

Öğretmenlerde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Bilinçli Farkındalık ve Bilişsel Esneklik

Mindfulness and Cognitive Flexibility as Predictors of Resilience in Teachers

Doç. Dr. Hamdi KORKMAN ¹

Süreç/History

Geliş/Submitted: 01.08.2025
Kabul/Accepted: 10.02.2026
Yayın/Published: 25.03.2026

İntihal/Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Etik Beyan/Ethical Statement

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Çıkar Çatışması / Competing Interests

Yazar(lar), çıkar çatışması olmadığını beyan eder. / The author(s) declares that have no competing interests.

Telif Hakkı/Copyright

Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the [Creative Commons Attribution \(CC BY-NC 4.0\) license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Öz

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı, eğitim ortamlarında giderek artan duygusal talepler, rol belirsizlikleri, disiplin sorunları ve yoğun çalışma temposu gibi faktörler nedeniyle son yıllarda alanyazında önemle ele alınan bir konu hâline gelmiştir. Psikolojik sağlamlığın, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikten korunmalarında, stresle daha etkili biçimde başa çıkmalarında, sınıf içi etkileşimlerini sağlıklı sürdürmelerinde ve öğrencilerle daha işlevsel ilişkiler kurmalarında belirleyici bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu iki değişkenin psikolojik sağlamlığı ne ölçüde yordadığını ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 260 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmış, elde edilen veriler korelasyon ve çoklu regresyon analizleriyle incelenmiştir. Analiz sonuçları, bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlık ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler sergilediğini göstermiştir. Ayrıca bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu, bilişsel esnekliğin ise ilişki düzeyinde önemli olmakla birlikte yordama gücünün görece sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin anlık farkındalık, duygu düzenleme ve değişen koşullara uyum sağlayabilme becerilerinin psikolojik sağlamlıklarını önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir. Söz konusu beceriler, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının artmasını sağlayarak onların mesleki işlevselliğini sürdürmelerine ve uzun vadede mesleki tükenmişliğin önlenmesine katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sağlamlık, Bilinçli Farkındalık, Bilişsel Esneklik, Öğretmenlik, Psikolojik İyi Oluş.

Abstract

Teachers' resilience has become an important topic in the literature in recent years due to factors such as increasing emotional demands in educational environments, role ambiguities, discipline problems, and intense work pace. It is emphasized that resilience plays a decisive role in protecting teachers from professional burnout, coping more effectively with stress, maintaining healthy classroom interactions, and establishing more functional relationships with students. The aim of this study is to determine the relationships between teachers' levels of mindfulness and cognitive flexibility and their resilience, and to reveal the extent to which these two variables predict resilience. The sample of the study consists of 260 teachers selected using a convenience sampling method. During the data collection process, the “Mindful Attention Awareness Scale” “Cognitive Flexibility Scale,” and “The Brief Resilience Scale” were used, and the data obtained were examined using correlation and multiple regression analyses. The analysis results showed that mindfulness and cognitive flexibility exhibited positive and significant relationships with resilience. Furthermore, it was determined that mindfulness is a significant predictor of resilience, while cognitive flexibility, although important at the relationship level, has relatively limited predictive power. The findings show that teachers' abilities to be mindful in the moment, regulate emotions, and adapt to changing conditions significantly support their resilience. These skills contribute to teachers' resilience, enabling them to maintain their professional functioning and prevent professional burnout in the long term.

Keywords: Resilience, Mindfulness, Cognitive Flexibility, Teaching, Psychological Well-Being.

Atıf için (to cite): Korkman, H. (2026). Öğretmenlerde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1755758>

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Afyonkarahisar/Türkiye, hkorkman@aku.edu.tr.

Giriş

Bireylerin karşılaştıkları zorlayıcı yaşam olaylarına rağmen işlevselliklerini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanan psikolojik sağlamlık, modern psikoloji alanyazınında önemli bir kavram hâline gelmiştir. Psikolojik sağlamlık yalnızca bir stresle başa çıkma becerisi değil, aynı zamanda bireyin iyi oluş hâlini koruma ve travmatik deneyimler sonrasında toparlanma kapasitesini içeren çok boyutlu bir yapıdır (Connor ve Davidson, 2003, s. 77; Masten, 2014, s.7; Ong vd., 2006, s. 730). Başlangıçta doğuştan gelen bir özellik olarak ele alınan bu kavram, günümüzde çevresel faktörler, sosyal destek sistemleri, bilişsel değerlendirmeler ve kişisel özelliklerin etkileşimiyle gelişen dinamik bir süreç olarak görülmektedir (Connor ve Davidson, 2003, s.77; Luthar vd., 2000, s.544). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler, stresin olumsuz etkilerini azaltabilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme, karşılaştıkları sorunlarla etkili biçimde başa çıkabilme ve geleceğe yönelik iyimser bir tutum geliştirebilme eğilimi göstermektedirler (Ferreira vd., 2020, s.66). Bu nedenle psikolojik sağlamlık, bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını korumalarına ve stresli durumlara maruz kalmalarına rağmen normal bir denge durumunu sürdürmelerine yardımcı olabilecek önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Ryff ve Singer, 2003, s. 17).

