

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Predictive Level of Psychological Flexibility on Burnout

Mustafa Erdem
Hasan Altuntaş
Recep Tekinarslan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1429734

Received: 01.02.2024

Revised: 31.07.2024

Accepted: 31.07.2024

Keywords:

Psychological Flexibility,
Burnout,
Teacher,
Secondary School

Abstract

This study is a quantitative research study aiming to explore the correlation between psychological flexibility and burnout among 336 secondary school teachers in Kırşehir during the 2023-2024 academic year. Findings included teachers' levels of success, emotional exhaustion, and psychological flexibility aspects. Demographic factors and geographical location were also considered. The present study concludes with significant relationships between burnout and psychological flexibility sub-dimensions, providing insights into the factors influencing teacher well-being. This study aims to correlate secondary school teachers' psychological flexibility and burnout using a quantitative research survey model. The research utilized the Psychological Flexibility Scale and Maslach Burnout Inventory, employing multiple regression analysis to assess the impact of the independent variable on the dependent variable. A significant relationship was observed between burnout and psychological flexibility sub-dimensions, with psychological flexibility explaining 68% of emotional exhaustion, 56% of depersonalization, and 22% of personal accomplishment. Despite emotional exhaustion, teachers also experienced feelings of success. Teachers lived according to their values and are aware of the moment. Teachers experienced difficulty in contextual self, differentiation, and acceptance. Psychological flexibility was a significant predictor of emotional exhaustion, desensitization, and personal achievement in this study.

Psikolojik Esnekliğin Tükenmişliği Yordama Düzeyi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1429734

Yükleme: 01.02.2024

Düzeltilme: 31.07.2024

Kabul: 31.07.2024

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Esneklik,
Tükenmişlik,
Öğretmen,
Ortaokul

Öz

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin psikolojik esneklikleriyle tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde nicel araştırmadır. Araştırma örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırşehir resmi ortaokullarda görev yapan 336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Alt boyutların analizinde ortalama ve standart sapma, iki grup karşılaştırmasında t-testi, iki ya da daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler nadiren duyarsızlık, bazen duygusal tükenmişlik ve çoğu zaman başarı hissi yaşamaktadır. Psikolojik esneklik açısından, öğretmenler değerlere göre yaşama ve an'ın farkında olma alt boyutlarına katılırken; bağlamsal benlik, ayrışma ve kabullenme alt boyutlarına az katılmışlardır. Tükenmişlikle psikolojik esneklik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Psikolojik esneklik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissini önemli bir yordayıcısıdır. Psikolojik esneklik duygusal tükenmenin %68'ini, duyarsızlaşmanın %56'sını ve kişisel başarının %22'sini açıklamaktadır. Duygusal tükenmeye rağmen, öğretmenler aynı zamanda başarı hissi de yaşamaktadır. Öğretmenler değerlerine göre yaşamakta ve anın farkındadır. Öğretmenler bağlamsal benlik, ayrışma ve kabullenme konusunda zorluk yaşamaktadır.

Sorumlu Yazar : Mustafa Erdem, Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, mustafa.erdem@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8595-0504.

Yazar2: Hasan Altuntaş, Doktorant, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hasanaltuntass@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0004-5376-0449.

Yazar3: Recep Tekinarslan, Doktorant, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, tekinarslanrecep@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0000-0423-7935.

Atıf için: Erdem, M., Altuntaş, H. & Tekinarslan, R. (2024). Psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordama düzeyi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1307-1350.

Giriş

Günlük yaşamda beklenmedik olaylarla karşılaşıldığında bazen mutluluk, heyecan, coşku gibi olumlu duygular bazen de korku, kaygı, panik, şok gibi rahatsız edici duygular hissedilebilir. Bu duygusal deneyimler anlık olaylarla ilişkilidir ancak kişinin yaşamında uzun süreli etkiler bırakır. Yaşanılan olayların ardından olumsuz duyguları zihinde tekrar yaşama, özyargılamalara yönelme, anı yaşayamama, zihinde sorunu sürekli yeniden yaşama ortaya çıkar. Bu duygusal deneyimlerde, kişinin kendisi ve davranışları hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmasına, psikolojik sağlığının zarar görmesine neden olabilir. Bu durum bireyin psikolojik esneklik becerilerinin düşük olduğuna işaret eder (Silberstein, Tirsch, Leahy ve McGinn, 2012).

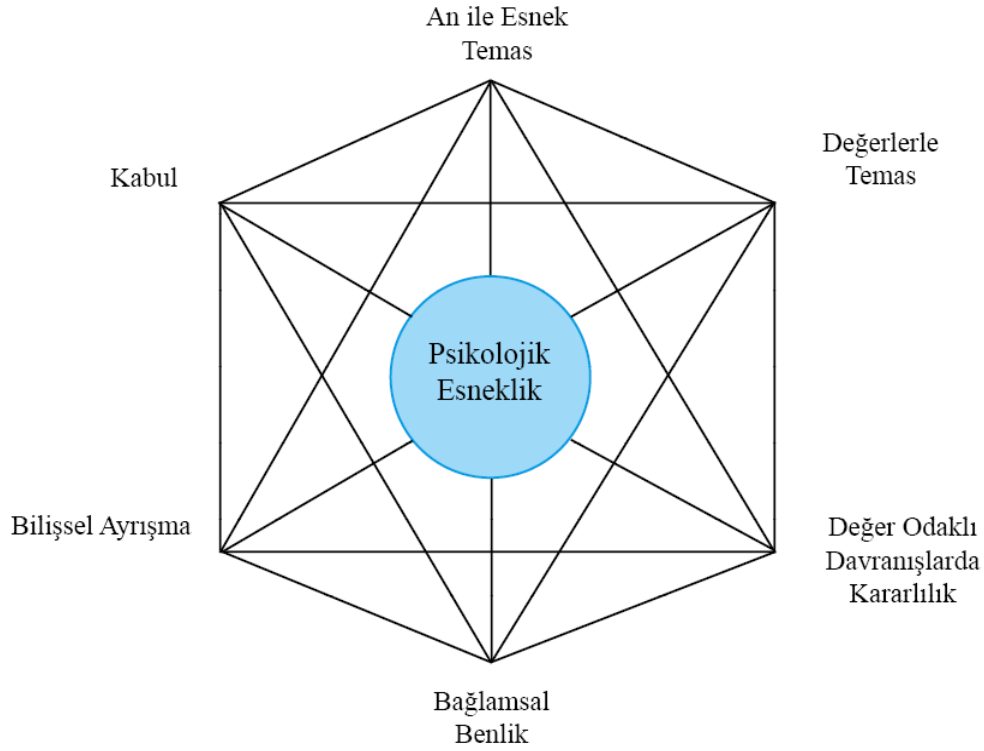
Katı veya esnek olmayan bireyler, istenmeyen deneyimleri bastırma ve kontrol etme eğiliminde oldukları için acı çekerler. Geçmişte veya gelecekte yaşamaya odaklıdırlar ve anın tadını çıkaramazlar (farkındalık eksikliği), temel değerlerini kaybederler ve yaşam yönlerini belirlemede zorluk çekerler (bağlılık eksikliği). Buna karşılık zihinsel esnekliği yüksek bireyler, istenmeyen deneyimlere açıktırlar, anı farkındalıkla yaşarlar, acı verici deneyimler olsa bile yaşama katılırlar (Strosahl, Robinson ve Gustavsson, 2012).

Kuramsal Bakış

Psikolojik esneklik, bireyin geçmiş ve gelecek kaygılarından uzaklaşıp mevcut anı yaşamaya odaklanması, kusurları, hataları kabul ederek kendine yönelik yargılamadan kaçınması, özüne dönerek, yaşam değerlerine dayalı hareket ederek yaşantısını şekillendirmesini ifade eder (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011). Psikolojik esneklik kavramı, açıklık, farkındalık, yönelim gibi temel prensiplere dayanmaktadır. Açıklık, olumsuz deneyimlerle karşılaşıldığında bile kişinin değerleri uğruna çaba gösterme isteği anlamına gelir (Kroska, Roche, Adamowicz ve Stegall, 2020). Farkındalık, otomatik tepkiler yerine bilinçli şekilde dikkatin o anki duruma yönlendirilmesini ifade eder. Yönelim ise bireyin değerlerini belirleme ve bu değerlere yönelik adımlar atma sürecini kapsar (Strosahl ve diğerleri, 2012).

Psikolojik esneklik Hayes, Strosahl ve Wilson (2011) tarafından oluşturulan Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin (KKT) temel ilkesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, bireyin değerlerine dayalı, bütüncül, bilinçli farkındalıkla yönlendirilen "an odaklı" eylemleri kapsar. Kişilerin hayatlarında kontrolden çıkan durumları kabul etmelerini, yaşamlarını zenginleştirecek olumlu davranışları sürdürme ve gerektiğinde değiştirme yeteneğine sahip olmalarını temel alır (Harris, 2019). KKT, bireyin anın farkında olmasını vurgularken kişisel değerleri önemseyen kararlı eylemler geliştirmesine yardımcı olacak psikolojik esnekliği geliştirmeyi amaçlar (Strosahl ve Robinson, 2009). KKT, psikolojik esnekliğin geliştirilebilir yetenek olduğunu savunur. Buna göre istenmeyen içsel deneyimlerle mücadeleyi bırakmak, objektif bakışla deneyimlere yaklaşmak, bireyin hayatında anlam taşıyan eylemleri sürdürmek gibi becerileri geliştirmek, psikolojik esnekliği artıran faktörler arasındadır (Strosahl ve

diğerleri, 2012). KKT psikolojik esneklik yeteneğini artırmayı amaçlayan altı temel beceriden oluşan modeli "Esnek Altıgen Modeli" olarak adlandırmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006).



Şekil 1. Psikolojik esneklik modeli

KKT'nin çerçevesine göre psikolojik esnekliği artıran; kabul, bilişsel ayrışma, an ile esnek temas, bağlamsal benlik, değer ve değer odaklı davranışta kararlılık olmak üzere altı temel süreç bulunmaktadır (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte ve Pistorello, 2013).

Kabul, bireyin iç dünyasındaki deneyimlere karşı kapısını açık tutması anlamına gelir. Olumsuz duygu ve düşünceleri reddetmek veya onlardan hemen kurtulmaya çalışmak yerine bunları geçici bir ziyaretçi gibi karşılamayı içerir (Yalnız, 2019). Kabulün amacı sadece daha iyi hissetmek değildir. Bunun yanı sıra bireyin anın canlılığını yakalamasını ve kendi değerleri doğrultusunda daha etkili eylemler gerçekleştirerek hayatını zenginleştirmesini sağlamaktır. İyi ve kötü tüm duyguları deneyimleyerek hayatın tamamını kucaklayabilmeyi içerir. Bu sayede sadece iyi hissetmeye odaklanmak yerine nasıl daha iyi hissedilebileceğini öğrenerek anlamlı bir yaşam sürme, değerlere uygun şekilde hareket etme yeteneği gelişir (Hayes ve Smith, 2005). *Bilişsel ayrışma*, bireyin düşüncelerinin kendi davranışları üzerindeki etkisini azaltma çabasıdır. Birey bilişsel ayrışma yeteneğine sahipse deneyimlediği duyguları ve düşünceleri kendinden bağımsız birer zihinsel olay olarak görebilir ve onları bir izleyici gibi uzaktan gözlemleyebilir (Yalnız, 2019). Harris'e (2019) göre bilişsel ayrışma, duygularımızı, düşüncelerimizi ve anılarımızı kendimizden ayrı tutmayı öğrenme sürecidir. Bilişsel ayrışmayla kişi, olumsuz yaşantılardan kaynaklanan negatif düşüncelerini daha az yargılayıcı olacak şekilde değiştirme hedefine yönelir. Bu beceri düşünceleri sadece düşünce, anıları sadece anı, duyguları sadece duygu

