

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE TÜKENMİŞLİK PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EARLY CHILDHOOD TEACHERS' MINDFULNESS AND BURNOUT SCORES

Funda Eda TONGA¹

Feyza TANTEKİN ERDEN²

Başvuru Tarihi: 24.02.2021 Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2021 DOI: 10.21764/maeuefd.886235

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılan bu çalışmaya, devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 271 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF) aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak Pearson Korelasyon ve tek yönlü ANOVA aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek, tükenmişlik düzeyleri ise düşüktür. Buna ek olarak, katılımcıların bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak, katılımcıların bilinçli farkındalıklarının ve tükenmişliklerinin yaş, mesleki deneyim yılı, günlük ortalama çalışma saati gibi bazı kişisel verilere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın, bilinçli farkındalık ve tükenmişlik arasındaki negatif yönlü ilişkiyi ortaya çıkardığı için öğretmenlerde tükenmişliğin bilinçli farkındalık uygulamalarıyla önlenebileceğine dair alanyazına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni, bilinçli farkındalık, tükenmişlik*

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship among early childhood teachers' mindfulness and burnout scores. A total of 271 early childhood teachers working in public, early childhood institutions participated in this study, which used the correlational research model. The data of the study were gathered by “A Personal Information Form”, “Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)”, and “Maslach Burnout Inventory-Educator Form (MBI-EF)”. The data were analyzed through the SPSS program using a Pearson correlation and one-way ANOVA. According to the study's findings, the mindfulness levels of the participants were high, and their burnout levels were low. There was also a moderate negative correlation between participants' mindfulness and burnout scores. Finally, their mindfulness and burnout scores did not differ according to their personal data—age, years of professional experience, and average working hours per day. Since this study reveals the negative relationship between conscious awareness and burnout, it is assumed that it can add to the literature on the prevention of burnout in teachers through mindfulness practices.

Keywords: *Early childhood education, early childhood teacher, mindfulness, burnout*

Giriş

Erken çocukluk eğitimi, sağlıklı büyüme ve gelişim için kritik bir role sahiptir (Essa, 2003). Erken çocukluk döneminde eğitime güçlü ve etkili bir başlangıç yapmak, bireylerin gelecekte gelişimsel

¹ Araştırma Görevlisi, edatonga51@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-3350-9228

² Prof. Dr., tfeyza@metu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-6060-1877

anlamda olumlu sonuçlar almasını sağlamaktadır (Essa, 2003; Duncan ve Magnuson, 2013). Bu kritik dönemde, çocukların ebeveynlerinden sonra ilk öğretmenleri oldukları için, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimlerdeki rolleri çok önemlidir (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010; Oktay, 2000). Çocukların sağlıklı gelişimleri, öğretmenlerinin niteliğiyle ilişkilidir (Jerome, Hamre ve Pianta, 2008). Alanyazında yer alan birçok çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin niteliğinden bahsedilirken aldıkları lisans eğitimi ya da deneyim yılları gibi kişisel verilere değinilmiştir (Early ve diğ., 2007; Jennings, 2014; Jerome ve diğ., 2008). Ancak, öğretmenlerin psikolojik özelliklerine değinen çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır (Jennings, 2014; Jerome ve diğ., 2008). Oysaki, öğretmenlerin psikolojik iyi olma hali ve sahip oldukları stres seviyeleri de onların öğretmenlik niteliğini etkileyen önemli değişkenlerdendir (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus ve Davidson, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi olma hallerini ve stres seviyelerini etkileyen birçok faktör vardır (Buchanan, 2017; Deniz Kan, 2008; Yaşar-Ekici, 2017). Bunlardan ilki çalışılan yaş grubu ve sınıftaki çocuk sayısıdır. Okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha küçük yaştaki çocuklarla çalıştılarından, bu çocukların eğitimi dışında aynı zamanda tüm gelişim alanlarının desteklenmesinden de sorumludurlar. Sınıflarında bulunan bütün çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak planlamalar yapmaları ve bu planları uygun öğrenme ortamı sağlayarak uygulamaları beklenmektedir. Sınıftaki çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin de işi zorlaşmakta ve iş yükü artmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin iyi olma hallerini ve stres seviyelerini etkileyen bir diğer faktör de sınıftaki çocukların aileleridir. Çocuklarını ilk defa öğretmene emanet eden aileler açısından zorlu geçen bu süreçte sağlıklı iletişimi sağlamak için öğretmenlere düşen sorumluluk çok fazladır. Çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve ailelere ek olarak uzun ve aralıksız çalışma saatleri de, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi olma hallerini ve stres seviyelerini etkileyen önemli faktörlerdendir. Alanyazında ilgili çalışmalara bakıldığında, tüm bu faktörlere de değinilerek öğretmenliğin stresli bir meslek olduğu (Jennett, Harris ve Mesibov, 2003; Lomas ve diğ., 2017; McCormick ve Barnett, 2011; Stoeber ve Rennert, 2008) ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşayarak işlerinden ayrıldıkları belirtilmiştir (Buchanan, 2017; Jennett ve diğ., 2003; McCormick ve Barnett, 2011).