Günümüz toplumunda hızla artan stres faktörleri, ekonomik dalgalanmalar, doğal afetler ve teknolojik dönüşümün tetiklediği belirsizlikler, psikolojik sağlamlığın hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemini artırmıştır (Smith vd., 2008, s.195). Öğretmenlik, uluslararası alanyazında en yüksek düzeyde stres içeren meslek gruplarından biri olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou, 2001, s.27). Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları başlıca stresörler arasında yoğun iş yükü, zaman kısıtlılığı, sınıf yönetimine ilişkin güçlükler, öğrenci davranış sorunları ve artan performans beklentileri yer almaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2015, s.182). Öğretmenler, hem akademik başarıyı artırma hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleme sorumluluğunu aynı anda taşımakta ve bu durum, mesleği daha karmaşık ve stresli hâle getirmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009, s.492). Okul ortamındaki rol çatışmaları, rol belirsizliği ve yetersiz kurumsal destek de öğretmen stresinin önemli belirleyicileri olarak görülmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011, s.1030). Bunun yanında eğitim politikalarındaki sık değişiklikler, ölçme-değerlendirme baskıları ve performans odaklı örgütsel kültür, öğretmenlerin duygusal yükünü artırmaktadır (Day ve Gu, 2014, s.10). Öğretmenlerin duygusal emek gerektiren etkileşimler yürütmesi, özellikle de öğrencilerin sosyal, davranışsal ve duygusal sorunlarıyla başa çıkma zorunluluğu, mesleğin psikolojik zorluklarını daha da belirgin hâle getirmektedir (Chang, 2009, s.194). Tüm bu faktörler, öğretmenlerin tükenmişlik, duygusal yorgunluk ve iş doyumsuzluğu yaşama riskini yükseltmekte; bu nedenle öğretmenlik mesleği alanyazında yüksek riskli bir stres mesleği olarak değerlendirilmektedir (Kyriacou, 2001, s.29; Maslach ve Leiter, 2016, s.352). Bu nedenlerle öğretmenler için psikolojik sağlamlık özellikle önemlidir ve öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını destekleyen bireysel özelliklerin incelenmesi son yıllarda eğitim psikolojisi alanında öncelikli araştırma konularından biri hâline gelmiştir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık (mindfulness), öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını güçlendiren temel koruyucu faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Kabat-Zinn (1994, s. 15) bilinçli farkındalığı, bireyin dikkatini bilinçli bir biçimde, yargılamadan ve şu ana odaklayabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bilinçli farkındalık, Budist bir ruhani uygulamaya dayanmakta ve kişinin kendi içsel sesine, duygularına, niyetlerine, tutumlarına ve davranışlarına yoğunlaşarak düşünmesi anlamına gelmektedir. Bu aynı zamanda “zihni boşaltmak” ve içsel seslerin dağınıklığını gidermek anlamına da gelmekte ve böylece kişi yaşadığı ana odaklanabilmektedir (Aktepe ve Tolan, 2020, s.535; Durgut vd., 2024, s. 72; Kabat-Zinn, 1994, s. 15; Ting-Toomey, 2015, s. 621). Batılı anlamda ise bilinçli farkındalık, başkalarının tutumlarına, bakış açılarına ve iletişim tarzlarına uyum sağlamak anlamına gelir. Ellen Langer, 1989'da bilinçli farkındalık kavramının şu özellikleri içerdiğini belirtir: (a) İletişim durumunda sunulan alışılmadık davranışları yargılamamayı öğrenmek, (b) etkileşim durumunu birden fazla bakış açısından görmeyi öğrenmek, (c) iletişim durumuna ve etkileşimde bulunduğumuz kişiye odaklanmayı öğrenmek ve (d) alışılmadık davranışın anlaşılabilirliği yeni kategoriler oluşturmayı öğrenmek (Ting-Toomey, 2015, s. 622). Bu özellikler, kişinin dikkatini bilinçli olarak şimdiki an deneyimine yöneltmesini sağlamaktadır (Germer vd., 2005, s. 2; Kabat-Zinn, 2003, s. 145; 2012, s. 17). Kabat-Zinn (1990, s. 19), bilinçli farkındalık kazanmak için yargılamama, sabır, berrak bir zihin, güven, hırslı olmama, olayları akışına bırakarak kabullenme gibi becerilere sahip olmak gerektiğini belirtir. Bu beceriler sayesinde kişi kendi duygu, düşünce, tutum ve davranışlarına odaklanarak şimdiki zaman farkındalığı kazanabilmektedir. Bilinçli farkındalık kişinin devam eden iç ve dış deneyimlerinin kasıtlı olmayan yargılama veya tepki olmaksızın

farkında olmasını ve öznel deneyiminin çeşitli yönlerini tanımlayabilmesini içerir (Baer vd., 2006, s. 27), bu sayede bilinçli farkındalık, öznel deneyimlere sükûnet ve dinginlik getirmektedir. Kişinin bilişsel yapısına ve duyularına yönelik bu tür öznel deneyimler, kişinin daha uyumlu ve düzenleyici bir bilişsel ve duygusal yapı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Kabat-Zinn, 2005, s. 43). Konu ile ilgili çalışmalar, bilinçli farkındalığın kişinin fiziksel veya psikolojik sağlığı üzerindeki yararlı etkilerini göstermektedir (Hopwood ve Schutte, 2017, s. 14; Keng vd., 2011, s. 1043). Bilinçli farkındalığın stresin azaltılması, duygu düzenlemenin güçlendirilmesi ve bilişsel değerlendirme süreçlerinin gelişmesi gibi psikolojik sağlamlığı destekleyen mekanizmalarla ilişkili olduğu birçok çalışmada gösterilmiştir (Brown ve Ryan, 2003, s. 823; Liu vd., 2022, s. 2; Pidgeon ve Keye, 2014, s. 28; Roemer vd., 2015, s. 70). Durgut vd. (2024, s. 72) ülkemizde bilinçli farkındalık konusunda yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık, psikolojik esneklik, doyum, öz şefkat kavramları arasında pozitif yönde; somatizasyon, stres, kaygı ile negatif yönde anlamlı ilişkiler gözlemlendiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin günlük stres faktörleriyle başa çıkmalarında ve duygusal regülasyonlarında etkili bir kaynak olan bilinçli farkındalık, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini de artırmaktadır (Roeser vd., 2012, s. 788). Araştırmalar, bilinçli farkındalığın stres düzeylerini azaltarak psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Gu vd., 2015, s. 2). Bilinçli farkındalık kişinin süregelen iç ve dış deneyimlerini yargılamadan kabul etmesini sağlar. Psikolojik sağlamlık ise, insanlara yaşam deneyimlerine karşı kabul edici bir duruş kazandırır, bu da bilişsel esneklik ve uyum için kilit bir faktördür (Grabbe vd., 2012, s. 493). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler, daha az ruminasyon yaşamakta (Verplanken ve Fisher, 2014, s. 566), problem çözme odaklı bir bakış açısı taşımakta, olumsuz duygu ve düşüncelerle daha iyi başa çıkma eğiliminde olmaktadır (Langer, 2000, s. 2; Wallace ve Shapiro, 2006, s. 691). Psikolojik sağlamlık için gerekli olan özellikler aynı zamanda bilişsel esneklik için de gereklidir. Bilişsel esneklik, üç temel beceriyi içeren çok boyutlu bir yapıdır. İlk olarak, bilişsel esneklik öğrenme yoluyla geliştirilebilen ve deneyime dayalı olarak kazanılan bir yetenek olarak ele alınmaktadır. İkinci olarak, bilişsel işlem stratejilerinin duruma göre uyarlanması kapsayan bir strateji niteliği taşımakta; bu yönüyle belirli bir problem alanına ilişkin bir dizi bilişsel işlemi etkili biçimde gerçekleştirebilme becerisini ifade etmektedir (Payne vd., 1993, s. 4). Bu bağlamda bilişsel esneklik, tekil ve yalıtılmış tepkilerden ziyade, karmaşık davranış örüntülerindeki değişimleri kapsamaktadır. Üçüncü olarak ise bireyin beklenmedik çevresel değişikliklere uyum sağlayabilme kapasitesini yansıtmaktadır. Bu üç beceri, karmaşık görevlerin yerine getirilmesi sürecinde davranışların mevcut çevresel koşullara uyarlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak görev süreci ilerledikçe çevresel koşullar değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin etkili biçimde kullanılabilmesi, dikkatin sürekli olarak değişen koşullara yönlendirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca bireyin davranışlarını yeni koşullara uyarlayabilmesi için, görevin ortaya koyduğu yeni gereklilikleri doğru biçimde yorumlaması ve mevcut bilgisini yeniden yapılandırması önem taşımaktadır. Bu çerçevede bilişsel esneklik, dikkat süreçleri ve bilgi temsiliyle yakından ilişkili bir bilişsel yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. (Cañas vd., 2003, s. 484; Cañas vd., 2006, s. 296).

Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenler, mesleki yaşamlarında çok çeşitli akademik, duygusal ve sosyal taleplerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu taleplerin üstesinden gelebilmek, sadece pedagojik bilgi ve becerilerle değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlık, esneklik ve farkındalık gibi kişisel kaynaklarla da doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, son yıllarda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve psikolojik iyi oluşlarını destekleyen kişisel kaynaklar olarak bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık kavramları öne çıkmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009, s. 493). Bilinçli farkındalık, içsel deneyimlerin yanı sıra dış çevreye de yoğunlaşmayla yakından ilişkili olduğundan eğitimle de çok yakından ilişkilidir. Öğretmenler bilinçli farkındalık özelliği kazandığında daha iyi eğitim verebilmekte, öğretmenlerin duygu yönetimini desteklemekte, streslerini azaltmakta ve işlerine odaklanabilmelerini sağlamaktadır. Bu beceriler, mesleki başarı ve memnuniyet için elzemdir. Bilinçli farkındalık sadece mesleki ve akademik başarıya katkı sunmakla kalmaz, eğitimcilere beceri ve bilginin yeni bağlamlara esnek bir şekilde aktarılmasını kolaylaştırır, öğrenci motivasyonu ve katılımı hakkında derin bir anlayış geliştirilmesine, eleştirel ve yaratıcı düşüncenin gelişmesine de ciddi anlamda katkı sunar. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğretmenler, kendilerinin farkında olan ve öğrencilerine de bunu aşılayabilen öğretmenlerdir. Farkındalık düzeyi yüksek bir eğitim-öğretim, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal olarak gelişmesine, öğretmenlerin ise profesyonel ve kişisel olarak gelişmesine yol açmaktadır. Öğrencilere bilinçli farkındalık özelliği kazandırmak, onların basit, pratik ve evrensel dikkat becerilerini kendi başlarına kullanabilmelerini sağlayabilmektedir. Bilinçli

farkındalık, kendimizde ve çevremizde olup bitenlere bilinçli ve amaçlı bir şekilde uyum sağlama yöntemi olduğundan zihinsel odaklanmayı ve akademik performansı artırmanın yanı sıra duygusal dengeye katkıda bulunan becerileri de güçlendirir. Nezaket, empati ve şefkat gibi en iyi insani niteliklerimiz bilinçli farkındalıkla karşılıklı etkileşim içindedir, yani birbirini beslemektedir. Bu sayede okulda ve evde sağlıklı ilişkiler kurulabilmektedir. Okul temelli öğrenme karmaşıktır, çünkü kısmen öğretmenler ve öğrenciler bireysel bilgi, tutum, beceri ve davranışlarını sınıf ortamına taşımaktadırlar. Öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle gerçekleşen eğitim faaliyeti, öğretmenlerin kendi içsel deneyimlerini anlamaları, öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark etmeleri ve uygun eğitim stratejilerini uygulamalarını gerektirmektedir. Öğretmenin kendi dikkat ve farkındalık becerileri bu süreci yönlendirir; bu beceriler ne kadar güçlü olursa sonuçlar da o kadar iyi olur (Flook vd., 2013, s. 184; Roeser vd., 2012, s. 169; Schoeberlein, 2009, s. 2). Nitekim öğretmen örneklemelerinde yapılan araştırmalar, bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığı önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Pidgeon ve Keye (2014, s. 28), bilinçli farkındalığı yüksek öğretmenlerin mesleki stresle başa çıkmada daha etkili olduklarını, duygusal tepkilerini daha iyi düzenlediklerini ve tükenmişlik belirtilerine karşı daha dirençli olduklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Jennings ve Greenberg (2009, s. 492), bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların öğretmenlerin sınıf yönetimi, duygusal denge ve mesleki iyi oluş düzeylerini artırdığını vurgulamıştır. Bu bulgular, bilinçli farkındalığın öğretmenlerde psikolojik sağlamlığın hem öncülü hem de güçlendiricisi olduğunu göstermektedir.