olarak görülmesini içerir. Aşırı genellemeler ve problemi kişilik özelliği olarak algılamalar bilişsel ayrışma eksikliğini gösterir (Hayes ve diğerleri, 2006). *An ile esnek temas*, bireyin hayati önem taşıyan konular üzerine derinlemesine odaklanmasını, bunları keşfetmesini içerir. Olaylar gerçekleşirken doğabilecek içsel ve dışsal etkilere yargılamadan veya değerlendirme yapmadan dikkatimizi verme sürecidir (Usta, 2017). "An ile esnek temas" yeteneği danışanlara kişisel deneyimlerinin farkında olmayı ve anın içeriğine kabul edici bir tutumla yaklaşmayı öğretir. Bu süreç anın içinde meydana gelen düşüncelerin sıkı sıkıya bağlayıcı gerçekler veya engeller olarak değerlendirilmesi yerine gelip geçici olaylar olarak deneyimlenmesini teşvik eder (Ciarrochi, Bilich ve Godsell, 2010). *Bağlamsal benlik*, fiziksel duyuşsal algılamının ötesinde, düşünme ve yargılama gibi zihinsel yetenekler aracılığıyla hayatı deneyimlemeyi içerir (Harris, 2019). KKT bağlamsal benlik kavramını satranç metaforuyla açıklar. Bu metafor, siyah ve beyaz taşlardan oluşan satranç tahtasını yansıtır. Taşlar; duygu, düşünce veya anıları simgeler. Siyah taşlar olumsuz duyguları, beyaz taşlar olumlu duyguları temsil eder ve sürekli çatışır. Bireye taşlardan biri olmak yerine hepsini içine alan, zafer arayışında olmayan satranç tahtası olabileceği aktarılır. Zorluklara taş olarak değil, tahtayı gözlemleyen bakış açısıyla yaklaşmayı ifade eder (Hayes ve Smith, 2005). *Değerler*, bireyi faaliyetlerde bulunmaya yönlendiren önemli öğelerdir ve genellikle bireysel tercihlerle şekillenir. Hedeflerle sıklıkla karıştırılsa da aslen farklıdır. Değerler hayata anlam katan, sürekli rehberlik eden unsurlardır. Değerler, zorlayıcı deneyimler sonucunda ortaya çıkan duygulara rağmen kişinin davranışını devam ettiren temel unsurlardır. Değerlerle kurulan ilişki, kabulü kolaylaştırarak acıyla başa çıkma yeteneğini artırır. Değerlerle uyumsuz bir yaşam işlev bozukluklarıyla ilişkilendirilir (Twohig, 2012; Branstetter-Rost, Cushing ve Douleh, 2009). *Değer odaklı davranışlarda kararlılık*, daha çok beceriye dayalıdır. Bu alt boyut kabullenme, ayrışma, var olma ve değerleri hayata geçirmeyi içerir. Bu süreç, bir değere bağlı giderek daha büyük, esnek ve etkili davranış kalıpları oluşturmak için davranışın yeniden yönlendirilmesiyle devam eder. Bu durum amaçları belirlemeyi, amaçlara göre hareket etmeyi ve amaçlarda değerleri esas almayı gerektirir (Twohig, 2012). Harris'e (2019) göre değer odaklı davranışlarda kararlılık, bireyin değerlerine uygun davranışlar sergilemesini ifade eder. Kişinin değerlerini bilmesi yeterli değildir bunlara uygun hareket etmesi önemlidir. Birey karşılaştığı tüm engellere rağmen değerlere göre hareket eder. Hayes ve diğerleri (2006, s.9) göre değer odaklı davranışlarda kararlılık, insanların kısa sürede hedeflerine ulaşmasını sağlar. Öğretmenler, eğitim sektörünün kritik öneme sahip paydaşlarıdır ve sürekli olarak yüksek düzeyde performans göstermeleri beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin birçok sorunla başa çıkmaz zorunda kaldıkları ve bu sebeple tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir (Akman ve Özdemir, 2019). Öğrenciler, veliler ve okul yönetimi gibi çeşitli paydaşlarla etkileşimi gerekli kılan öğretmenliği mesleği, öğretmenleri çeşitli stres kaynaklarına maruz bırakmaktadır. İş yükü, özlük haklarındaki düzensizlikler, meslektaşlarla ilişkiler, öğrenci sorunları ve aşırı ebeveyn müdahalesi gibi birçok stres kaynağına maruz bırakılmaktadır (Engin ve İpek, 2020; Doğan, 2008; Robinson, Valido, Drescher, Woolweaver, Espelage ve LoMurray, 2022).

Stresin yaşam memnuniyeti üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Holinka, 2015). Dolayısıyla, öğretmenlerin maruz kaldığı stres faktörlerinin yaşam memnuniyetlerini azaltması muhtemeldir. Ayrıca, motivasyon eksikliği (Yavuz ve Karadeniz, 2009), kaygı ve depresyon (Santamaría, Mondragon, Santxo ve Ozamiz-Etxebarria, 2021), düşük evlilik uyumu (Çelik, 2018), destekleyici olmayan ebeveyn tutumları, ağır müfredatlar (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018), iş tatmininde azalma (Kumaş ve Deniz, 2010; Xiaofu ve Qiwen, 2007) ve yıldırma (Çınar ve Akpunar, 2017) gibi çeşitli faktörlerin öğretmenlerin refahını olumsuz etkilediği literatürde belirlenmiştir.

Bu noktada, KKT bu tür sorunların çözümünde psikolojik esneklik modelini önermektedir (Hayes, 2004; Ulubay ve Güven, 2022). Bu model, öğretmenlerin stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve genel refahlarını artırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Psikolojik esneklik, bireylerin yaşadıkları stres, baskı ve zorluklar karşısında uyum sağlama yeteneklerini ifade eder. Bu yetenek, kişinin esnek zihinsel bilinç geliştirerek değişen koşullara uyum sağlamayı gerektirir. Ancak uzun süreli, yoğun stres altında olan bireylerde psikolojik esnekliğin azalması söz konusudur. Bu durum tükenmişliğin gelişmesine zemin hazırlar. Tükenmişlik bireyde duygusal yorgunluk, iş ya da yaşamın diğer alanlarına ilgi kaybı gibi belirtilerle kendini gösterir. Psikolojik esneklik, tükenmişlikle başa çıkmada önemli rol oynayabilir. Esnek zihinsel tutum, bireyin stresle daha sağlıklı başa çıkmasına yardımcı olabilir, tükenmişlik riskini azaltabilir.

Tükenmişlik ateşin yavaş yavaş enerjisini kaybederek sönmeye veya bir mumun söndürülmesi gibi kaynaklarının azalması nedeniyle güçsüzleşen bir durumu ifade eder. Yanan ateş kendini yeniden canlandırarak kadar kaynağa sahip olmadığında eski gücüyle yanmaya devam edemez. Benzer şekilde tükenmişlik yaşayan çalışanlar da zamanla görevlerine katkı yapma kapasitelerini kaybederler (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009). Maslach'a (1993) göre tükenmişlik, yaygın olarak yorgunluk, enerji eksikliği ve iş performansının düşmesi olarak tanımlanır. Bu sendrom kronik yorgunluk, ümitsizlik ve olumsuz tutumlarla ilişkilendirilir. Greenberg'e (2011) göre tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, genellikle sürekli yorgun hisseder ve iş performanslarında belirgin bir düşüş yaşarlar. İşlerinden tatmin olmazlar ve bazen sebepsiz öfke patlamaları yaşayabilirler. Zihinsel odaklanma sorunları nedeniyle unutkanlık yaşayabilirler. Ayrıca özel hayatlarında ve iş hayatlarında toplumdan uzaklaşma eğiliminde olabilirler ve bazı günler işleri hakkında düşünmekten dolayı rahatça uyuyamayabilirler.

Maslach ve Jackson'a (1981) göre, hizmet sektöründe çalışanlar, müşterilerin duygusal tepkileriyle başa çıkmak zorundadırlar. Bu durum çalışanlar üzerinde duygusal tükenmişliğe neden olabilecek kronik stres durumu yaratabilir. Bu nedenle duygusal dengeyi korumak ve stresle başa çıkmak hayati bir önem arz etmektedir. Schiffman'a (2005) göre ise tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, sürekli içsel bir çatışma halindedirler ve çevreleriyle uyumsuzluk yaşarlar. Bu bireyler, diğer insanlarla iletişim kurmakta zorlanabilir ve ilişkilerinde gerginlikler yaşayabilirler. İşlerinden kolayca sıkılırlar ve

işe gitmekte isteksizlik hali baş gösterir. Bununla birlikte iş yaşantılarının, özel hayatlarını olumsuz etkilediğini düşünmeye başlarlar. Tükenmişlik Maslach'a göre; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı olmak üzere üç önemli boyutu içerir.

Duygusal tükenme, bireyin duygusal kaynaklarını aşırı derecede tüketerek duygusal olarak fazlasıyla yorgun hissettiği bir durumu ifade eder (Maslach, 1993). Shirom'a (1989) göre, yorgunluk ve bitkinlik hissi, tükenmişlik sendromunun merkezi niteliğini ve en belirgin göstergesini oluşturur. Bu nedenle duygusal tükenme, tükenmişliğin diğer boyutlarına göre daha sık bildirilen, daha ayrıntılı incelenen boyuttur. Yoğun duygusal yorgunluk yaşanması, çalışanın iş ve aile hayatındaki bir dizi değeri kaybetmesine neden olabilir. Bu tür bir durum iş yaşamının doyum ve kişisel gelişim alanı olmaktan çıkarak bireyin sıkıntı, mutsuzluk ve umutsuzluk yaşamasına yol açabilir (Kaçmaz, 2005, s. 30). Çalışanlar tükenmişlikle başa çıkmak için; işten erken ayrılma, geç gelme, sık sık rapor alma veya izin isteme gibi farklı tepkiler gösterebilirler (Jackson ve Schuler, 1983). *Duyarsızlaşma*, tükenmişliğin kişiler arası boyutunu ifade etmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005). Genellikle aşırı duygusal tükenmeye bir tepki olarak ortaya çıkar. Diğer insanlara karşı olumsuz bir tepkiyi ifade eder. Bu durum, idealizmin kaybolması durumunu da içerebilir (Maslach ve Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma yaşayanlar, iş arkadaşlarına, yöneticilerine karşı olumsuz, psikolojik olarak mesafeli bir tutum sergileyebilirler. Duyarsızlaşma bazen çalışanın kendini diğer insanlardan izole etmesiyle ilişkilendirilir. Bu durum bir bakıma koruyucu bir işlev görür (Solmuş, 2004). Çalışanlar, hizmet verdikleri kişilere, çalıştıkları kuruma karşı duyarsız, ilgisiz ve olumsuz tavır sergileyebilir. Bu davranışlarının rahatsız edici olduğunun farkında olmayabilirler (Çimen, 2000). İnsanları aşağılayıcı dil kullanma, kategorize etme ve sıkı kurallara bağlı olarak çalışma gibi durumlar duyarsızlaşmanın belirtileri arasında yer alabilir (Torun, 1997). *Başarısızlık hissi*, kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğilimini ifade etmektedir (Maslach, 2003). Duygusal kaynakların tükenmesi veya hizmet verilen kişilere karşı duyarsızlaşma, bireyin iş performansını olumsuz etkileyebilir. Çalışanın sürekli olarak kendini yorgun hissetmesi veya duyarsız kaldığı kişilere hizmet sunması, başarılı olmasını zorlaştırır (Leiter, 1993). Başarının azalması, kişinin kendini olumsuz değerlendirmeye yönlendirir. Bireyler fiziksel veya psikolojik olarak ortamdaki çekildiklerinde işlerini etkili bir şekilde yerine getirmeye istekli olmadıklarını veya işi yapamayacaklarını fark ederler (Cordes ve Dougherty, 1993). Bireylerde azalan başarı hissi, öz-yeterlik duygusu, sınırlı iş kaynakları ve yetersiz sosyal destek veya gelişme fırsatlarıyla gittikçe kötüleşir. Bu durumda kişiler kendilerine "Acaba bu işi yapamıyor muyum? Burada olmak hata mı?" gibi sorular sorar. Etkisizlik hissi tükenmiş çalışanların kariyer tercihlerini sorgulamalarına, iş uyumsuzluğu hissetmelerine yol açar. Böylece çalışanlar kendilerine ve başkalarına olan saygılarını kaybederler (Maslach, 2009). Eğitim sisteminin etkinliği ve başarısı, öğretmenlerin tükenmişlik sorunu ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik sendromu, motivasyon eksikliği ve performans düşüşüyle sonuçlanarak eğitim süreçlerini olumsuz etkilemekte, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde zayıflamaya ve öğretim etkinliklerinin kalitesinde düşüşe yol açmaktadır (İş ve Güçlü, 2024; Akyürek,

2020; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014; Şıklar ve Tunalı, 2012). Tükenmişlik sendromu, öğretmenlerin iş tatminini azaltarak mesleki memnuniyetsizliğe ve potansiyel olarak işten ayrılmalarına neden olmakta, bu da eğitim sistemi için önemli kayıplara yol açmaktadır. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyerek öğrencilerde başarısızlığa neden olmaktadır. Motivasyonu azalan öğretmenler, öğrencilerin sadece akademik başarısını değil duygusal gelişimlerini deolumsuz yönde etkilemektedir. Tükenmişlik hisseden öğretmenler, artan stres ve gerilimin neden olduğu yıpratıcı duygularla okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Son olarak, tükenmişlik, öğretmenlerin meslekte kalma süresini azaltmakta ve eğitim sektörüne olan kamu güvenini zayıflatmaktadır.

Öğretmenler, eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluştururken sıkı çalışma koşulları ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme zorunluluğu gibi faktörlerle karşı karşıyadır. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik esneklik seviyeleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemek öğretmenlerin, eğitim sisteminin daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin ruh sağlığını ve iş performansını göstermesi açısından önemli ipuçları sunabilir. Bu araştırmanın temel amacı psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordama düzeyini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin psikolojik esneklikleri ve tükenmişlikleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin psikolojik esneklikleri ve tükenmişliklerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, okuldaki hizmet süresi ve okulun bulunduğu yer göre değişmekte midir?
3. Psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma psikolojik esneklikle tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde nicel araştırmadır. Araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 1140 öğretmen oluşturmaktadır. Hedef evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme alma yoluna gidilmiştir. .95 güven aralığında 1140 öğretmenden oluşan hedef evrenden 300 öğretmen örneklem için yeterli görülmüştür (Balci, 2016, 112). Bununla birlikte ölçeklerin dönmeme, eksik ya da hatalı doldurma durumuna karşı 350 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örneklem alımında basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin dağıtılması ve toplanmasında Google Form internet hizmetinden yararlanılmıştır. Toplamda 350 katılımcıya ulaşılmış ama bunlardan 14'ü geri dönmemiş toplamda 336 ölçek geri dönmüştür. Dönen ölçeklerin tümü değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51'i(172kişi) erkeklerden, %49'u(164kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %73'ü(244kişi) lisans düzeyinde eğitim almışken, %27'si(92kişi) lisansüstü düzeyde eğitim almışlardır. Buldukları okulda, katılımcıların %47'si(158kişi) 1-5 arası hizmet yapmışken, %32'si(106kişi) 6-10 ve %21'i(72kişi) 11 yıl ve üzeri hizmete

sahiptir. Katılımcıların %77'si(260kişi) il merkezinde, %23'ü(76kişi) ilçe merkezlerinde görev yapmaktadırlar.