Alanyazında en çok rastlanan ve araştırmacılar tarafından en çok kullanılan tükenmişlik tanımı Maslach ve Jackson'a (1981) aittir. Tükenmişlik, günlük iş yaşamının bir bileşeni olarak yüz yüze zorlayıcı ilişkiler yaşayan bir kişinin karmaşık bir psikolojik yanıtı olarak tanımlanır ve "duygusal

tükenme”, “kişisel başarıların azalması hissi” ve “duyarsızlaşma” olarak adlandırılan üç unsurdan oluşur (Maslach ve Jackson, 1981). “Duygusal tükenme”, aşırı yorulma hissine sahip olmak anlamına gelirken; “kişisel başarıların azalması hissi”, başarı ve yetkinlik duygularının azalmasıyla birlikte kişilerin kendilerini işleriyle ilgili olumsuz olarak değerlendirmesidir. “Duyarsızlaşma” ise, mesleğe yönelik olumsuz tutum ve duyguların artması anlamına gelmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Son zamanlarda öğretmenlerde tükenmişliği önlemek amacıyla psikolojik iyi olma hallerini arttırarak stres seviyelerinin azalmasını sağlayan uygulamalar ön plana çıkmaktadır (Flook ve diğ., 2015). İlgili alanyazın incelendiğinde, bu uygulamalardan olan bilinçli farkındalığın öğretmenlerde tükenmişliği önlemenin etkili yollarından biri olduğu görülmektedir (Flook ve diğ., 2015; Hooker ve Fodor, 2008; Jennings, 2014; Meiklejohn ve diğ., 2012; Taylor ve diğ., 2016; Whitehead, 2011).

Dikkatini yargısız bir şekilde şimdiki ana getirme olarak tanımlanan “bilinçli farkındalık” ilk olarak 1979 yılında kronik ağrı çeken hastalara terapi olarak uygulanmıştır (Kabat-Zinn, 2003). Bu terapi sonucu elde edilen bulgular ışığında, psikoloji, tıp ve eğitim gibi birçok alanda bilinçli farkındalık uygulamalarına yer verilmiştir (Meiklejohn ve diğ., 2012; Roemer, Orsillo ve Salters-Pedneault, 2008). Bu uygulamalar sonunda, bilinçli farkındalığın stresi azaltma (Chiesa ve Serretti, 2009), duygu düzenleme (Goldin ve Gross, 2010), psikolojik iyi olma halini arttırma (Carmody ve Baer, 2008; Chiesa ve Serretti, 2009) ve depresyonu önleme (Hofmann ve diğ., 2010; Teasdale ve diğ., 2000) gibi faydaları görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak, eğitim alanında yapılan bilinçli farkındalık uygulamaları ile akademik başarı, hafıza, dikkat ve özgüvende artış görülürken (McCallum ve Price, 2010; Meiklejohn ve diğ., 2012); stres seviyesindeki düşüş sayesinde öğretmenlerde tükenmişliğin de önlenbildiği belirtilmiştir (Abenavoli ve diğ., 2013; Buchanan, 2017; Elreda ve diğ., 2018; Jennings, 2014; Whitehead, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde tükenmişlik konusunda yurtdışında ve yurtiçinde yapılan birçok çalışmaya rastlanmıştır (Betoret, 2006; Cheung ve diğ., 2011; Ertürk, 2012; Koyutürk ve Şahbaz, 2015; Owala, Odongo ve Raburu, 2016; Rupert ve diğ., 2015; Tezel-Şahin ve Sak, 2016; Yaşar-Ekici, 2017). Yurtdışında tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalarda örgütsel uygulamalar, dışsal motivasyon, içsel motivasyon, sosyoekonomik faktörler ve çalışma koşulları gibi değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılırken aynı zamanda tükenmişliğe sebep olan faktörler de incelenmiş ve çözüm yolları önerilmiştir (Betoret, 2006; Cheung ve diğ., 2011; Owala ve diğ., 2016; Rupert ve diğ., 2015). Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise, cinsiyet (Tezel-Şahin ve Sak, 2016), maaş, çalışma saatleri (Erdiller Yatmaz ve Doğan, 2019) ve sınıfta özel gereksinime

ihtiyaç duyan çocukların varlığı (Koyutürk ve Şahbaz, 2015) gibi değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir.

Bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise ülkemizde yeni çalışılan bir kavram olmasından dolayı yurtiçinde yapılan çalışmaların yurtdışındakilere göre daha az sayıda olduğu söylenebilir. Yurtdışındaki bazı araştırmacılar bilinçli farkındalığı eğitim alanında kullanmış ve öz düzenlemede artış, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyileşmesi, stres seviyesindeki düşüş, öğretmenlerde tükenmişliğin önlenmesi gibi olumlu etkilerinden söz etmişlerdir (Albrecht ve diğ., 2012; Buchanan, 2017; Capel, 2012; Erwin ve Robinson, 2015; Hartigan, 2017; Meiklejohn ve diğ., 2012; Miyahara ve diğ., 2017). Ülkemizde yapılan çalışmalara ise, ölçek uyarlama (Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz, 2011), bilinçli farkındalığa ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması (Tonga, 2018), bilinçli farkındalık ile akademik erteleme (Bedel, 2017), duygu düzenleme (Acer, 2018), öz düzenleme (Alçay, 2019) gibi değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi, bilinçli farkındalık temelli öfke yönetimi (Yıldızhan, 2019) gibi örnekler verilebilir.

Alanyazında bulunan ve yukarıda bahsedilen çalışmalara bakıldığında özellikle de ülkemizde, öğretmenlerde tükenmişlik ve bilinçli farkındalık konularının arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki; varsa böyle bir ilişkinin ortaya çıkmasıyla öğretmenlerde tükenmişliğin bilinçli farkındalık uygulamalarıyla önlenebileceğine ya da azaltılabileceğine ilişkin alanyazına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuş ve onlara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıklarının düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin düzeyi nedir?
 - Katılımcıların tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmelerinin, kişisel başarıların azalması hislerinin ve duyarsızlaşmalarının düzeyleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Katılımcıların bilinçli farkındalık puanları ile tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, kişisel başarıların azalması hissi ve duyarsızlaşma puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıkları bazı kişisel verilere (yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, aylık gelir, çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı, günlük ortalama çalışma saati) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri bazı kişisel verilere göre (yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, aylık gelir, çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı, günlük ortalama çalışma saati) anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır. Creswell'e (2005) göre ilişkisel araştırma modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini ölçerek değişkenlerin birbiri ile ilişkili olup olmadığının araştırılmasını sağlar. Buna ek olarak, ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinden bahsedilemez ve değişkenler araştırmacılar tarafından manipüle edilemez (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleridir. Çalışmaya 271 öğretmen çevrimiçi olarak paylaşılan anketleri cevaplayarak katılmış ve katılımcılarla ilgili kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen detaylı bilgi Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcılar Hakkında Kişisel Bilgiler

Kişisel bilgiler	Seçenekler	n	%
Yaş	“21-30”	85	31.4
	“31-40”	126	46.5
	“41-50”	55	20.3
	“51 ve üzeri”	5	1.8
Cinsiyet	“Kadın”	266	98.2
	“Erkek”	5	1.8
Eğitim durumu	“Lise”	5	1.8
	“Ön lisans”	22	8.1
	“Lisans”	220	81.2
	“Yüksek lisans”	23	8.5
	“Doktora”	1	0.4
Mesleki deneyim yılı	“0-5 yıl”	73	26.9
	“6-10 yıl”	61	22.5
	“11-15 yıl”	79	29.2
	“16-20 yıl”	29	10.7
	“21 yıl ve üzeri”	29	10.7
Aylık gelir	“2000-3000 TL”	47	17.3
	“3001-4000 TL”	28	10.3
	“4001-5000 TL”	130	48.0
	“5001 TL ve üzeri”	66	24.4
Çalışılan yaş grubu	“3 yaş”	14	5.2
	“4 yaş”	39	14.4
	“5 yaş”	218	80.4
Sınıftaki çocuk sayısı	“0-10”	28	10.3
	“11-20”	161	59.4
	“21 ve üzeri”	82	30.3
Günlük ortalama çalışma saati	“3-5 saat”	88	32.5
	“5 saat ve üzeri”	183	67.5
Toplam		271	100

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada toplam üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları; “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO)” (Özyeşil ve diğ., 2011) ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)” (İnce ve Şahin, 2015)’dur.