Kuramsal açıdan bakıldığında, bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığı desteklemesinde duygu düzenleme (Chambers vd., 2009, s. 560), stres azaltma (Kabat-Zinn, 1990, s. 17) ve bilişsel esneklik (Moore ve Malinowski, 2009, s. 177) olmak üzere üç temel mekanizmanın öne çıktığı görülmektedir. Bu kuramsal çerçeve dikkate alındığında, bilinçli farkındalığın öğretmenlerde psikolojik sağlamlığı destekleyen temel bir psikolojik kaynak olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğretmenlerin, mesleki zorluklara karşı daha dayanıklı oldukları, duygusal tepkilerini daha sağlıklı biçimde düzenleyebildikleri ve stresli durumlarda daha işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirdikleri alanyazında geniş biçimde desteklenmektedir (Baer, 2003, s. 127; Bishop vd., 2004, s. 232; Brown ve Ryan, 2003, s. 824; Shapiro vd. 2006, s. 376).

Yukarıda belirtildiği üzere bilinçli farkındalık gibi bilişsel esneklik de psikolojik sağlamlığı olumlu anlamda desteklemektedir. Bilişsel esneklik, bireyin çevresel değişimlere uyum sağlama, alternatif düşünce yolları geliştirme ve zorluklar karşısında farklı çözüm stratejileri üretme yetisi olarak tanımlanır (Martin ve Rubin, 1995, s. 623). Bu özellik, öğretmenlerin değişken ve öngörülemez sınıf ortamlarında daha etkili kararlar almalarına katkı sağlar. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin stresli durumlarla baş etme kapasitelerinin daha yüksek olduğu ve psikolojik sağlamlıklarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir (Genet ve Siemer, 2011, s. 382; Moore ve Malinowski, 2009, s.178). Öğretmenlerle yapılan araştırmalar, bilişsel esnekliği yüksek olanların sınıf içi sorunlara daha hızlı uyum sağladığını, problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve mesleki stres karşısında daha dirençli davrandıklarını göstermektedir (Eker ve Ertek Eroğlu, 2025, s. 29; Yağan ve Kaya, 2023, s. 29943). Örneğin, Gündüz ve Çelikkaleli (2020, s. 45) öğretmenlerde bilişsel esneklik düzeyinin psikolojik sağlamlıkla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu rapor etmiştir.

Kuramsal olarak bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığı desteklemesinde stresli durumları yeniden değerlendirme becerisi, alternatif çözüm üretme kapasitesi ve duygu düzenleme süreçleri olmak üzere üç mekanizma öne çıkmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010, s. 241). Bu kuramsal ve ampirik bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliğin öğretmenlerde psikolojik sağlamlığı destekleyen önemli bir bireysel kaynak olduğu belirtilmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek öğretmenlerin mesleki güçlükler karşısında daha dayanıklı olduğu, daha uyumlu stratejiler geliştirdiği ve duygusal iyilik hâllerini daha uzun süre koruyabildiği alanyazında güçlü biçimde desteklenmektedir (Gündüz ve Çelikkaleli (2020, s. 46).

Alanyazında sağlıklı yetişkin bireylerle yapılan bir çok çalışmada bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin gözlendiği görülmüş (Liu vd., 2022, s 2; Najefi ve Dastyar, 2021, s. 76; Pidgeon ve Keye, 2014, s. 28; Sünbül, 2020, s. 280) olsa da öğretmenlerle yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın alanyazına temel katkısı, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik değişkenleriyle birlikte, bütüncül bir kuramsal çerçevede ele almasıdır. Mevcut alanyazında öğretmen psikolojik sağlamlığı çoğunlukla tükenmişlik, stres ve iş doyumu gibi değişkenler üzerinden incelenmiş, bilişsel ve duygusal süreçlerin birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bu araştırma, bilinçli farkındalık ve bilişsel

esnekliği psikolojik sağlamlığın önemli öncülleri olarak ele alarak, öğretmen psikolojik sağlamlığını açıklamaya yönelik kuramsal modellere katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma ile bilinçli farkındalığın öğretmenlerin içsel deneyimlerini yargılamadan fark etmelerine ve stresli durumlara daha işlevsel tepkiler geliştirmelerine katkı sağlayacağı, bilişsel esnekliğin ise değişen eğitim koşullarına uyum, alternatif çözüm yolları üretme ve belirsizlikle başa çıkma süreçlerinde belirleyici bir rol oynayacağı vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu iki yapının birlikte ele alınması, öğretmenlerin mesleki işlevselliklerini sürdürmelerinde yalnızca dışsal koşulların değil, içsel düzenleme ve uyum mekanizmalarının da merkezi bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, psikolojik sağlamlığı sabit bir kişilik özelliği olarak değil, geliştirilebilir bilişsel ve duygusal becerilerle ilişkili dinamik bir süreç olarak ele alan çağdaş yaklaşımları desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin belirsizlik, eşzamanlı sorumluluklar ve yoğun beklentiler içeren yapısı bağlamında, bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin etkileşimsel etkilerinin birlikte incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Son olarak, araştırma sonuçları öğretmen psikolojik sağlamlığına yönelik geliştirilecek kuramsal modellerde dikkat süreçleri, bilişsel yeniden yapılandırma ve duygu düzenleme mekanizmalarının birlikte değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir. Bu çerçevede çalışma, öğretmen refahını merkeze alan yeni araştırma yönelimlerinin geliştirilmesine ve eğitim ortamlarında psikolojik kaynakları güçlendirmeye yönelik bilimsel temelli uygulamaların oluşturulmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklikleri, psikolojik sağlamlıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik özellikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu iki değişkenin psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, mevcut durumun olduğu gibi betimlenmesini ve değişkenler arasındaki ilişkilerin doğal ortamında incelenmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu modelin tercih edilmesinin nedeni, çalışmada herhangi bir müdahale yapılmadan, bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık değişkenleri arasındaki yön ve düzey açısından ilişkilerin belirlenmek istenmesidir. Ayrıca bu model, çoklu değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel açıdan test edilmesine ve yordama gücünün değerlendirilmesine olanak tanıdığı için araştırmanın amacına uygun bir yöntem sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, ss. 23-25; Karasar, 2012, ss. 77-79).