Veri toplanmasında kullanılan araç üç kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda Kişisel Bilgi Formu, ikinci kısımda Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilip Karakuş ve Akbay'ın (2020) Türkçeye uyarladığı Psikolojik Esneklik Ölçeği ve üçüncü kısımda ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilip İnce ve Şahin'in (2015) Türkçeye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, eğitim durumu, okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu yer değişkenlerinden oluşmaktadır.

Psikolojik Esneklik Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an'da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), bağlamsal benlik (4, 10, 12) ve ayrışma (11, 15, 17) olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Karakuş ve Akbay (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında alt boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .59-.84 arası çıkmıştır. Uyarlamada Ölçeğin toplam Cronbach Alfa .79 olarak çıkarken bu çalışmada .71 çıkmıştır. Her bir boyut kendisine ait maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı değerlendirildiği gibi ölçekten toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekte tersine puanlanan maddeler 2, 3, 5, 6, 8, 14, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25'tir.

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) toplam 22 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenme 9, duyarsızlaşma 5 ve kişisel başarı hissi 8 maddeden oluşmakta, alt boyutlar ayrı puanlanmaktadır Elde edilen yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda alınan puanların düşük olması kişinin işinde karşılaştığı aşırı talepler nedeniyle kendisini yetersiz hissettiğini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Meriç (2022) tarafından MTE'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla alt boyutlara ait Cronbach Alfa katsayıları duyarsızlaşma için .71, kişisel başarı için .82, duygusal tükenme için .88 olarak bulunmuştur. MTE'nin yapı geçerliği için yapılan DFA sonucunda madde yük değerleri .36 ile .82 arasında değişmiş , ölçeğin üç boyutlu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($X^2/sd=3.77$, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.92, NFI=.90, TLI=.91, IFI=.92, RMSEA=.06, SRMR=.05, RMR=.04).

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Talimatnamesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Talimatnamenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Davranışlar" başlıklı ikinci bölümünde listelenen hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul onay bilgisi: Etik değerlendirmeyi yapan kurulun adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 19.10.2023

Etik değerlendirme doküman numarası: 23/09/08

Bulgular

Verilerin analizinde öncelikle uç değerlere bakılmıştır. Verilerde uç değerlerden dolayı hiçbir veri çıkarılmamıştır. Daha sonra normallik testleri olan Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış, veriler $-1,5/+1,5$ değerleri arasında yer almıştır. Değişkenlere göre verilerin homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Verilerin parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür. Psikolojik Esneklik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin puanlama anahtarı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik esneklik ve maslach tükenmişlik envanteri puanlama anahtarı

Puan	Psikolojik esneklik ölçeği	Puan Aralığı	Tükenmişlik ölçeği	
1	Hiç katılmıyorum	1.00–1.79	Hiçbir zaman	Çok Düşük
2	Katılmıyorum	1.80–2.59	Nadiren	Düşük
3	Az katılıyorum	2.60–3.39	Bazen	Orta
4	Katılıyorum	3.40–4.19	Çoğu zaman	Yüksek
5	Tamamen katılıyorum	4.20–5.00	Her zaman	Çok Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik esneklik ölçeği katılım, Maslach Tükenmişlik Envanteri sıklık olarak ölçeklendirilmiştir. Puan aralıkları .79 olarak alınmıştır. Tükenmişlik düzeyleri çok düşükten çok yükseğe doğru sıralanmıştır. İlişki düzeyi için; 0-0,29 arası düşük, 0,30-0,69 arası orta, 0,70 ve üstü yüksek düzeyde bir ilişkin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s.29).

Öğretmenler duyarsızlaşmanın ($\bar{X}=2,23;S=.84$) nadiren olduğunu ifade ederken duygusal tükenmenin ($\bar{X}=2,79;S=.95$) bazen olduğunu kişisel başarı hissini ise çoğu zaman ($\bar{X}=3,64;S=.79$) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler psikolojik esnekliğin değerler alt boyutuna en fazla katılırken ($\bar{X}=3,76;S=.74$), en az kabul alt boyutuna ($\bar{X}=2,71;S=.74$) katılmışlardır. Öğretmenler değerler ($\bar{X}=3,76;S=.74$) ve an'da olma ($\bar{X}=3,43;S=.82$) alt boyutlarına katıldıklarını ifade ederken bağlamsal benlik ($\bar{X}=3,27;S=.84$), ayrışma ($\bar{X}=3,09;S=.81$) ve kabul ($\bar{X}=2,71;S=.74$) alt boyutlarına az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyete göre tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t testi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre tükenmişlik ve psikolojik esnekliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Cinsiyet	\bar{X}	S	t	p
Tükenmişlik	Duygusal	Erkek	2,81	0,987	.310	.757
		Kadın	2,78	0,912		
	Duyarsızlaşma	Erkek	2,18	0,828	-1,142	.254
		Kadın	2,29	0,861		
	Kişisel Başarı	Erkek	3,60	0,769	-935	.350
		Kadın	3,69	0,810		
Değerler	Erkek	3,80	0,778	.758	.449	
	Kadın	3,74	0,696			
Psikolojik Esneklik	An'da Olma	Erkek	3,45	0,829	.194	.847
		Kadın	3,43	0,817		
	Kabul	Erkek	2,71	0,748	-186	.852
		Kadın	2,72	0,722		
	Bağlamsal Benlik	Erkek	3,31	0,865	.614	.540
		Kadın	3,25	0,812		
Ayrışma	Erkek	3,07	0,873	-521	.603	
	Kadın	3,12	0,742			

Erkek n=172 Kadın n=164

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet göre öğretmen görüşleri tükenmişlik ve psikolojik esnekliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p>.05$). Eğitim durumlarına göre öğretmen görüşlerinin tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarının t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim durumlarına göre öğretmen görüşlerinin tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarının t-testi bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	\bar{X}	S	t	p
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Lisans	2,78	0,935	-437	.662
		Lisans Üstü	2,83	0,992		
	Duyarsızlaşma	Lisans	2,22	0,872	-577	.564
		Lisans Üstü	2,28	0,770		
	Kişisel Başarı	Lisans	3,59	0,783	-1,888	.060
		Lisans Üstü	3,78	0,793		
Değerler	Lisans	3,79	0,744	.835	.404	
	Lisans Üstü	3,71	0,724			
An'da Olma	Lisans	3,41	0,814	-1,185	.237	
	Lisans Üstü	3,52	0,841			
Psikolojik Esneklik	Kabul	Lisans	2,68	0,708	-1,214	.226
		Lisans Üstü	2,79	0,801		
	Bağlamsal Benlik	Lisans	3,28	0,845	.191	.848
		Lisans Üstü	3,26	0,826		
	Ayrışma	Lisans	3,12	0,812	1,107	.269
		Lisans Üstü	3,01	0,807		

Lisans n=244 Lisans üstü=92

Tablo 3 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p>.05$). İl ve ilçeye göre

öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik esnekliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin t testi bulguları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İl ve ilçeye göre öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik esnekliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin t testi bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Yer	\bar{X}	S	t	p
Tükenmişlik	Duygusal	İl Merkezi	2,76	0,953	-1,1412	.159
	Tükenme	İlçe Merkezi	2,93	0,933		
	Duyarsızlaşma	İl Merkezi	2,21	0,858	-975	.330
		İlçe Merkezi	2,32	0,794		
	Kişisel Başarı	İl Merkezi	3,71	0,782	2,658	.008*
		İlçe Merkezi	3,43	0,782		
Psikolojik Esneklik	Değerler	İl Merkezi	3,75	0,740	-731	.465
		İlçe Merkezi	3,82	0,734		
	An'da Olma	İl Merkezi	3,41	0,832	-1,061	.290
		İlçe Merkezi	3,53	0,786		
	Kabul	İl Merkezi	2,71	0,739	-0,02	.984
		İlçe Merkezi	2,72	0,726		
Bağlamsal Benlik	İl Merkezi	3,27	0,842	-178	.859	
	İlçe Merkezi	3,29	0,833			
Ayrışma	İl Merkezi	3,07	0,808	-992	.322	
	İlçe Merkezi	3,18	0,819			

İl merkezi=260 İlçe merkezi=76 *p<.05

Tablo 4 incelendiğinde il ve ilçeye göre öğretmen görüşleri tükenmişlik boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla psikolojik esnekliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p>.05$). Tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda ise öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($t_{(260-76)}=2,65;p<.05$). İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) il merkezinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3,71$) göre kendilerini daha az başarılı görmüşlerdir. Okuldaki hizmet süresine göre tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuldaki hizmet süresine göre tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	F	p
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	1-5 yıl	158	2,57	0,911	12,056	.000**
		6-10 yıl	106	3,13	0,907		
		11 ve üzeri yıl	72	2,81	0,955		
	Duyarsızlaşma	1-5 yıl	158	2,13	0,848	2,574	.078
		6-10 yıl	106	2,37	0,755		
		11 ve üzeri yıl	72	2,25	0,938		
	Toplam	1-5 yıl	158	3,70	0,795	2,717	.068
		6-10 yıl	106	3,50	0,733		
		11 ve üzeri yıl	72	3,74	0,836		
	Değerler	1-5 yıl	158	3,84	0,721	1,396	.249
		6-10 yıl	106	3,72	0,725		
		11 ve üzeri yıl	72	3,68	0,791		
An'da Olma	1-5 yıl	158	3,34	0,844	3,828	.023*	
	6-10 yıl	106	3,62	0,759			
	11 ve üzeri yıl	72	3,40	0,829			
Psikolojik Esneklik	Kabul	1-5 yıl	158	2,60	0,742	3,933	.020*
		6-10 yıl	106	2,81	0,697		
		11 ve üzeri yıl	72	2,83	0,744		
	Bağlamsal Benlik	1-5 yıl	158	3,39	0,824	2,79	.063
		6-10 yıl	106	3,15	0,790		
		11 ve üzeri yıl	72	3,22	0,914		
Ayrışma	1-5 yıl	158	3,15	0,811	.933	.395	
	6-10 yıl	106	3,07	0,734			
		11 ve üzeri yıl	72	3,00	0,913		

**p<.001

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir ($F=12,05;p<.001$). Farkın kaynağına bakıldığında 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=2,59$) diğer öğretmenlere ($3,33<\bar{X}<3,93$) göre kendilerini daha fazla duygusal tükenmiş görmüşlerdir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Psikolojik esneklik boyutuna bakıldığında an'da olma ve kabul alt boyutlarında okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Farkın kaynağına bakıldığında 1-5yıl hizmeti olan öğretmenler ($2,59<\bar{X}<3,34$) diğer hizmet gruplarına ($2,71<\bar{X}<3,62$) göre an'da olma ve kabul alt boyutlarına daha az katılmışlardır. Psikolojik esnekliğin; değerler ($F=1,39;p>.05$), bağlamsal benlik ($F=2,79;p>.05$) ve ayrışma ($F=.933;p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Psikolojik esneklik alt boyutlarının duygusal tükenme üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analiz bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Psikolojik esneklik alt boyutlarının duygusal tükenme üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	Kısmi-r	Tolerans	VIF
Sabit	3,045	.275		11,064	.000			
Değerler	-0,498	.052	-0,388	-9,537	.000	-0,465	0,583	1,715
An'da olma	0,383	.043	0,331	8,997	.000	0,444	0,709	1,410
Kabul	0,338	.051	0,262	6,580	.000	0,341	0,609	1,641
Bağlamsal benlik	-0,136	.046	-0,120	-2,948	.000	-0,160	0,579	1,729
Ayrışma	-0,051	.048	-0,043	-1,063	.000	-0,058	0,579	1,726
**p<.001	F=141.730	p=.000	R=.826	R ² =.682				

Tablo 6 incelendiğinde duygusal tükenmeyle psikolojik esneklik alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (F=141.730;p<.001). R² değerine bakıldığında; psikolojik esneklik alt boyutları duygusal tükenmenin %68' ini açıklamaktadır. İkili karşılaştırmalarda duygusal tükenmeyle psikolojik esneklik boyutlarından; değerler, an'da olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır (11> t< -10;p< .05).

Duygusal tükenmeyle en yüksek ilişkiyi psikolojik esneklik alt boyutlarından değerler vermiştir (kısmi r=-.46). Bu ilişki anlamlı, negatif, orta düzeyde bir ilişkidir. B değerine bakıldığında değerdeki birimlik değişim duygusal tükenmede -.49 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle ayrışma arasında anlamlı, negatif, zayıf düzeyde bir ilişki vardır (kısmi r=-.05). B değerine bakıldığında ayrışmada birimlik değişim, duygusal tükenmede -.05 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle an'da olma arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişkidir (kısmi r=.44). B değerine bakıldığında an'da olmada birimlik değişim, duygusal tükenmede .38 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle kabul arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişkidir vardır (kısmi r=.34). B değerine bakıldığında kabuldeki birimlik değişim, duygusal tükenmede .33 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle bağlamsal benlik arasında anlamlı, negatif, zayıf düzeyde bir ilişki vardır (kısmi r= -.16). B değerine bakıldığında bağlamsal benlikteki birimlik değişim, duygusal tükenmede -.13 birimlik değişime neden olmaktadır.