Kişisel Bilgi Formundaki sorular araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek oluşturulmuş ve bir devlet üniversitesinde erken çocukluk eğitimi alanında görev yapan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitimi, mesleki deneyim yılı, çalıştığı yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve günlük ortalama çalışma saati ile ilgili sorular bulunmaktadır.

BİFÖ Brown ve Ryan tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Tek faktörden oluşan bu altılı Likert tipi ölçekte toplamda 15 madde bulunmaktadır. Ölçekte seçenekler (1) “hemen hemen her zaman”, (2) “çoğu zaman”, (3) “bazen”, (4) “nadiren”, (5) “oldukça seyrek”, (6) “hemen hemen hiçbir zaman” şeklinde belirlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan 15 ile 90 puan aralığındadır. Bir katılımcı ölçekten ne kadar yüksek puan alırsa o kadar fazla bilinçli farkındalığa sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .84 olarak hesaplanmıştır (Brown ve Ryan, 2003). BİFÖ 2011 yılında Özyeşil ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Uyarlama sırasında madde sayısı aynı kalmıştır. Araştırmacılar tarafından uyarlaması yapılan ölçeğin test-tekrar test korelasyon değeri .86 olarak bulunmuşken, Cronbach Alfa değeri ise .80 olarak hesaplanmıştır (Özyeşil ve diğ., 2011). Yapılan çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

MTE-EF, Maslach ve arkadaşları tarafından 11000’den fazla öğretmenle çalışarak geliştirilmiştir (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli ve Schwab, 1986). Tükenmişliğin alt boyutları olan “duygusal tükenme, kişisel başarıların azalması hissi ve duyarsızlaşma” ölçeğin üç faktörlü yapısını oluşturmaktadır. Bu faktörlerden Cronbach Alfa değeri, duygusal tükenme için .90, kişisel başarıların azalması hissi için .71 ve duyarsızlaşma için .79 olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmada ise duygusal tükenme Cronbach Alfa değeri .91, kişisel başarıların azalması hissi Cronbach Alfa değeri .70 ve duyarsızlaşma Cronbach Alfa değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Yedili Likert tipi olan bu ölçekte toplamda 22 tane madde bulunmakta ve katılımcılar her faktörden ayrı puanlar elde etmektedir. Ölçekte seçenekler (0) “hiçbir zaman”, (1) “yılda birkaç kez”, (2) “ayda bir kez”, (3) “ayda birkaç kez”, (4) “haftada bir kez”, (5) “haftada birkaç kez”, (6) “her gün” şeklinde belirlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçeğin faktörleri, bu faktörlere ait maddeler ile madde sayıları ve puan aralıkları ile ilgili detaylı bilgi Tablo 2’de paylaşılmaktadır.

Tablo 2

MTE-EF Faktörleri ile İlgili Bilgiler

Faktörler	Maddeler	Madde sayısı	Puan aralığı
Duygusal tükenme	“1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20”	9	0-54
Kişisel başarıların azalması hissi*	“4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21”	8	0-48
Duyarsızlaşma	“5, 10, 11, 15, 22”	5	0-30

*Kişisel başarıların azalması hissi faktörü tersten puanlanmıştır.

MTE-EF 2015 yılında İnce ve Şahin tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Uyarlama sırasında ölçeğin maddeleri ve üç faktörlü yapısı korunmuştur. Uyarlanan ölçekte Cronbach Alfa değeri, duygusal tükenme için .88, kişisel başarıların azalması hissi için .74 ve duyarsızlaşma için .78 olarak bulunmuştur (İnce ve Şahin, 2015).

Araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar olan “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulardan, BİFÖ ve MTE-EF’ de yer alan maddelerden örnekler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Veri Toplama Araçlarındaki Örnek Sorular ve Maddeler

Veri toplama araçları	Örnek sorular ve maddeler
Kişisel bilgi formu	Kaç yaşındasınız? Mesleki deneyim yılınız nedir? Günlük ortalama kaç saat çalışıyorsunuz?
BİFÖ	“Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatiğe bağlanmış gibi yapıyorum.” “Kendimi bir kulağımla birini dinlerken aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.” “Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.”
MTE-EF	“Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu düşünüyorum.” “Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.” “Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci gerçekleşmeden araştırmacılarının görev yaptığı üniversitenin etik kurulundan çalışmanın etik izni alınmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için kullanılan ölçekler bilgisayar ortamında çevrimiçi hale getirilmiştir. Çevrimiçi hale getirilen bu ölçekler devlete bağlı okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleriyle paylaşılmıştır. Çevrimiçi ortamda katılımcılardan toplanan veriler, gerekli analizlerin yapılması için SPSS 26.0 istatistik programına aktarılmıştır.

Katılımcılardan toplanan verilerin analizi yapılmadan önce MTE-EF ve BİFÖ ölçekleri aracılığıyla elde edilen verilerin normallik dağılımının kontrol edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu için verilerin normal

dağılım içerisinde olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler normal dağılım gösterdiği için analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MTE-EF ve BİFÖ ölçeklerinden aldıkları puanlardan ortalama, minimum puan, maksimum puan ve standart sapma gibi değerlerin belirlenmesi için tanımlayıcı istatistikten faydalanılmıştır. Katılımcıların bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarabilmek için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır. Son olarak, katılımcıların bilinçli farkındalıklarının ve tükenmişliklerinin yaş, mesleki deneyim yılı ve günlük ortalama çalışma saati gibi kişisel verilere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için “tek yönlü ANOVA analizi” kullanılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında çalışmanın araştırma sorularına cevap niteliğinde analiz sonuçlarına yer verilecektir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri

Çalışmanın ilk araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Bilinçli Farkındalık Düzeyleri

Ölçek	N	Min.	Max.	X	SS	Düzye
BİFÖ	271	20.00	89.00	63.95	13.41	Yüksek

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 63.95 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı (15-90), katılımcıların aldığı en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların Tükenmişlik Düzeyleri

Ölçek ve alt faktörler	N	Min.	Max.	X	SS	Düzye
Duygusal tükenme	271	0.00	53.00	19.84	12.13	Orta
Kişisel başarıların azalması hissi	271	0.00	36.00	10.50	6.23	Düşük

Duyarsızlaşma	271	0.00	24.00	3.84	5.07	Düşük
MTE-EF (Toplam)	271	1.00	100.00	34.19	19.70	Düşük

Tablo 5’te yer alan veriler incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten elde ettikleri puanlarda en yüksek ortalamanın tükenmişliğin alt boyutlarından biri olan duygusal tükenme alt faktörüne ait olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme alt faktörünün sahip olduğu ortalamaya ($\bar{x}=19.84$) bakıldığında, alınan en düşük ve en yüksek puanlar da göz önüne alındığında katılımcıların duygusal tükenme faktöründe orta düzeyde oldukları görülmektedir. Öte yandan diğer iki alt faktöre bakıldığında ise çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel başarıların azalması hissi alt faktörü için 10.50, duyarsızlaşma alt faktörü için 3.84 olarak hesaplanan ortalamalarla katılımcıların bu alt faktörlerde düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak, MTE-EF ölçeğine bütün olarak bakıldığında katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama puanın 34.19 olduğu ve bu ortalamayla düşük düzeyde yer aldıkları görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişki

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişki

	Duygusal tükenme	Kişisel başarıların azalması hissi	Duyarsızlaşma	MTE-EF (Toplam)
BİFÖ	r	-.355**	-.176**	-.236**
	p	.000	.004	.000
	N	271	271	271

**0.01 düzeyinde anlamlı ($p<.01$)

Tablo 6’da yer alan Pearson Korelasyon analizi sonucu elde edilen veriler okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıkları ile tükenmişlik alt faktör ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Pearson korelasyon katsayısı (r) ,700-1,00 arasında olduğunda iki değişken arasındaki ilişki düzeyi yüksek; ,700-,300 arasında ise ilişki düzeyi orta; ,300-,000 arasında olduğunda ilişki düzeyi düşük olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Tabloya göre katılımcıların bilinçli farkındalıkları ile tükenmişliğin alt boyutlarından biri olan duygusal tükenme puanları arasında yönü negatif olan orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.355$, $p<.01$). Tükenmişliğin bir diğer alt boyutu olan kişisel başarıların azalması hissi faktörüne