Araştırma verilerinin toplanması için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (15.01.2025 tarih ve 331872 nolu karar) izin alınmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 260 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara, araştırmanın yürütüldüğü Afyonkarahisar'daki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle iletişime geçilerek ulaşılmış; okul yönetimlerinden alınan izinler doğrultusunda öğretmenlere araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü olan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler, okullara gidilerek Google Forms üzerinden öğretmenlerle paylaşıp grup halinde toplanmıştır.

Mesleki kıdem açısından katılımcıların 47'si (%18.1) 1-5 yıl deneyime sahip olup bu grup 23-28 yaş aralığındadır. 45 katılımcı (%17.3) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olup yaşları 29-33 arasındadır. 53 öğretmen (%20.4) 11-15 yıl deneyime sahip olup bu grubun yaş aralığı 34-38 olarak belirlenmiştir. 74 öğretmen (%28.5) 16-25 yıl mesleki kıdeme sahiptir ve yaşları 39-48 arasındadır. Ayrıca 41 katılımcı (%15.8) 26 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olup bu grubun yaş aralığı 49-65 arasındadır. Katılımcıların tamamı lisans mezunudur.

Araştırma grubunu oluşturan 260 kişinin tamamı kullanılabilir veri sağlamış olup veri kaybı yaşanmamıştır. Ayrıca 260 kişilik örneklem büyüklüğü, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri için

alanyazında önerilen minimum örneklem sınırlarının (Tabachnick ve Fidell, 2019, s. 259) üzerinde olduğu için analizler açısından yeterli kabul edilmektedir.

2.2. İşlem

Veriler, çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden 2025 yılı Mart ve Nisan ayı arasında yaklaşık bir aylık süre içerisinde toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yaptıkları eğitim kademesi gibi temel demografik bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, gönüllülük esasları ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş; bu doğrultuda Bilgilendirilmiş Onam Formu katılımcılara sunulmuştur. Araştırmaya yalnızca gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul eden bireyler dâhil edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı güvence altına alınmıştır.

2.2.1. Veri Toplama Araçları

2.2.1.1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), bireylerin gündelik yaşamdaki deneyimlerine odaklanma, anda kalma ve düşünce-duygu süreçlerini yargılamadan fark edebilme düzeylerini ölçmek amacıyla Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Özyeşil vd. (2011, s. 224) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve uyarlama sürecinde dil eşdeğerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, 15 maddeden oluşan, 6'lı Likert tipi (hemen hemen her zaman (1), çoğu zaman (2), bazen (3), nadiren (4), oldukça seyrek (5), hemen hemen hiçbir zaman (6) olarak) bir derecelendirme sistemi kullanmaktadır. Öçekten alınan yüksek puanlar bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öçeğe örnek bir madde olarak: “Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.” ifadesi verilebilir. Öçeğin orijinal formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .80$, test-tekrar test güvenilirliği ise $r = .86$ olarak raporlanmıştır (Brown ve Ryan, 2003, s. 822). Türkçe uyarlama çalışmasında bu katsayının $\alpha = .80$ olduğu bildirilmiştir (Özyeşil vd., 2011, s. 224). Bu araştırmanın çalışma grubunda ise öçeğin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .87$ olarak hesaplanmıştır.

2.2.1.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ), bireylerin değişen koşullara uyum sağlayabilme, alternatif çözüm yolları üretebilme ve durumları farklı bakış açılarından değerlendirebilme kapasitesini ölçmek amacıyla Martin ve Rubin (1995, s. 623) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Çelikkaleli (2014, s. 339) tarafından Türkçeye uyarlanmış; uyarlama sürecinde dil geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, 12 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanmaktadır (kesinlikle katılmıyorum (1) katılmıyorum (2), biraz katılmıyorum (3), biraz katılıyorum (4), katılıyorum (5), kesinlikle katılıyorum (6) olarak). Öçekten alınan yüksek puanlar bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öçeğe örnek bir madde olarak: “Bir problemle uğraşırken, farklı seçenekleri dinlemeye ve gözden geçirmeye istekliyimdir.” ifadesi verilebilir.

BEÖ'nün Türkçe formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .74$ olarak raporlanmıştır (Çelikkaleli, 2014, s. 343). Bu araştırmanın çalışma grubunda ise öçeğin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .72$ olarak hesaplanmıştır.

2.2.1.3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ), bireylerin stres, zorluk ve olumsuz yaşam olayları sonrasında toparlanabilme ve uyum gösterebilme kapasitelerini değerlendirmek amacıyla Smith vd. (2008, s. 194) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Doğan (2015, s. 93) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve uyarlama sürecinde dil eşdeğerliği, faktör yapısı ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, 6 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanmaktadır (hiç uygun değil (1), uygun değil (2), biraz uygun (3), uygun (4), tamamen uygun (5)). Öçekten alınan yüksek puanlar bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öçekte 2., 4. ve 6. maddeler ters puanlanmaktadır. Öçeğe örnek bir madde olarak: “Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim” ifadesi verilebilir.

KPSÖ'nün Türkçe formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .83$ olarak raporlanmıştır (Doğan, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunda ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .85$ olarak hesaplanmıştır.

2.3. Veri Analizi

Çalışmada toplanan veriler üzerinde normal dağılım, basıklık ve çarpıklık değerleri, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığına dair yapılan işlemler sonucunda: Çarpıklık ve basıklık değerlerinin tüm değişkenlerin normalliği karşıladığı görülmektedir. Alanyazında çarpıklık için ± 3 , basıklık için ± 10 aralığı kabul edilmektedir (Kline, 2016, s. 76-77; Tabachnick ve Fidell, 2019, s. 259). Buna göre Bilinçli Farkındalık (.030; -.912) ve Psikolojik Sağlamlık (-.337; .390) değişkenleri normal dağılıma oldukça yakın, Bilişsel Esneklik ise (-1.029; 4.141) kabul edilebilir sınırlar içinde hafif çarpık ve dik bir dağılım göstermektedir. Tüm değerler parametrik analizlere uygun bir dağılım yapısına işaret etmektedir.