Beta değerlerine bakıldığında duygusal tükenmeyi en fazla etkileyen; değerler (β =-.38) sonra sırasıyla an'da olma (β =.33), kabul (β =.26), bağlamsal benlik (β =-.12) ve ayrışma (β =-.04) olmuştur. Modelimizde kolinarite olmadığı görülmektedir (TV<1,00;VIF<10). Psikolojik esneklik alt boyutlarının duyarsızlaşma üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Psikolojik esneklik alt boyutlarının duyarsızlaşma üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	Kısmi-r	Tolerans	VIF
Sabit	2,979	0,285		10,451	0,000			
Değerler	-0,390	0,054	-0,341	-7,200	0,000	-0,368	0,583	1,715
An'da olma	0,312	0,044	0,304	7,088	0,000	0,363	0,709	1,410
Kabul	0,182	0,053	0,158	3,412	0,001	0,185	0,609	1,641
Bağlamsal benlik	-0,173	0,048	-0,172	-3,621	0,000	-0,195	0,579	1,729
Ayrışma	-0,090	0,049	-0,086	-1,811	0,071	-0,099	0,579	1,726
**p<.001;	F=87.017;	p=.000	R=.754;	R ² =.569				

Tablo 7 incelendiğinde duyarsızlaşmayla psikolojik esneklik alt boyutları arasında ayrışma alt boyutu dışında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (F=87.017;p<.001). R² değerine bakıldığında psikolojik esneklik alt boyutları, duyarsızlaşmanın %57'sini açıklamaktadır. İkili karşılaştırmalarda duyarsızlaşmayla psikolojik esneklik boyutlarından; değerler, an'da olma, kabul ve bağlamsal benlik arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır (10> t<-8;p<.05).

Duyarsızlaşmayla en yüksek ilişkiyi değerlerin verdiği görülmektedir (kısmi r=-.37). Bu ilişki anlamlı, negatif, orta düzeyde bir ilişkidir. B değerine bakıldığında değerlerdeki birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.39 birimlik değişime neden olmaktadır. Korelasyonlara bakıldığında duyarsızlaşmayla en düşük ilişkiyi kabul vermektedir (kısmi r=.18). Bu ilişki anlamlı, pozitif ve zayıf düzeydedir. B değerine bakıldığında kabul esnekliğindeki birimlik değişim, duyarsızlaşmada .18 birimlik değişime neden olmaktadır. Korelasyonlara bakıldığında duyarsızlaşmayla an'da olma arasında anlamlı ilişki vardır (kısmi r= .36). Bu ilişki anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişkidir. B değerine bakıldığında an'da olmada birimlik değişim, duyarsızlaşmada .31 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duyarsızlaşmayla bağlamsal benlik arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki vardır (kısmi r=-.19). B değerine bakıldığında bağlamsal benlikteki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.17 birimlik değişime neden olmaktadır. Beta değerlerine bakıldığında duyarsızlaşmayı en fazla; değerler (β =-.34) sonra sırasıyla an'da olma (β =.30), bağlamsal benlik (β =-.17), kabul (β =.15) olmuştur. Modelimizde kolinarite olmadığı görülmektedir (TV<1,00;VIF<10). Psikolojik esneklik alt boyutlarının kişisel başarı üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Psikolojik esneklik alt boyutlarının kişisel başarı üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	Kısmi-r	Tolerans	VIF
Sabit	4,025	0,357		11,269	0,000			
Değerler	-0,168	0,068	-0,158	-2,482	0,014	-0,135	0,583	1,715
An'da olma	0,225	0,055	0,234	4,065	0,000	0,218	0,709	1,410
Kabul	0,060	0,067	0,056	0,903	0,367	0,050	0,609	1,641
Bağlamsal benlik	-0,106	0,060	-0,113	-1,767	0,078	-0,097	0,579	1,729
Ayrışma	-0,108	0,062	-0,111	-1,746	0,082	-0,096	0,579	1,726
p<.01	F=19,158	p=.000	R=.474	R ² =.225				

Tablo 8 incelendiğinde psikolojik esneklik alt boyutları kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=19.158; p<.001$). R^2 değerine bakıldığında psikolojik esneklik alt boyutlarının kişisel başarının %23'ünü açıkladığı görülmektedir. İkili karşılaştırmalarda kişisel başarı alt boyutuyla psikolojik esnekliğin; değerler ve an'da olma arasında anlamlı ilişki çıkmıştır ($-2>t<4; p<.05$). Kişisel başarıyla en yüksek ilişkiyi an'da olma göstermektedir (kısmi $r=.22$). Bu ilişki anlamlı, pozitif, zayıf bir ilişkidir. B değerine bakıldığında psikolojik esneklik boyutlarından an'da olmada birimlik değişim, kişisel başarıda .22 birimlik değişime neden olmaktadır.

Kişisel başarıyla en düşük ilişkiyi psikolojik esnekliğin değerler alt boyutu vermektedir (kısmi $r=-.13$). Bu ilişki anlamlı, negatif ve zayıf düzeydedir. B değerine bakıldığında değerlerde birimlik değişim, kişisel başarıda -.18 birimlik değişime neden olmaktadır. Beta değerlerine bakıldığında kişisel başarıyı en fazla etkileyen sırasıyla; an'da olma ($\beta=.23$) ve değerler ($\beta=-.15$) olmuştur. Modelde kolinarite olmadığı görülmektedir ($TV<1,00; VIF<10$).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmaya göre, öğretmenler kendilerini nadiren duyarsız hissetmekte, bazen duygusal açıdan tükenmişlik yaşamakta ve çoğu zaman başarılı hissetmektedir. Tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin bu algılar, literatürde yapılan diğer araştırmalarla uyumludur (Akyürek, 2020; Budak ve Sürgevil, 2005; Yılmaz Daban, 2018). Bodur Budak ve Erdem'in (2023) araştırmasında öğretmenler duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamadıklarını belirtirken kendilerini başarılı hissettiklerini belirtmişlerdir. Aksu ve Baysal (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre ise yöneticiler, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Kişisel başarı puanı yüksek çıkmasına rağmen yazarlar bunu kişisel başarıda tükenmişlik gibi algılamışlardır. Halbuki kişisel başarı maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu durum kişisel başarı hissinin olumlu olduğuna işaret eder. Bizim araştırmamızda ve atıf yapılan diğer araştırmalarda Aksu ve Baysal'ın araştırmasında da kişisel başarı hissi yüksek çıkmıştır. Okul yöneticileri, başarı konusunda kendilerini oldukça etkisiz hissetmektedir. Mesleki tükenmişlik üzerine yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik yaşamadıkları kişisel başarı hissinin yüksek olduğu görülmüştür (Öztürk ve Erdem, 2020). Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamamakta, kendilerini başarılı bulmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin sağlıklı olması, eğitimin sağlıklı yürümesi, sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin başarıda kendilerine güvenmeleri açısından önemli görülmüştür.

Psikolojik esneklik ölçek puanlarına bakıldığında öğretmenler değerlerine göre yaşadıklarını ve an'ın farkında olduklarını belirtmişler fakat psikolojik esnekliğin diğer alt boyutları olan bağlamsal benlik, ayrışma ve kabullenmeye daha az katılmışlardır. Masuda ve Tully'e (2012) göre düşük psikolojik esneklik farklı psikolojik problemlerle yakından ilişkilidir. Özaslan, Gün ve Akduman (2022) tarafından yapılan bir araştırmada da psikolojik direncin çocukluk travmalarıyla negatif etki yaptığını ortaya

koymuşlardır. Farklı bileşenlerden oluşan ve çok yönlü yapıya sahip olan psikolojik esneklik, stres ile başa çıkma becerilerini artırmaya katkıda bulunur (Burton ve Bonanno, 2016).

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin; tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamıştır. Öğretmen cinsiyetinin tükenmişliği etkilemediğine yönelik literatürde birçok araştırma vardır (Erdem ve Meriç, 2023; Dönmez ve Sarı, 2021; Coşkun, 2019; Demir ve Kara, 2014; Çelebi, 2013; Ferreira ve Martinez, 2012). Yorulmaz ve Altınkurt'un (2018) 100 meta analiz çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretmen tükenmişliğini çok düşük etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediğine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2019, 59; Bıçak, 2021, 76; Dönmez, 2018, 46-47; Gomes ve diğerleri, 2010).

Araştırmalarda kadınların psikolojik esneklik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu (Subaşı, 2022) bulgusuna rastlanmakla birlikte erkeklerin kadınlara göre daha anlamlı psikolojik esnekliğe sahip olduğuna dair bulgulara da (Seyrek ve Ersanlı, 2017; Masuda ve Tully, 2012) rastlanmıştır. Bazı araştırmalarda ise bu araştırmanın bulguları doğrultusunda psikolojik esneklik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (Çetinkaya 2022; Önen, 2021; Özdemir, 2021).

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamıştır. Yorulmaz ve Altınkurt (2018), Kayabaşı (2008) da eğitim durumlarının öğretmenlerin tükenmişlik algılarını farklılaştırmadığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar ise eğitim durumunun öğretmenlerin tükenmişlikle ilgili görüşlerini farklılaştırdığını ortaya koymuştur (Gündüz, 2004; Tuğrul ve Çelik, 2002; Peker, 2002; Dönmez ve Güneş, 2001). Aydoğdu, Demir ve Demir (2023) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Zarvijani ve Moghaddam (2021) ve Kuşcu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Slot, Reijnders ve Janssens'in (2022) yaptığı araştırmada ise eğitim düzeyi arttıkça psikolojik esnekliğin alt boyutlarında (*kabul, ayırışma, anda olmak, değerler ve değerler doğrultusunda davranış*) elde edilen puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okulun bulunduğu yer değişkenine göre öğretmen görüşleri; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile psikolojik esnekliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini *daha az başarılı* görmüşlerdir. Kocabaş ve Düztaş (2011) kent merkezinde görev yapan yöneticiler, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtirken, kendilerini daha başarılı bulmuşlardır. Bu sonuçlar, çalışma yeri faktörünün okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Buldukları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissine yönelik görüşlerini farklılaştırmamıştır. Diğer yandan 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler, diğer hizmet grubu öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmiştir.

Buldukları okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin psikolojik esnekliğin; değerler, bağlamsal benlik ve ayrışma konusundaki görüşleri farklılaşmamıştır. Buldukları okulda 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenler anı yaşamada ve olayları kabul etmede diğer öğretmenlere göre daha az psikolojik esnekliğe sahiptir.

Çoklu regresyon analiz bulgularına göre psikolojik esnekliğin alt boyutları tükenmişliğin alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Psikolojik esnekliğin alt boyutları duygusal tükenmenin %68'ini, duyarsızlaşmanın %56'sını ve kişisel başarının %22'sini açıklamaktadır. Lloyd, Bond ve Flaxman (2013) tarafından yapılan bir araştırma psikolojik esnekliğin tükenmişlik tedavisinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma çeşitli mesleki geçmişi olan, tükenmişlik belirtileri gösteren 168 kişiyi içermektedir. Katılımcılar, psikolojik esnekliği artırmayı amaçlayan 8 haftalık bir grup ve web tabanlı müdahale programına veya kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmanın sonuçları psikolojik esneklik eğitiminin tükenmişlik belirtilerini azaltmada ve genel refahı iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılarda kontrol grubuna göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde daha fazla azalma ve genel mutluluk düzeyinde daha fazla artış gözlenmiştir. Araştırma psikolojik esnekliğin tükenmişlik tedavisinde önemli bir rol oynadığını, iş sağlığı ve güvenliğini önemli ölçüde artıracığını göstermektedir.

Puolakanaho Tolvanen, Kinnunen ve Lappalainen (2020) çeşitli mesleki geçmişlerden gelen ve tükenmişlik belirtileri gösteren 168 kişi üzerinde psikolojik esnekliği artırıcı 8 haftalık eğitimler yapmıştır. Gruplar web tabanlı müdahale programına veya kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma bulguları psikolojik esneklik eğitiminin tükenmişlik belirtilerini azaltmada ve genel refahı iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Müdahaleye katılan kişilerde, kontrol grubuna göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeylerinde daha fazla azalma ve genel refah düzeyinde daha fazla artış gözlenmiştir.

Bu bulgular psikolojik esnekliğin tükenmişlikle ilişkili rahatsızlıktaki azaltmada etkili olduğunu gösteren Lloyd ve diğerleri (2013), artan farkındalığın tükenmişliğin algılanan stres ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini en azından kısmen aracılık edebileceği sonucuna varan Nyklíček ve Kuijpers (2008) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur. Farkındalık temelli çalışmalarda; artan farkındalığın ruminatif düşünce ve davranışlarda azalma (Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell ve Schwartz 2007), kaygı, depresyon ve streste azalma (Van Dam, Hobkirk, Sheppard, Aviles-Andrews ve Earleywine, 2014), iş memnuniyetinde iyileşme (Hülshager, Feinholdt ve Nübold, 2013), işten kaytarma (Hülshager ve diğerleri, 2015) ve iş-yaşam dengesinde (Michel, Bosch ve Rexroth, 2014) iyileşme yaptığı gösterilmiştir.