Psikolojik sağlamlığı yordayan bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğe ilişkin korelasyon ve regresyon bulguları çoklu bağlantı sorununa işaret etmemektedir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon düşük düzeydedir ($r = .138$), her iki değişkenin psikolojik sağlamlıkla ilişkileri ise anlamlı ancak yüksek değildir ($r = .314$ ve $r = .137$). Ayrıca tolerance (.981) ve VIF (1.019) değerleri ideal düzeyde olup değişkenlerin birbirinden bağımsız katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, modelde çoklu bağlantı riskinin bulunmadığını açık biçimde doğrulamaktadır.

Yukarıdaki sunulan analizler yapıldıktan sonra değişkenler, arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiştir. Bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik puanlarının psikolojik sağlamlık puanını yordama gücü çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analizler IBM SPSS 20.0 paket programı ile yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Bilinçli Farkındalık ve Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik özellikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere ait ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

	Ort.	S.S.	1	2	3
KSPÖ	19,53	4,49	1		
BİFÖ	59,72	11,25	.314***	1	
BEÖ	48,45	6,05	.137*	.138*	1

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, KPSÖ puanı ile BİFÖ puanı arasında ($r = .314$, $p < .001$) ve KPSÖ ile BEÖ puanı arasında ($r = .137$, $p < .05$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik puanları arttıkça, psikolojik sağlamlık puanlarının da arttığı anlaşılmaktadır.

3.2. Bilinçli Farkındalık ve Bilişsel Esneklik Özelliklerinin Psikolojik Sağlamlığı Anlamlı Düzeyde Yordayıp Yordamadığına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik özelliklerinin psikolojik sağlamlığı yordama gücü çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8.927	2.414	-	3.697	.000	-	-
BİFÖ	.120	.024	.300	5.049	.000	.314	.300
BEÖ	.071	.044	.096	1.610	.109	.137	.100

R=.361, R²=.130, F(2,257)= 15.452, p=.000

Tablo 2 incelendiğinde bilinçli farkındalık değişkeninin psikolojik sağlamlık ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir (R=0.361, R²=0.130, p<.001). Buna göre bilinçli farkındalık psikolojik sağlamlıktaki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlık üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise bilinçli farkındalığın anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu ve bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve söz konusu değişkenlerin psikolojik sağlamlığı ne ölçüde yordadığı analiz edilmiştir. Bulgular, bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, yalnızca bilinçli farkındalık psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiş, bilişsel esneklik modele dâhil edildiğinde anlamlı bir katkı sunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin anda kalabilme ve duygu-düşünce süreçlerini düzenleyebilme becerilerinin psikolojik sağlamlık üzerinde daha belirleyici olduğunu, bilişsel esnekliğin ise diğer değişkenlerle birlikte ele alındığında etkisinin görece azaldığını düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin de anlamlı biçimde arttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bilinçli farkındalığın bireylerin stresli ve zorlayıcı yaşantılar karşısında daha uyumlu ve işlevsel tepkiler geliştirmelerine olanak tanıdığını vurgulayan kuramsal ve ampirik çalışmalarla tutarlıdır (Chambers vd., 2009, s. 560; Kabat-Zinn, 2003, s. 145; Shapiro vd., 2006, s. 374). Ayrıca bu bulgu, bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlıkla ilişkisini, duygu ve düşüncelerin yargısız biçimde fark edilmesi üzerinden açıklayan kuramsal yaklaşımları da desteklemektedir. Shapiro vd.'nin (2006, ss. 374–375) yeniden algılama (reperceiving) modeli, bilinçli farkındalığın bireyin içsel yaşantılarına mesafe almasını sağlayarak stresli deneyimlere daha esnek tepkiler geliştirmesine katkı sunduğunu ileri sürmektedir. Bu çerçevede öğretmenler, sınıf içi güçlükler veya mesleki stres kaynakları karşısında yaşantılarını bastırmak ya da kaçınmak yerine farkındalıkla ele alarak daha işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirebilmektedir.

Bilinçli farkındalık, bireyin mevcut ana ilişkin deneyimlerini yargılamadan ve kabul edici bir tutumla fark etmesini ifade eder (Kabat-Zinn, 1994, ss. 4–6). Bu özellik, bireyin otomatik ve tepkisel davranış örüntülerinden uzaklaşarak yaşantılarına daha bilinçli ve düzenleyici bir biçimde yaklaşmasını mümkün kılar (Kabat-Zinn, 1994, s. 34; Shapiro vd., 2006, s. 376). Öğretmenlik bağlamında değerlendirildiğinde, yoğun duygusal talepler ve belirsizlikler karşısında anda kalabilme becerisi, stresli durumların tehdit edici olmaktan ziyade yönetilebilir olarak algılanmasına katkı sağlayabilir (Jennings ve Greenberg, 2009, s. 492). Nitekim Jennings ve Greenberg (2009, s. 493), bilinçli farkındalığın öğretmenlerde duygusal dengeyi güçlendirdiğini, sınıf yönetimini desteklediğini ve psikolojik sağlamlığa katkı sunduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle çalışmanın bulguları, bilinçli farkındalığın öğretmenler için önemli bir koruyucu faktör olduğunu ortaya koyan alanyazınla uyumludur.

Bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi, bilişsel değerlendirme süreçleri bağlamında da açıklanabilir. Lazarus ve Folkman'ın (1984, ss. 31–32) stres ve başa çıkma kuramına göre, bireyin stresli bir durumu nasıl değerlendirdiği, vereceği duygusal ve davranışsal tepkileri belirler. Bilinçli farkındalık, düşüncelerin mutlak gerçeklikler değil, geçici zihinsel olaylar olarak algılanmasına katkı sağlayarak olumsuz bilişsel değerlendirmelerin etkisini azaltabilir. Bu durum, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri kişisel yetersizlik göstergeleri olarak yorumlamak yerine mesleğin doğal bir parçası olarak değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bilinçli farkındalık, duygusal farkındalığı artırarak bireylerin duygularını bastırmadan ve aşırı özdeşleşmeden düzenleyebilmelerine olanak tanır

(Baer, 2003, ss. 128–131; Gross, 2015, ss. 6–9). Bu bağlamda bilinçli farkındalığı yüksek öğretmenlerin, olumsuz duygusal deneyimleri daha işlevsel biçimde yönetebildikleri söylenebilir. Bu durum, psikolojik sağlamlığın temel bileşenlerinden biri olan duygusal dengeyi desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, psikolojik sağlamlığın sabit bir kişilik özelliği olmaktan ziyade geliştirilebilir bilişsel ve duygusal becerilerle ilişkili dinamik bir süreç olduğunu ileri süren çağdaş yaklaşımlarla da örtüşmektedir (Masten, 2014, s. 3). Bu çerçevede bilinçli farkındalık, bireyin zorluklar karşısında içsel kaynaklarını etkinleştirmesine olanak tanıyan temel bir beceri olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler açısından bu durum, mesleki tükenmişlik riskini azaltan ve mesleki sürdürülebilirliği destekleyen önemli bir psikolojik kaynak niteliği taşımaktadır (Pidgeon ve Keye, 2014, s. 28).

Bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın, regresyon analizinde bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmaması dikkat çekicidir. Bu bulgu, bilişsel esnekliğin bilinçli farkındalık ile paylaştığı ortak varyans nedeniyle modele özgül katkısının azalmış olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim bazı çalışmalar, bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığı desteklediğini; ancak duygu düzenleme veya bilinçli farkındalık gibi değişkenler modele dâhil edildiğinde etkisinin zayıflayabildiğini göstermektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010, s. 241; Genet ve Siemer, 2011, s. 383). Bu durum, psikolojik sağlamlığın tek bir bilişsel kapasiteyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koyan yaklaşımlarla da uyumludur. Liu vd.'nin (2020, s. 2) çoklu süreçler modeli, psikolojik sağlamlığın bilişsel, duygusal ve çevresel faktörlerin etkileşimine dayanan karmaşık bir mekanizma olduğunu savunmaktadır. Benzer biçimde Luthar vd. (2015, s. 544) psikolojik sağlamlığın, birden fazla koruyucu sürecin bütünleşik işleyişiyle ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede bilişsel esneklik, alternatif bakış açıları geliştirme ve problem çözme stratejilerini çeşitlendirme kapasitesiyle (Martin ve Rubin, 1995, s. 623) psikolojik sağlamlığı destekleyen önemli bir mekanizma olmakla birlikte, bilinçli farkındalık gibi hem bilişsel hem de duygusal süreçleri eş zamanlı etkileyen değişkenlerle birlikte ele alındığında etkisi görece azalabilmektedir.

Sonuç olarak, bilinçli farkındalık yaklaşımı (Kabat-Zinn, 2003, s. 146), duygu düzenleme kuramı (Gross, 1998, s. 272) ve çoklu süreçler modeli (Liu vd., 2020, s. 2; Luthar vd., 2015, s. 544) araştırma bulgularını kuramsal açıdan desteklemektedir. Bulgular, öğretmenlerde psikolojik sağlamlığın özellikle farkındalık temelli içsel düzenleme süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermekte ve bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir ve elde edilen bulgular bu çerçevede değerlendirilmelidir. İlk olarak, çalışma verileri kesitsel (cross-sectional) bir tasarımla toplanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilse de nedensel yön hakkında kesin çıkarımlarda bulunmayı pek mümkün kılmamaktadır. İkinci olarak, araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen Afyonkarahisar'da görev yapan 260 öğretmen oluşturmaktadır. Bu durum, örneklemin belirli bölge ve okullarla sınırlı olmasına yol açtığından, bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Farklı illerden, farklı sosyoekonomik koşullara sahip okullardan veya farklı eğitim kademelerinden daha geniş örneklerle yapılacak çalışmalar, sonuçların daha kapsamlı değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Üçüncü olarak, çalışmada kullanılan bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri öz bildirim (self-report) ölçekleriyle ölçülmüştür. Bu tür ölçme araçları, sosyal istenirlik, yanıt eğilimleri ve bireylerin kendilerini değerlendirme biçimlerindeki yanlılıklar nedeniyle hatalara açık olabilir. Ayrıca psikolojik değişkenlerin öznel değerlendirmelere dayanması, ölçümlerin durumsal faktörlerden etkilenme olasılığını artırmaktadır.

Son olarak, çalışmada yalnızca üç psikolojik değişkenin incelenmiş olması, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını etkileyebilecek iş doyumu, tükenmişlik, örgütsel destek, mesleki stres, kişilik özellikleri veya sosyal çevre faktörleri gibi başka değişkenlerin modele dâhil edilmemiş olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle sonuçlar, sınırlı bir değişken seti çerçevesinde yorumlanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmesi, öğretmenlerin anda kalabilme, stresle başa çıkma ve duygusal düzenleme süreçlerinde bu becerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ilerleyen çalışmalarda bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin boylamsal tasarımlar kullanılarak incelenmesi

önerilmektedir. Boylamsal çalışmalar, iki değişken arasındaki nedensel yönün daha açık biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca deneysel araştırmalar yoluyla bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin test edilmesi, alanyazına daha güçlü kanıtlar sunabilir.

Uygulama açısından, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını desteklemeye yönelik mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarında bilinçli farkındalık temelli içeriklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle anda kalma, duygu ve düşünceleri yargılamadan fark etme ve stresli durumlara daha işlevsel tepkiler geliştirme becerilerini hedefleyen uygulamaların, öğretmenlerin mesleki işlevselliklerini ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirebileceği düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında öğretmen refahını artırmaya yönelik müdahale programları planlanırken, psikolojik sağlamlığın yalnızca çalışma koşulları gibi dışsal faktörlerle değil, aynı zamanda bireysel içsel kaynaklarla da ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların okul temelli psikolojik destek hizmetlerine entegre edilmesi yararlı olabilir.

Bunun yanı sıra, bilinçli farkındalığın geliştirilebilir bir beceri olduğu dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme programlarında bu beceriyi destekleyen ders ve uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmeye yönelik farkındalık temelli etkinliklerin programlara dâhil edilmesi, mesleğe daha hazırlıklı ve donanımlı başlamalarına katkı sağlayabilir.