Psikolojik esneklik alt boyutları tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenmenin %68' ini açıklamaktadır. Duygusal tükenme alt boyutu ile psikolojik esneklik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Duygusal tükenmeyle; değerler arasında anlamlı, negatif ve orta düzeyde, an'da olma ve kabul arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde, bağlamsal benlik ve ayrışma arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan; değerdeki bir birimlik değişim, duygusal tükenmede -.49 birimlik, anda olmadaki bir birimlik değişim duygusal tükenmede .38 birimlik, kabuldeki bir birimlik değişim duygusal tükenmede .33 birimlik, bağlamsal benlikteki bir birimlik değişim duygusal tükenmede -.13 birimlik, ayrışmadaki bir birimlik değişim duygusal tükenmede -.05 birimlik değişime neden olmaktadır.

Psikolojik esneklik alt boyutları duyarsızlaşmanın %56'sını açıklamaktadır. Duyarsızlaşmayla değerler, an'da olma, kabul, bağlamsal benlik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Duyarsızlaşmayla; değerler arasında negatif, orta düzeyde, an'da olma arasında pozitif ve orta düzeyde, kabulle arasında pozitif ve düşük düzeyde, bağlamsal benlikle negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan; değerlerdeki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.39 birimlik, an'da olmadaki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada .31 birimlik, kabuldeki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada .18 birimlik, bağlamsal benlikteki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.17 birimlik bir değişime neden olmaktadır.

Psikolojik esneklik alt boyutları kişisel başarının %23'ünü açıklamaktadır. Kişisel başarıyla değerler ve an'da olma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kişisel başarıyla değerler arasında negatif ve düşük bir ilişki, an'da olmayla pozitif ve düşük bir ilişki vardır. Değerlerdeki bir birimlik değişim kişisel başarıda -.16'lık değişime neden olurken, an'da olmadaki bir birimlik değişim kişisel başarıda .22'lik değişime neden olmaktadır. Kişisel başarıyla kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öneriler

Öğretmenlerin iyilik halini ve etkinliğini artırmak için psikolojik esnekliği hedefleyen güçlü stratejiler uygulamak büyük önem taşımaktadır. Dikkatli olma, kabul etme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi tekniklere odaklanan programlar geliştirmek, öğretmenlere günlük zorluklarla başa çıkmak için etkili araçlar sağlamak açısından gereklidir. Kişisel ihtiyaçlara göre uyarlanmış destek, müdahalelerin belirli güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlara etkili bir şekilde hitap etmesini sağlar. Bu girişimlerin etkinliğini sürekli geliştirmek için tutarlı uygulama ve sürekli değerlendirme önemlidir. Ayrıca, okul yöneticileri ve paydaşlar arasında topluluk desteğini teşvik etmek ve farkındalık oluşturmak, eğitim kurumlarında psikolojik esnekliği destekleyici bir ortam oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu çabalar toplu olarak öğretmenleri güçlendirmeyi ve mesleğin zorluklarını yönetmedeki dirençlerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki adımlar atılabilir:

- **Psikolojik Esneklik Programları:** Dikkat, kabul ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikleri içeren eğitim programları geliştirilmelidir. Bu programlar öğretmenlerin stres faktörleri ile etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilir.
- **Kişiselleştirilmiş Destek:** Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve kişisel hedeflerine uygun destek sağlamak için destek programları kişiye özel hazırlanmalı ve bu programlar her öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerine göre düzenlenmelidir.
- **Uygulama ve Takip:** Programlar düzenli olarak uygulanmalı ve etkinliğinin tespiti için sürekli değerlendirme yapılmalıdır. Uzun vadeli etki elde etmek için tutarlı destek ve takip önemlidir.
- **Topluluk Desteği ve Farkındalık:** Eğitim yöneticileri ve paydaşları arasında öğretmenlerin psikolojik esnekliği konusunda farkındalık oluşturulması ve desteklenmesi amacıyla teşvik edici yaklaşımlar benimsenmelidir. Okul kültürünün psikolojik esnekliği destekleyici bir ortam haline getirilmesi için adımlar atılmalıdır.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

In daily life, unexpected events may evoke a range of emotions, including positive ones like happiness, excitement, and enthusiasm, as well as distressing emotions such as fear, anxiety, panic, and shock. While these emotional experiences are often tied to specific events, they can have enduring effects on an individual's life. After such events, negative emotions may emerge in the form of mental replay, self-judgment, difficulty in experiencing the present moment, and persistent mental revisiting of the problem. Engaging in negative self-evaluations during these emotional experiences may have detrimental effects on psychological well-being, suggesting a low level of psychological flexibility skills in the individual (Silberstein, Tirch, Leahy, and McGinn, 2012).

Inflexible individuals, rigid in nature, suffer as they tend to suppress and control unwanted experiences. They are focused on living in the past or future, unable to savor the present moment (lack of mindfulness), lose sight of their core values, and struggle to determine the direction of their lives (lack of commitment). In contrast, individuals with high psychological flexibility are open to unwanted experiences, live with mindfulness in the present moment, and actively engage in life, even in the face of painful experiences (Strosahl Robinson, and Gustavvson, 2012).

Literature Review

Psychological flexibility refers to an individual's ability to distance themselves from past and future anxieties, focus on living in the present moment, accept flaws and mistakes, and avoid self-judgment by returning to their essence and shaping their experiences based on life values (Hayes, Strosahl, and Wilson, 2011). The concept of psychological flexibility is grounded in fundamental principles such as openness, mindfulness, and orientation. Openness signifies the willingness to make efforts for one's values even when confronted with negative experiences (Kroska, Roche, Adamowicz and Stegall, 2020). Mindfulness involves consciously directing attention to the current situation rather than automatic reactions. Orientation encompasses the process of determining one's values and taking steps aligned with these values (Strosahl et al., 2012).

Psychological flexibility is considered a core principle of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), formulated by Hayes, Strosahl, and Wilson (2011). This approach encompasses "present-focused" actions guided by conscious awareness and based on an individual's values. It emphasizes

accepting situations that are out of one's control, enhancing life with sustained positive behaviors, and developing the ability to change when necessary (Harris, 2019). ACT aims to help individuals cultivate psychological flexibility by emphasizing being present and developing committed actions aligned with personal values (Strosahl and Robinson, 2009). ACT argues that psychological flexibility is a trainable skill. Skills such as letting go of the struggle with unwanted internal experiences, approaching experiences with an objective perspective, and developing actions that hold meaning in one's life are among the factors that enhance psychological flexibility (Strosahl et al., 2012). ACT labels the model consisting of six fundamental skills aimed at enhancing psychological flexibility as the "Hexaflex Model" (Hayes, Luoma, Bond, Masuda and Lillis, 2006).

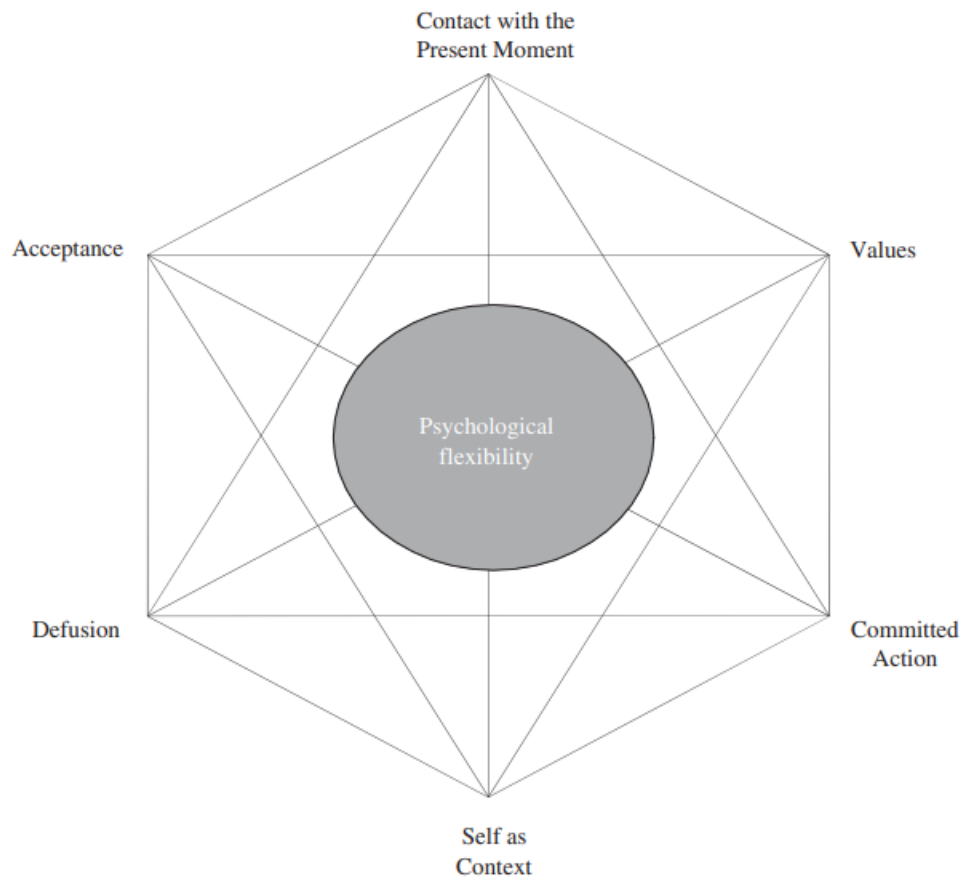


Figure 1. The hexaflex model of the psychological processes ACT targets.

According to the framework of ACT, there are six fundamental processes that enhance psychological flexibility: acceptance, cognitive defusion, flexible contact with the present moment, contextual self, values, and committed action (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte and Pistorello, 2013).

Acceptance means keeping one's internal world open to experiences. Instead of immediately rejecting or trying to eliminate negative emotions and thoughts, it involves welcoming them as temporary visitors (Yalnız, 2019). The goal is not just to feel better; it is also about capturing the vitality of the present moment and enriching life by taking more effective actions in line with values. (Hayes

and Smith, 2005). *Cognitive defusion* reduces the influence of thoughts on behavior. If someone is cognitively defused, they can view their emotions and thoughts as independent mental events, observing them from a distance like a spectator (Yalınz, 2019). According to Harris (2019), cognitive defusion involves keeping emotions, thoughts, and memories separate from oneself, aiming to change the context of thoughts to lessen the impact of challenging experiences. It redirects thoughts related to negative experiences in a less judgmental way, emphasizing seeing thoughts, memories, and emotions as just what they are. (Hayes et al., 2006). *Contact with the present moment* involves a deep focus on important matters, emphasizing mindfulness and a non-judgmental awareness of the present. It encourages attention to internal and external effects without judgment as events unfold (Usta, 2017). This ability teaches individuals to be aware of personal experiences and approach the present moment with acceptance, viewing thoughts as transient events rather than binding (Ciarrochi, Bilich, and Godsell, 2010). *Self as context*, beyond the physical sensory perception, involves experiencing life through mental abilities like thinking and judging (Harris, 2019). Described by ACT through a chess metaphor, it suggests being like the chessboard, encompassing both positive and negative emotions rather than being a piece in constant conflict. This encourages approaching challenges with an observing perspective (Hayes and Smith, 2005). *Values* guide individuals in their activities and differ fundamentally from goals. Unlike goals, which are related to outcomes, values provide continuous guidance and meaning to life. Despite challenging experiences, maintaining a connection with values helps cope with pain, and a life incongruent with values is linked to functional impairments (Twohig, 2012; Branstetter-Rost, Cushing, and Douleh, 2009). *Committed action in value-based behaviors* involves skills, such as acceptance, defusion, being, and implementing values. It includes redirecting behavior to establish larger, flexible, and effective patterns based on values. This requires setting goals, acting accordingly, and basing actions on values (Twohig, 2012). Harris (2019) states that commitment to value-based behaviors entails individuals exhibiting actions aligned with their values. Despite obstacles, individuals persevere in acting according to their values, leading to achieving goals in a short period (Hayes et al., 2006). Teachers are critical stakeholders in the education sector and are consistently expected to perform at a high level. However, it has been determined that teachers contend with numerous problems and experience burnout (Akman and Özdemir, 2019). The teaching profession requires interaction with various stakeholders, such as students, parents, and school management, thereby exposing teachers to many sources of stress, including workload, irregularities in employment rights, relationships with colleagues, student issues, and excessive parental interference (Engin and İpek, 2020; Doğan, 2008; Robinson, Valido, Drescher, Woolweaver, Espelage and LoMurray, 2022).

Stress is known to have a detrimental effect on life satisfaction (Holinka, 2015). Consequently, the stressors that teachers are exposed to are likely to diminish their life satisfaction. Additionally, various factors, such as lack of motivation (Yavuz and Karadeniz, 2009), anxiety and depression (Santamaría, Mondragon, Santxo and Ozamiz-Etxebarria, 2021), low marital harmony (Çelik, 2018),

unsupportive parental attitudes, heavy curricula (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene and Karataş, 2018), low job satisfaction (Kumaş and Deniz, 2010; Xiaofu and Qiwen, 2007), and mobbing (Çınar and Akpunar, 2017) have been identified in the literature as negatively impacting teachers' well-being.

At this juncture, ACT, based on the third wave of Cognitive Behavioral Therapy, proposes the psychological flexibility model as a means to address such problems (Hayes, 2004; Ulubay and Güven, 2022). This model aims to assist teachers in coping more effectively with stress and enhancing their overall well-being.