Son olarak, farklı branşlarda görev yapan öğretmenler, farklı eğitim kademeleri ve çeşitli sosyo-kültürel bağlamlar dikkate alınarak yürütülecek çalışmaların bulguların genellenebilirliğini artıracakı düşünülmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve başa çıkma stratejileri gibi aracı ve düzenleyici değişkenlerin incelenmesi, psikolojik sağlamlığın çok boyutlu yapısının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

ETİK KURUL İZNİ

Kurul adı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu.

Tarih: 15.01.2025

No: 331872

Kaynakça

- Aktepe, İ. ve Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4). 534-560. <http://dx.doi.org/10.18863/pgy.692250>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45. doi: 10.1177/1073191105283504.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Chambers, R., Gullone, E. ve Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Cañas, J.J., Quesada, J.F., Antoli, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. doi: 10.1080/0014013031000061640.482-501.
- Cañas, J.J., Fajardo, I. ve Salmerón, L. (2006). *Cognitive flexibility*. International encyclopedia of ergonomics and human factors. Editors: Waldemar Karwowski. (s. 296-300). <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4439.6326>
- Connor, K.M. ve Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82. doi: 10.1002/da.10113.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Day, C. ve Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. New York: Routledge.
- Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Durgut, R., İleri, B. N. A., İskender, M. ve Demir, Ş. (2024). A review of studies on mindfulness in Türkiye: A systematic review. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 71-85. DOI: 10.62195/ijdes.1483034
- Eker, C. ve Ertek Eroğlu, B. (2025). The relationship between cognitive flexibility and psychological resilience levels of preschool teachers. *International Journal of Educational Sciences*, 48(2), 29-39. doi:10.31901/24566322.2025/48.02.1385
- Ferreira, R.J., Buttell, F. ve Cannon, C. (2020). COVID-19: Immediate predictors of individual resilience. *Sustainability*, 12, 64-95. DOI: 10.3390/su12166495.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K. ve Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain & Education*, 7, 182-195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Genet, J.J. ve Siemer, M. (2011). Flexible control in processing emotional information helps explain individual differences in trait resilience. *Cognition & Emotion*, 25(2), 380-388. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.491647>
- Germer, C.K., Siegel, R.D. ve Fulton, P.R. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Grabbe, L., Nguy, S.T. ve Higgins, M.K. (2012). Spirituality development for homeless youth: A mindfulness meditation feasibility pilot. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 925-937. DOI: 10.1007/s10826-011-9552-2
- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R. ve Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
- Hopwood, T.L. ve Schutte, N.S. (2017). A meta-analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on post traumatic stress. *Clinical Psychology Review*, 57, 12-20. DOI: 10.1016/j.cpr.2017.08.002
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. ve Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>

- Jennings, P.A. ve Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University Of Massachusetts Medical Center*. New York: Delta.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice* 10(2), 144-156. DOI: 10.1093/clipsy.bpg016
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (15th anniversary ed.)*. New York: Delta Trade Paperback/Bantam Dell.
- Kabat-Zinn J (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. Boulder, Sounds True.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keng, S., Smoski, M.J. ve Robins, C.J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review* 31(6), 1041-56. DOI: 10.1016/j.cpr.2011.04.006
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Langer, E.J. ve Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9. DOI: 10.1111/0022-4537.00148
- Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Liu, J.J.W., Reed, M. ve Fung, K.P. (2020). Advancements to the multi-system model of resilience: Updates from empirical evidence. *Heliyon*, 6(9), e04831. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e0483>
- Liu, X., Wang, Q. ve Zhou, Z.(2022). The association between mindfulness and resilience among university students: A meta-analysis. *Sustainability*, 14(16), 10405, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su141610405>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2015). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Ong, A.D., Bergeman, C.S., Bisconti, T.L. ve Wallace, K.A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749. DOI: 10.1037/0022-3514.91.4.730
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M.E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği’ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235. DOI: 10.15390/ES.2011.940
- Martin, M.M. ve Rubin, R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Maslach, C. ve Leiter, M.P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351-357). Cambridge: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Moore, A. ve Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Payne, J.W., Bettman, J.R. ve Johnson, E.J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pidgeon, A.M. ve Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 27-32.

- Roeser, R.W., Schonert-Reichl, K.A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ..., Harrison, J. (2012). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 787-804. <https://doi.org/10.1037/a0029358>
- Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. ve Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roemer, L., Williston, S.K., ve Rollins, L.G. (2015). *Mindfulness and emotion regulation*. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 69-86). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_6
- Ryff, C.D. ve Singer, B. (2003). *Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving*. In *Positive Psychology and the Life Well-Lived*. Keyes, C.L.M., Haidt, J., Eds. (pp. 15-36). Washington, DC: APA.
- Schoeberlein, D.R. (2009). *Mindful teaching ve teaching mindfulness : a guide for anyone who teaches anything*. Boston: Wisdom Publications.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A. ve Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. DOI: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. DOI: 10.5539/ies.v8n3p181
- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. DOI: 10.1080/10705500802222972
- Sünbül, Z.A. (2020). Mindfulness, positive affection and cognitive flexibility as antecedents of trait resilience. *Studia Psychologica*, 62(4), 277-290. DOI: 10.31577/sp.2020.04.805
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2019). *Using multivariate statistics (7th ed.)*. New York: Pearson.
- Ting-Toomey, S. (2015). *Mindfulness*. In J. Bennett (Ed.), *Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*, Volume 2 (pp. 620-626). Los Angeles, CA: Sage.
- Verplanken, B. ve Fisher, N. (2014). Habitual worrying and benefits of mindfulness. *Mindfulness*, 5, 566-573. DOI: 10.1007/s12671-013-0211-0
- Wallace, B.A. ve Shapiro, S.L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and western psychology. *American Psychologist* 61(7), 690-701. DOI: 10.1037/0003-066X.61.7.690
- Yağan, F. ve Kaya, Z. (2023). Cognitive flexibility and psychological hardiness: Examining the mediating role of positive humor styles and happiness in teachers. *Current Psychology*, 42, 29943-29954. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04024-8>