Psychological flexibility is the capacity for individuals to adjust to stress, pressure, and challenges by cultivating adaptable mental awareness in response to changing conditions. Prolonged exposure to intense stress can diminish psychological flexibility, potentially leading to burnout. Burnout is evident through symptoms like emotional exhaustion and a decline in interest in work or other aspects of life. Developing psychological flexibility is crucial in coping with burnout, as it enables a more resilient response to stress and reduces the likelihood of burnout.

Burnout refers to a state of depletion where the energy gradually diminishes, like a fire losing its energy and extinguishing or a candle being blown out due to a decrease in its resources. When a burning fire lacks the resources to revive itself, it cannot continue to burn with its former intensity. Similarly, individuals experiencing burnout gradually lose their capacity to contribute to their tasks over time (Schaufeli, Leiter, and Maslach, 2009). Burnout, as defined by Maslach (1993), encompasses fatigue, low energy levels, and a deterioration in job performance. This syndrome is linked to persistent feelings of fatigue, despair, and negative attitudes. Individuals undergoing burnout often experience continuous fatigue, a significant drop in job performance, job dissatisfaction, and occasional unexplained anger outbursts. Challenges in concentration may lead to forgetfulness. Moreover, they may exhibit a tendency to withdraw from both social and work-related aspects of life, and, on certain days, struggle with sleep due to work-related thoughts (Greenberg, 2011).

In the service industry, employees, as noted by Maslach and Jackson (1981), confront customers' emotional reactions, creating a situation of chronic stress. Therefore, maintaining emotional balance and effective stress coping are crucial. Schiffman (2005) suggests that individuals experiencing burnout are constantly in internal conflict and face discord with their surroundings. Communication challenges and tension in relationships may arise. Job dissatisfaction and reluctance to work become apparent. Additionally, individuals may perceive that their work negatively impacts their personal lives. Maslach identifies three core dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment.

Emotional exhaustion, as defined by Maslach (1993), is a state where an individual feels excessively drained emotionally, depleting emotional resources. According to Shirom (1989), fatigue and exhaustion constitute the central and most prominent indicators of burnout syndrome. Emotional

exhaustion, more extensively studied than other burnout dimensions, may lead to a loss of values in both work and family life. This transformation may turn the work domain from a source of satisfaction into an area of distress and unhappiness (Kaçmaz, 2005). Employees may respond to burnout by leaving work early, arriving late, taking frequent sick leave, or requesting time off (Jackson and Schuler, 1983). *Depersonalization*, as noted by Budak and Sürgevil (2005), represents the interpersonal dimension of burnout and often arises as a response to excessive emotional exhaustion. It involves a negative reaction to others and can entail the loss of idealism (Maslach and Goldberg, 1998). Individuals experiencing depersonalization may adopt a negative and psychologically distant attitude towards colleagues and supervisors, sometimes isolating themselves as a protective measure (Solmuş, 2004). This may result in displaying indifferent and negative behavior towards clients and the organization, often without awareness of the disturbance caused by these actions (Çimen, 2000). Signs of depersonalization include using demeaning language, categorizing, and adhering strictly to rules (Torun, 1997). *Reduced personal accomplishment*, per Maslach (2003), refers to an individual's tendency to negatively evaluate oneself. Depletion of emotional resources or depersonalization towards those being served can detrimentally impact job performance, making sustained success challenging (Leiter, 1993). The diminishing sense of accomplishment leads to negative self-evaluation, especially when individuals withdraw physically or psychologically, realizing their inability or unwillingness to perform effectively (Cordes and Dougherty, 1993). Over time, the diminishing sense of achievement, self-efficacy, limited job resources, and inadequate support or developmental opportunities may prompt individuals to question career choices, experience job misalignment, and lose self-respect and respect for others (Maslach, 2009). The effectiveness and success of the education system are closely related to the issue of teacher burnout. Burnout can negatively impact teachers' motivation and performance, thereby reducing the quality of education (İş and Güçlü, 2024; Akyürek, 2020; Cemaloğlu and Şahin, 2007; Seferoğlu, Yıldız, and Yücel, 2014; Şıklar and Tunalı, 2012). This issue can lead to inadequacies in teachers' relationships with students and lesson planning. Burnout can decrease job satisfaction among teachers, leading to professional dissatisfaction and potentially causing them to leave their jobs, resulting in losses for the education system. Additionally, burnout can negatively affect teachers' relationships with students, impacting student achievement. Teachers with low motivation can adversely affect students' academic success and emotional development. Burned-out teachers can negatively influence the school climate, leading to increased stress, tension, and negative emotions, which can deteriorate student-teacher relationships and the overall school environment. Lastly, burnout can affect teachers' job retention and weaken public confidence in the education sector.

Teachers, vital to the education system, contend with demanding work conditions and the responsibility of meeting student needs. Understanding the link between teachers' psychological flexibility levels and burnout can enhance insights into and advancements of the education system. The research outcomes may offer valuable insights into teachers' mental well-being and professional

efficacy. This study primarily aims to ascertain the predictive role of psychological flexibility in burnout. To accomplish this objective, the following questions were investigated:

1. What are the psychological flexibility and burnout levels of secondary school teachers?
2. Do secondary school teachers' views on psychological flexibility and burnout vary according to gender, years of service in the school, and the location of the school?
3. What is the level at which psychological flexibility predicts burnout?

Methodology

The research utilized a quantitative survey design to explore the relationship between psychological flexibility and burnout among 1,140 teachers in public secondary schools in Kırşehir during the 2023-2024 academic year. Due to practical constraints, a sample of 300 teachers, with a 95% confidence interval, was considered adequate from the target population. To accommodate non-response and ensure data quality, 350 teachers were included in the sample, selected through simple random sampling. Google Forms facilitated data distribution and collection, reaching 350 participants, with 336 surveys returned after 14 non-responses. All returned surveys were included in the analysis. Permission for scale application was obtained from the Kırşehir Provincial Directorate of National Education. Participants were 51% male (172 individuals) and 49% female (164 individuals). Regarding education, 73% (244 individuals) had undergraduate, and 27% (92 individuals) had postgraduate degrees. Concerning years of service, 47% (158 individuals) had 1-5 years, 32% (106 individuals) had 6-10 years, and 21% (72 individuals) had 11 or more years. Work locations comprised 77% (260 individuals) in the city center and 23% (76 individuals) in district centers.

Data Collection Instruments includes a Personal Information Form, Psychological Flexibility Scale, and Maslach Burnout Inventory. The form gathers demographic data, and the Psychological Flexibility Scale assesses five dimensions: behavior in line with values, being in the moment, acceptance, contextual self, and defusion. Adapted to Turkish by Karakuş and Akbay (2020), its Cronbach's alpha ranges from .59 to .84. The Maslach Burnout Inventory, adapted by İnce and Şahin (2015), comprises 22 items measuring emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. Meriç (2022) reported Cronbach's alpha of .88, .71, and .82 for each sub-dimension. Confirmatory Factor Analysis indicated a satisfactory model fit ($\chi^2/sd=3.77$, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.92, NFI=.90, TLI=.91, IFI=.92, RMSEA=.06, SRMR=.05, RMR=.04).

Ethical Permissions of the Study

This study adhered to all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions listed under the second section of the directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were carried out.

Ethics committee approval information: Name of the committee that conducted the ethical evaluation:

Kırşehir Ahi Evran University Ethics Committee

Date of the ethical evaluation decision: 19.10.2023

Ethical evaluation document number: 23/09/08

Findings

In the analysis of the data, initially, an examination of outliers was conducted. No data were excluded due to outliers. Subsequently, skewness and kurtosis values, normality tests, were checked, and the data fell within the range of -1,5 to +1,5. It was observed that the data exhibited homogeneity ($p>.05$) across variables. The data were suitable for parametric tests. The scoring key for Psychological Flexibility and Maslach Burnout Inventory is provided in Table 1.

Table 1. *Scoring key for the psychological flexibility and maslach burnout inventory*

Score	Psychological flexibility scale	Score Range	Burnout scale	
1	I do not agree at all	1.00-1.79	Never	Very Low
2	Disagree	1.80-2.59	Rarely	Low
3	I agree less	2.60-3.39	Sometimes	Centre
4	I agree	3.40-4.19	Most of the time	High
5	Totally agree	4.20-5.00	Always	Very High

As shown in Table 1, the psychological flexibility scale was scored based on agreement level, while the Maslach Burnout Inventory was scored based on frequency. Score ranges were considered from 1 to 5. Burnout levels were categorized from very low to very high. Regarding the relationship level; 0-0,29 indicates a low level of relationship, 0,30-0,69 indicates a medium level of relationship, and 0,70 and above indicates a high level of relationship (Büyüköztürk, 2008).

Teachers indicated that depersonalization ($\bar{X}=2,23$; $S=.84$) rarely occurred, emotional exhaustion ($\bar{X}=2,79$; $SD=.95$) sometimes occurred, and the sense of personal accomplishment ($\bar{X}=3,64$; $S=.79$) often occurred. Teachers mostly agreed with the values sub-dimension of psychological flexibility ($\bar{X}=3,76$; $S=.74$) and least agreed with the acceptance sub-dimension ($\bar{X}=2,71$; $S=.74$). Teachers expressed agreement with the values ($\bar{X}=3,76$; $S=.74$) and being in the moment ($\bar{X}=3,43$; $S=.82$) sub-dimensions, while indicating lower agreement with the contextual self ($\bar{X}=3,27$; $S=.84$), defusion ($\bar{X}=3,09$; $S=.81$), and acceptance ($\bar{X}=2,71$; $S=.74$) sub-dimensions. The t-test results of teachers' opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions by gender are presented in Table 2.

Table 2. *T-test findings of teachers' views on the sub-dimensions of burnout and psychological flexibility according to gender*

Dimensions	Sub-Dimensions	Gender	\bar{X}	S	t	p
Burnout	Emotional Exhaustion	Male	2,81	0,987	.310	.757
		Female	2,78	0,912		
	Depersonalization	Male	2,18	0,828	-1,142	.254
		Female	2,29	0,861		
	Personal Accomplishment	Male	3,60	0,769	-935	.350
		Female	3,69	0,810		
Values	Male	3,80	0,778	.758	.449	
	Female	3,74	0,696			
Psychological Flexibility	Contact with the Present Moment	Male	3,45	0,829	.194	.847
		Female	3,43	0,817		
	Acceptance	Male	2,71	0,748	-186	.852
		Female	2,72	0,722		
	Self as Context	Male	3,31	0,865	.614	.540
		Female	3,25	0,812		
Defusion	Male	3,07	0,873	-521	.603	
	Female	3,12	0,742			
Male n=172	Female n=164					

When Table 2 is examined, there was no significant difference in the teachers' opinions about the sub-dimensions of burnout and psychological flexibility according to gender ($p > .05$). The t-test results of teachers' opinions on the sub-dimensions of burnout and psychological flexibility according to their education levels are given in Table 3.

Table 3. *T-test findings of teacher opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to education levels*

Dimensions	Sub-Dimensions	Education Level	\bar{X}	S	t	p
Burnout	Emotional Exhaustion	Undergraduate	2,78	0,935	-437	.662
		Postgraduate	2,83	0,992		
	Depersonalization	Undergraduate	2,22	0,872	-577	.564
		Postgraduate	2,28	0,770		
	Personal Accomplishment	Undergraduate	3,59	0,783	-1,888	.060
		Postgraduate	3,78	0,793		
Psychological Flexibility	Values	Undergraduate	3,79	0,744	.835	.404
		Postgraduate	3,71	0,724		
	Contact with the Present Moment	Undergraduate	3,41	0,814	-1,185	.237
		Postgraduate	3,52	0,841		
	Acceptance	Undergraduate	2,68	0,708	-1,214	.226
		Postgraduate	2,79	0,801		
	Self as Context	Undergraduate	3,28	0,845	.191	.848
		Postgraduate	3,26	0,826		
	Defusion	Undergraduate	3,12	0,812	1,107	.269
		Postgraduate	3,01	0,807		
		Undergraduate n=244	Postgraduate=92			

As shown in Table 3, there was no significant difference in teachers' views on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to the variable of education level ($p>.05$). The t-test results of teachers' views on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to the variables of province and district are given in Table 4.

Table 4. T-test results of teachers' views on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to province and district

Dimensions	Sub-dimensions	Location	\bar{X}	S	t	p
Burnout	Emotional Exhaustion	City Center	2,76	0,953	-1,1412	.159
		District Center	2,93	0,933		
	Depersonalization	City Center	2,21	0,858	-975	.330
		District Center	2,32	0,794		
	Personal Accomplishment	City Center	3,71	0,782	2,658	.008*
		District Center	3,43	0,782		
Values	City Center	3,75	0,740	-731	.465	
	District Center	3,82	0,734			
Psychological Flexibility	Contact with the Present Moment	City Center	3,41	0,832	-1,061	.290
		District Center	3,53	0,786		
	Acceptance	City Center	2,71	0,739	-0,02	.984
		District Center	2,72	0,726		
	Self as Context	City Center	3,27	0,842	-178	.859
		District Center	3,29	0,833		
Defusion	City Center	3,07	0,808	-992	.322	
	District Center	3,18	0,819			

City center=260

District center=76

*p<.05

When Table 4 is examined, it was observed that there was no significant difference in teacher opinions on burnout dimensions, emotional exhaustion, and depersonalization, as well as psychological flexibility sub-dimensions by city and district ($p>.05$). However, there was a significant difference in teachers' opinions on the personal accomplishment sub-dimension of burnout ($t_{(260-76)}=2,65;p<.05$). Teachers serving in district centers ($\bar{X}=3,43$) perceived themselves as less successful compared to teachers serving in city centers ($\bar{X}=3,71$). The ANOVA results for teacher opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions by years of service at the school are presented in Table 5.

Table 5. Anova findings for teacher opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions by years of work at the school

Dimensions	Sub-dimensions	Years of work at school	n	\bar{X}	S	F	p
Burnout	Emotional Exhaustion	1-5	158	2,57	0,911	12,056	.000**
		6-10 years	106	3,13	0,907		
		11 11 years and above	72	2,81	0,955		
	Depersonalization	1-5	158	2,13	0,848	2,574	.078
		6-10 years	106	2,37	0,755		
		11 11 years and above	72	2,25	0,938		
	Personal Accomplishment	1-5	158	3,70	0,795	2,717	.068
		6-10 years	106	3,50	0,733		
		11 11 years and above	72	3,74	0,836		
	Values	1-5	158	3,84	0,721	1,396	.249
		6-10 years	106	3,72	0,725		
		11 11 years and above	72	3,68	0,791		
Psychological Flexibility	Contact with the Present Moment	1-5	158	3,34	0,844	3,828	.023*
		6-10 years	106	3,62	0,759		
		11 11 years and above	72	3,40	0,829		
	Acceptance	1-5	158	2,60	0,742	3,933	.020*
		6-10 years	106	2,81	0,697		
		11 11 years and above	72	2,83	0,744		
	Self as Context	1-5	158	3,39	0,824	2,79	.063
		6-10 years	106	3,15	0,790		
		11 11 years and above	72	3,22	0,914		
	Defusion	1-5	158	3,15	0,811	.933	.395
		6-10 years	106	3,07	0,734		
		11 11 years and above	72	3,00	0,913		

**p<.001

*p<.05

When examining Table 5, teacher opinions differed based on years of service in the emotional exhaustion sub-dimension ($F=12,05$; $p<.001$). Teachers with 1-5 years of service ($\bar{X}=2,59$) perceived themselves as more emotionally exhausted than other teachers ($3,33<\bar{X}<3,93$). Teachers' opinions on the depersonalization and personal accomplishment sub-dimensions did not significantly differ based on years of service at the school ($p>.05$).

In the psychological flexibility dimension, teachers' opinions significantly differed in the sub-dimensions of being in the moment and acceptance based on years of service at the school ($p < .05$). Teachers with 1-5 years of service ($2,59 < \bar{X} < 3,34$) were less inclined to be in the moment and accept compared to other service groups ($2,71 < \bar{X} < 3,62$). Psychological flexibility sub-dimensions of values ($F = 1,39; p > .05$), contextual self ($F = 2,79; p > .05$), and defusion ($F = .933; p > .05$) did not show a significant difference in teacher opinions based on years of service at the school. Multiple regression analysis findings, illustrating the impact of psychological flexibility sub-dimensions on emotional exhaustion, are provided in Table 6.

Table 6. Multiple regression analysis showing the impact of psychological flexibility sub-dimensions on emotional exhaustion

Variables	B	S.H.	β	t	p	Partial-r	Tolerance	VIF
Constant	3,045	.275		11,064	.000			
Values	-0,498	.052	-0,388	-9,537	.000	-0,465	0,583	1,715
Contact with the Present Moment	0,383	.043	0,331	8,997	.000	0,444	0,709	1,410
Acceptance	0,338	.051	0,262	6,580	.000	0,341	0,609	1,641
Self as Context	-0,136	.046	-0,120	-2,948	.000	-0,160	0,579	1,729
Defusion	-0,051	.048	-0,043	-1,063	.000	-0,058	0,579	1,726
** $p < .001$	F=141.730	p=.000	R=.826	R ² =.682				

Examining Table 6, a significant relationship was observed between emotional exhaustion and psychological flexibility sub-dimensions ($F = 141,73; p < .001$), explaining 68% of emotional exhaustion. In pairwise comparisons between emotional exhaustion and psychological flexibility dimensions ($-10 < t < 11; p < .05$), values, being in the moment, acceptance, contextual self, and defusion showed a significant relationship. Values exhibited the highest relationship with emotional exhaustion (partial $r = -.46$), being significant, negative, and of moderate strength. A one-unit change in values leads to a -.49 unit change in emotional exhaustion. There was a significant, negative, weak relationship between emotional exhaustion and defusion (partial $r = -.05$), with a one-unit change in defusion resulting in a -.05 unit change in emotional exhaustion.

A significant, positive, moderate relationship existed between emotional exhaustion and being in the moment (partial $r = .44$), where a one-unit change in being in the moment led to a 0,38 unit change in emotional exhaustion. There was a significant, positive, moderate relationship between emotional exhaustion and acceptance (partial $r = .34$), with a one-unit change in acceptance leading to a 0,33 unit change in emotional exhaustion. A significant, negative, weak relationship existed between emotional exhaustion and contextual self (partial $r = -.16$), where a one-unit change in contextual self-results in a -0,13 unit change in emotional exhaustion.

Examining beta values, the factors most influencing emotional exhaustion were values ($\beta = -.38$), followed by being in the moment ($\beta = .33$), acceptance ($\beta = .26$), contextual self ($\beta = -.12$), and defusion ($\beta = -.04$). No collinearity is observed in the model (Tolerance < 1.00 ; VIF < 10). The multiple

regression analysis demonstrating the impact of psychological flexibility sub-dimensions on depersonalization is provided in Table 7.

Table 7. *Multiple regression analysis demonstrating the effect of psychological flexibility sub-dimensions on depersonalization*

Variables	B	S.H.	β	t	p	Partial-r	Tolerance	VIF
Constant	2,979	0,285		10,451	0,000			
Values	-0,390	0,054	-0,341	-7,200	0,000	-0,368	0,583	1,715
Contact with the Present Moment	0,312	0,044	0,304	7,088	0,000	0,363	0,709	1,410
Acceptance	0,182	0,053	0,158	3,412	0,001	0,185	0,609	1,641
Self as Context	-0,173	0,048	-0,172	-3,621	0,000	-0,195	0,579	1,729
Defusion	-0,090	0,049	-0,086	-1,811	0,071	-0,099	0,579	1,726
**p<.001;	F=87.017;	p=.000	R=.754;	R ² =.569				

When examining Table 7, a significant relationship was observed between depersonalization and psychological flexibility sub-dimensions, except for the defusion sub-dimension ($F=87,01;p<.001$). Looking at the R^2 value, psychological flexibility sub-dimensions explained 57% of depersonalization. In pairwise comparisons between depersonalization and psychological flexibility dimensions; values, being in the moment, acceptance, and contextual self show a significant relationship ($-8 < t > 10; p < .05$). Values had the highest relationship with depersonalization (partial $r = -.37$). This relationship was significant, negative, and of moderate strength. Looking at the B value, a one-unit change in values led to a $-.39$ unit change in depersonalization. Acceptance had the lowest correlation with depersonalization (partial $r = .18$). This relationship is significant, positive, and weak. Looking at the B value, a one-unit change in acceptance flexibility led to a $.18$ unit change in depersonalization. There was a significant, positive, and moderate relationship between depersonalization and being in the moment (partial $r = .36$). Looking at the B value, a one-unit change in being in the moment lead to a $.31$ unit change in depersonalization.

There was a significant, negative, and weak relationship between depersonalization and contextual self (partial $r = -.19$). Looking at the B value, a one-unit change in contextual self led to a $-.17$ unit change in depersonalization. Examining the beta values, the factors most influence depersonalization were values ($\beta = -.34$), followed by being in the moment ($\beta = .30$), contextual self ($\beta = -.17$), and acceptance ($\beta = .15$). There is no collinearity in our model (Tolerance < 1.00 ; VIF < 10). The multiple regression analysis demonstrating the impact of psychological flexibility sub-dimensions on personal accomplishment is provided in Table 8.

Table 8. Multiple regression analysis demonstrating the effect of psychological flexibility sub-dimensions on personal accomplishment

Variables	B	S.H.	β	t	p	Partial-r	Tolerance	VIF
Constant	4,025	0,357		11,269	0,000			
Values	-0,168	0,068	-0,158	-2,482	0,014	-0,135	0,583	1,715
Contact with the Present Moment	0,225	0,055	0,234	4,065	0,000	0,218	0,709	1,410
Acceptance	0,060	0,067	0,056	0,903	0,367	0,050	0,609	1,641
Self as Context	-0,106	0,060	-0,113	-1,767	0,078	-0,097	0,579	1,729
Defusion	-0,108	0,062	-0,111	-1,746	0,082	-0,096	0,579	1,726
p<.01	F=19,158	p=.000	R=.474	R ² =.225				

When examining Table 8, psychological flexibility sub-dimensions were significant predictors of personal accomplishment ($F=19,158$; $p<.001$). Looking at the R^2 value, psychological flexibility sub-dimensions explained 23% of personal accomplishment. In pairwise comparisons between the personal accomplishment sub-dimension and psychological flexibility; a significant relationship was observed between values and being in the moment ($-2 > t < 4$; $p<.05$). Being in the moment had the highest relationship with personal accomplishment (partial $r=.22$). This relationship was significant, positive, and of weak strength. Looking at the B value, a one-unit change in being in the moment led to a .22 unit change in personal accomplishment.

The values sub-dimension of psychological flexibility had the lowest relationship with personal accomplishment (partial $r=-.13$). This relationship is significant, negative, and weak. Looking at the B value, a one-unit change in values led to a -.18 unit change in personal accomplishment. Examining the beta values, the factors that most influenced personal accomplishment were being in the moment ($\beta=.23$) and values ($\beta=-.15$), respectively. There was no collinearity in the model (Tolerance < 1.00 ; VIF < 10).

Discussion and Conclusion

The research findings obtained in the present study indicate that teachers seldom experience indifference, occasionally face emotional exhaustion, and frequently perceive themselves as successful. These observations are consistent with the findings from other studies in the literature (see Akyürek, 2020; Budak and Sürgevil, 2005; Yılmaz Daban, 2018). In the study by Bodur Budak and Erdem (2023), teachers reported not experiencing emotional exhaustion and depersonalization while feeling successful. Aksu and Baysal's (2005) research revealed that administrators expressed a lack of emotional exhaustion and depersonalization. Despite achieving high personal accomplishment scores, the authors interpreted it as burnout in personal accomplishment. However, the personal accomplishment items consist of positive expressions, indicating a positive sense of personal achievement. This suggests that the sense of personal accomplishment is positive. In our study and other referenced research, the sense of personal accomplishment has also been found to be high (Öztürk and Erdem, 2020). Overall, when evaluating the research results, teachers do not experience emotional exhaustion and depersonalization; instead, they perceive themselves as successful. This situation is considered crucial for the well-being

of teachers, the healthy functioning of education, the upbringing of healthy generations, and teachers' confidence in their success.

As reflected in their psychological flexibility scale scores, teachers reported aligning their actions with their values and being mindful of the present moment. However, their engagement in other psychological flexibility sub-dimensions, such as contextual self, defusion, and acceptance, was comparatively lower. Masuda and Tully (2012) highlight that low psychological flexibility is closely linked to various psychological issues. Several studies emphasize the significant role of psychological flexibility, particularly in processes of post-traumatic recovery and stress management. In a study by Özaslan, Gün, and Akduman (2022), it was found that psychological resilience negatively affects childhood traumas. The multidimensional structure of psychological flexibility, comprising various components, contributes to the enhancement of coping skills with stress (Burton and Bonanno, 2016).

The research suggests that teachers' perspectives on burnout and psychological flexibility sub-dimensions remain consistent across gender variables. Multiple studies corroborate the notion that the gender of teachers has minimal impact on their levels of burnout (Erdem and Meriç, 2023; Dönmez and Sarı, 2021; Coşkun, 2019; Demir and Kara, 2014; Çelebi, 2013; Ferreira and Martinez, 2012). Yorulmaz and Altinkurt's (2018) meta-analysis of 100 studies concluded that the gender variable has a negligible effect on teacher burnout. Nonetheless, some studies propose that the gender variable does play a role in teachers experiencing burnout (Çalışkan, 2019, 59; Bıçak, 2021, 76; Dönmez, 2018, 46-47; Gomes, Montenegro, Peixoto ve Peixoto, 2010).

While certain studies suggest that women exhibit higher levels of psychological flexibility than men (Subaşı, 2022), others indicate that men have more significant psychological flexibility than women (Seyrek and Ersanlı, 2017; Masuda and Tully, 2012). However, some research aligns with the findings of this study, indicating that perceptions of psychological flexibility do not significantly differ based on gender (Çetinkaya, 2022; Önen, 2021; Özdemir, 2021).

Teachers' perspectives on burnout and psychological flexibility sub-dimensions did not show variance based on their educational status. Yorulmaz and Altinkurt (2018) and Kayabaşı (2008) also found that educational status did not differentiate teachers' perceptions of burnout. However, some studies suggest that educational status does differentiate teachers' views on burnout (Gündüz, 2004; Tuğrul and Çelik, 2002; Peker, 2002; Dönmez and Güneş, 2001). In a study by Aydoğdu, Demir, and Demir (2023), the level of psychological flexibility did not differ based on the participants' educational status. This result aligns with the findings of Zarvijani, Moghaddam and Parchebafieh (2021) and Kuşcu (2019). However, Slot, Reijnders, and Janssens' (2022) research found that individuals with higher education levels reported higher scores in all five dimensions of psychological flexibility (acceptance, defusion, being in the moment, values, and behavior in line with values).

Teachers' views on emotional exhaustion and depersonalization, as well as the sub-dimensions of psychological flexibility, did not significantly differ based on the location variable of the school. Teachers working in the district center perceived themselves as less successful than those working in the city center. Kocabaş and Düztaş (2011) found that administrators working in the city center reported higher burnout levels in emotional exhaustion and depersonalization dimensions but considered themselves more successful. These results indicate that the workplace factor influences the burnout levels of school administrators.

The service duration in their current school did not differentiate teachers' views on depersonalization and personal accomplishment. However, teachers with 1-5 years of service showed more emotional exhaustion than the other service groups.

Teachers' views on the sub-dimensions of psychological flexibility, including values, contextual self, and defusion, did not differ based on their service duration in the current school. Teachers with 1-5 years of service in their current school showed less psychological flexibility in being present in the moment and accepting events compared to other teachers.

According to multiple regression analysis findings, the sub-dimensions of psychological flexibility are significant predictors of burnout sub-dimensions. The sub-dimensions of psychological flexibility explain 68% of emotional exhaustion, 56% of depersonalization, and 22% of personal accomplishment. Research by Lloyd, Bond, and Flaxman (2013) indicates that psychological flexibility plays a crucial role in burnout treatment. The study included 168 individuals with various professional backgrounds showing burnout symptoms. Participants were assigned to an 8-week group and web-based intervention program aimed at increasing psychological flexibility or a control group. The results showed that psychological flexibility training was effective in reducing burnout symptoms and improving overall well-being. Participants in the intervention group experienced more significant decreases in emotional exhaustion and depersonalization levels and more substantial increases in general happiness compared to the control group. The research suggests that psychological flexibility plays a significant role in burnout treatment, significantly enhancing occupational health and safety.

Puolakanaho, Tolvanen, Kinnunen and Lappalainen (2020) conducted 8-week training to enhance psychological flexibility in 168 individuals with various professional backgrounds and burnout symptoms. Groups were assigned to a web-based intervention program or a control group. The research findings demonstrated that psychological flexibility training was effective in reducing burnout symptoms and improving overall well-being. Individuals participating in the intervention showed more significant decreases in depersonalization and emotional exhaustion levels and more substantial increases in general well-being compared to the control group.

These findings align with studies by Lloyd et al. (2013), suggesting that psychological flexibility is effective in reducing distress associated with burnout, and studies by Nyklíček and Kuijpers (2008),

indicating that increased awareness may at least partially mediate the effects of perceived stress and quality of life. Mindfulness-based studies have demonstrated improvements in various areas, such as decreased rumination (Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell and Schwartz, 2007), reduction in anxiety, depression, and stress (Van Dam, Hobkirk, Sheppard, Aviles-Andrews and Earleywine, 2014), improved job satisfaction (Hülshager, Alberts, Feinholdt and Lang 2013), reduced absenteeism (Hülshager, Feinholdt and Nübold 2015), and enhanced work-life balance (Michel, Bosch and Rexroth, 2014).

The sub-dimensions of psychological flexibility explain 68% of emotional exhaustion, which has a significant relationship with emotional exhaustion. Emotional exhaustion has a meaningful, negative, and moderate relationship with values. It has a meaningful, positive, and moderate relationship with being present in the moment and acceptance. It has a meaningful, negative, and low-level relationship with contextual self and defusion. A one-unit change in values results in a 0.49-unit change in emotional exhaustion. A one-unit change in being present in the moment leads to a 0.38-unit change in emotional exhaustion. A one-unit change in acceptance causes a 0.33-unit change in emotional exhaustion. A one-unit change in contextual self-results in a -0.13-unit change, and a one-unit change in defusion leads to a -0.05-unit change in emotional exhaustion.

The sub-dimensions of psychological flexibility explain 56% of depersonalization, which has a meaningful relationship with values, being present in the moment, acceptance, and contextual self. Depersonalization has a negative, moderate relationship with values, a positive, moderate relationship with being present in the moment, and a positive, and low-level relationship with acceptance. It has a negative and low-level relationship with contextual self. A one-unit change in values results in a -.39-unit change in depersonalization. A one-unit change in being present in the moment leads to a .31-unit change in depersonalization. A one-unit change in acceptance causes a 0.18-unit change in depersonalization. A one-unit change in contextual self leads to a -0.17-unit change in depersonalization.

The sub-dimensions of psychological flexibility explain 23% of personal accomplishment, which has a meaningful relationship with values and being present in the moment. Personal accomplishment has a negative and low-level relationship with values and a positive and low-level relationship with being present in the moment. A one-unit change in values results in a -0.16-unit change in personal accomplishment, and a one-unit change in being present in the moment leads to a 0.22-unit change in personal accomplishment. There is no meaningful relationship between personal accomplishment and acceptance, contextual self, and defusion.

Suggestions

To bolster the well-being and efficacy of educators within educational contexts, implementing robust strategies aimed at cultivating psychological flexibility is paramount. Developing targeted programs centered on mindfulness, acceptance, and cognitive restructuring is essential for equipping teachers with effective tools to navigate their daily challenges adeptly. Personalized support tailored to individual needs ensures that interventions can effectively address specific strengths and areas needing improvement. Consistent implementation and ongoing evaluation of these initiatives are crucial for continuously refining their efficacy. Additionally, fostering community support and increasing awareness among educational administrators and stakeholders can foster an environment conducive to promoting psychological flexibility within educational institutions. Collectively, these endeavors aim to empower teachers and bolster their resilience in managing the rigors of their profession. "For this purpose, the following actions can be taken:"

- **Psychological Flexibility Programs:** Develop educational programs that include techniques such as mindfulness, acceptance, and cognitive restructuring. These programs can help teachers effectively cope with daily stressors.
- **Personalized Support:** Customize programs to meet the individual needs of teachers and provide support aligned with their personal goals. Tailor support is based on each teacher's unique strengths and weaknesses.
- **Implementation and Follow-up:** Regularly implement programs and conduct ongoing evaluations to continuously improve effectiveness. Consistent support and follow-up are crucial for achieving long-term impact.
- **Community Support and Awareness:** Encourage education administrators and stakeholders to support and promote awareness of psychological flexibility among teachers. Take steps within the school culture to foster psychological flexibility.

References

- Akman, Y. & Özdemir, M. (2019). Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 1-16.
- Aksu, A. & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 7-24.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Aydoğdu, F., Demir, M. & Demir, B. (2023). Öğretmenlerde yaşam doyumunun bir yordayıcısı: psikolojik esneklik. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-95.
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi.
- Bodur Budak, E. & Erdem, M. (2023). Kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 199-228.
- Branstetter-Rost, A., Cushing, C. & Douleh, T. (2009). Personal values and pain tolerance: does a values intervention add to acceptance?. *The Journal of Pain*, 10(8), 887-892.
- Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Burton, C. L. & Bonanno, G. A. (2016). Measuring ability to enhance and suppress emotional expression: the flexible regulation of emotional expression (free) scale. *Psychological Assessment*, 28(8), 929-941.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 463-484.
- Ciarrochi, J., Bilich, L. & Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. In *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change* (Ed. R. A. Baer), 51-75. Context Press/New Harbinger Publications.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi.
- Çelik, M. (2018). *Öğretmenlerin evlilik uyumlarının yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerine göre incelenmesi*. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 40-52.
- Çetinkaya, E. (2022). *Psikolojik esneklik, öz şefkat, algılanan stres ve evlilik kalitesinin bazı demografik değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi.
- Çınar, O., & Akpunar, E. N. (2017). *Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 41-58.
- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumunu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. Doktora Tezi, T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi.
- Demir, M. K. & Kara, N. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Dönmez, B. & Güneş, H. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 71-78.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi.
- Dönmez, K. & Sarı, T. (2021). *Okul psikolojik danışmanlarında öz şefkat ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 60-84.
- Engin, A., & İpek, M. (2020). *Öğretmenlerin stres kaynakları, stresle baş etme yolları ve okul-aile-yaşam çatışma düzeylerinin belirlenmesi*. *Aydın Sağlık Dergisi*, 6(2), 183-218.
- Ferreira, A. I. & Martinez, L. F. (2012). *Presenteeism and burnout among teachers in public and private portuguese elementary schools*. *International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. da C. & Peixoto, A. R. B. D. C. (2010). *Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário*. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Greenberg, J. S. (2011). *Comprehensive stress management (12nd Edt.)*. The McGraw-Hill Companies Inc.

- Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy, 44*(2), 180–198.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1–25.
- Hayes, S. C. & Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. New Harbinger.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639-665.
- Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. *College Student Journal, 49*(2), 300–311.
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A. & Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of applied psychology, 98*(2), 310-325.
- Hülshager, U. R., Feinholdt, A., & Nübold, A. (2015). A low-dose mindfulness intervention and recovery from work: Effects on psychological detachment, sleep quality, and sleep duration. *Journal of occupational and organizational psychology, 88*(3), 464-489.
- İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 385-399.
- İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies, 5*(1), 54-66.
- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel, 60*(2), 58–68.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I. & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine, 33*(1), 11-21.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68*(1), 29-32.

- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 255-277.
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kocabaş, I. & Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Education Sciences*, 6(1), 569-588.
- Kroska, E. B., Roche, A. I., Adamowicz, J. L. & Stegall, M. S. (2020). Psychological flexibility in the context of COVID-19 adversity: Associations with distress. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 28-33.
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123-139.
- Kuşcu, B. (2019). *Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. *In Professional burnout: Recent developments in theory and research* (Eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek), pp. 237-250. Taylor & Francis.
- Lloyd, J., Bond, F. W. & Flaxman, P. E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work & Stress*, 27(2), 181-199.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. *In Professional burnout: Recent developments in theory and research* (Eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek) pp. 19-32. Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Cienciay trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113.
- Masuda, A. & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.

- Meriç, E. (2022). *Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi*. Doktora tezi, Kırşehir Ahievran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meriç, E. & Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Michel, A., Bosch, C. & Rexroth, M. (2014). Mindfulness as a cognitive–emotional segmentation strategy: An intervention promoting work–life balance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(4), 733-754.
- Nyklíček, I. & Kuijpers, K. F. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: is increased mindfulness indeed the mechanism? *Annals of Behavioral Medicine*, 35(3), 331-340.
- Önen, C. İ. (2021). *Yaygın anksiyete semptomlarının yordanmasında üstbilmiş, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin rolü*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi.
- Özaslan, H., Gün, R. S. & Akduman, G. G. (2022). Examination of the relationship between childhood trauma and psychological resilience in preschool teachers. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 114-129.
- Özdemir, İ. (2021). *The mediating role of mindfulness, psychological flexibility, experiential avoidance and cognitive flexibility on the relationship between childhood trauma and somatization*. Yüksek lisans tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi.
- Öztürk, M. A. & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 926-958.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Kinnunen, S. M. & Lappalainen, R. (2020). A psychological flexibility-based intervention for burnout: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 52-67.
- Robinson, L., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A., Espelage, D., & LoMurray, S. (2022). Teachers, stress, and the covid-19 pandemic: A qualitative analysis. *School Mental Health*, 15(1), 78-89.
- Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., Santxo, N. B., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health* 8, e14, 1–8.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schiffman, S. (2005). *Beat sales burnout: Maximize sales minimize stress*. Avon, MA: Adams Media.

- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Seyrek, Ö. D. & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 143-162.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In *International review of industrial and organizational psychology 1989* (Eds. C. L. Cooper & I. T. Robertson), pp. 25-48. John Wiley & Sons.
- Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L. & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.
- Slot, M., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Lataster, J., & Jacobs, N. (2022, July 21). Psychological Flexibility across the Lifespan in Dutch adults. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tzdzj>
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Beta Yayıncılık.
- Strosahl, K., Robinson, P. & Gustavsson, T. (2012). *Brief interventions for radical change: Principles and practice of focused acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Strosahl, K., & Robinson, P. (2009). Teaching ACT: To whom, why and how. In *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory research and practice* (Eds. Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., Deane, F. P.). Australian Academic Press.
- Subaşı, A.R. (2022). *Öğretmen adaylarının psikolojik esneklik düzeylerinin öz duyarlılık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Şıklar, E., & Tunalı, D. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 75-84.
- Torun, A. (1997). *Stres ve tükenmişlik. Endüstri ve örgüt psikolojisi* (Edt. Tevrüz, S.), 2. Baskı. Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 499-507.
- Ulubay, G., & Güven, M. (2022). Kabul ve kararlılık terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 92-101.
- Usta, F. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eyleme geçme düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Van Dam, N. T., Hobkirk, A. L., Sheppard, S. C., Aviles-Andrews, R. & Earleywine, M. (2014). How does mindfulness reduce anxiety, depression, and stress? An exploratory examination of

- change processes in wait-list controlled mindfulness meditation training. *Mindfulness*, 5, 574-588.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Yorulmaz, Y. İ. & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54.
- Zarvijani, S. A. H., Moghaddam, L. F., & Parchebafieh, S. (2021). Acceptance and commitment therapy on perceived stress and psychological flexibility of psychiatric nurses: A randomized control trial. *BMC nursing*, 20, 1-9.