bakıldığında ise katılımcıların bilinçli farkındalıkları ile söz edilen bu değişken arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.176$, $p<.01$). Tükenmişliğin alt boyutlarından sonuncusu ise duyarsızlaşmadır. Tablodaki veriler incelendiğinde, katılımcıların bilinçli farkındalıkları ile duyarsızlaşma puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.236$, $p<.01$). Son olarak, katılımcıların tükenmişlik ölçeğinden aldıkları toplam puan ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bu iki değişken arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.335$, $p<.01$). Elde edilen bulgular dikkate alındığında, bilinçli farkındalık ve tükenmişlik değişkenlerinin etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Tablo 6’da verilen ve yukarıda açıklanan verilerden yola çıkarak, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalıklarının Kişisel Verilere Göre Farklılıkları

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların Bilinçli Farkındalıklarının Kişisel Verilere Göre Farklılıkları

		Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	1.706	3	.569	.709	.547
	Grup içi	214.242	267	.802		
	Toplam	215.948	270			
Eğitim durumu	Gruplar arası	4.754	4	1.189	1.493	.205
	Grup içi	211.788	266	.796		
	Toplam	216.543	270			
Mesleki deneyim yılı	Gruplar arası	3.393	4	.848	1.062	.376
	Grup içi	212.555	266	.799		
	Toplam	215.948	270			
Aylık gelir	Gruplar arası	2.894	3	.965	1.209	.307
	Grup içi	213.054	267	.798		
	Toplam	215.948	270			
Çalışılan yaş grubu	Gruplar arası	1.167	2	.584	.728	.484
	Grup içi	214.781	268	.801		
	Toplam	215.948	270			
Sınıftaki çocuk sayısı	Gruplar arası	.623	2	.311	.387	.679
	Grup içi	215.326	268	.803		
	Toplam	215.948	270			
	Gruplar arası	.715	1	.715	.894	.345
	Grup içi	215.233	269	.800		

Günlük ortalama çalışma saati	Toplam	215.948	270
-------------------------------------	--------	---------	-----

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıklarının kişisel verilere göre farklılıklarını incelemek için yapılan “tek yönlü ANOVA analizi” sonuçları verilmektedir. Bu analize göre, katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Fyaş=.709, p=.547). Benzer şekilde katılımcıların eğitim durumları (Feğitim durumu= 1.493, p=.205), mesleki deneyim yılları (Fmesleki deneyim yılı=1.062, p=.376), aylık gelirleri (Faylık gelir=1.209, p=.307), çalıştıkları yaş grubu (Fçalışılan yaş grubu=.728, p=.484), sınıflarındaki çocuk sayısı (Fsınıftaki çocuk sayısı=.387, p=.679) ve günlük ortalama çalışma saatleri (Fgünlük ortalama çalışma saati=.894, p=.345) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Kişisel Verilere Göre Farklılıkları

Çalışmanın beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Katılımcıların Tükenmişliklerinin Kişisel Verilere Göre Farklılıkları

		Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	4.490	3	1.497	1.884	.133
	Grup içi	212.053	267	.794		
	Toplam	216.543	270			
Eğitim durumu	Gruplar arası	4.754	4	1.189	1.493	.205
	Grup içi	211.788	266	.796		
	Toplam	216.543	270			
Mesleki deneyim yılı	Gruplar arası	2.039	4	.510	.632	.640
	Grup içi	214.503	266	.806		
	Toplam	216.543	270			
Aylık gelir	Gruplar arası	3.610	3	1.203	1.509	.213
	Grup içi	212.933	267	.798		
	Toplam	216.543	270			
Çalışılan yaş grubu	Gruplar arası	1.051	2	.525	.653	.521
	Grup içi	215.492	268	.804		
	Toplam	216.543	270			
Sınıftaki çocuk sayısı	Gruplar arası	.138	2	.069	.085	.918
	Grup içi	216.405	268	.807		
	Toplam	216.543	270			
Günlük ortalama çalışma saati	Gruplar arası	2.800	1	2.800	3.524	.062
	Grup içi	213.742	269	.795		
	Toplam	216.543	270			

Tablo 8’de okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin kişisel verilere göre farklılıklarını incelemek için uygulanan “tek yönlü ANOVA” analizi sonuçları verilmektedir. Yapılan analize göre, katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Fyaş=1.884, p=.133). Benzer şekilde, katılımcıların eğitim durumları (Feğitim durumu= 1.493, p=.205), mesleki deneyim yılları (Fmesleki deneyim yılı=.632, p=.640), aylık gelirleri (Faylık gelir=1.509, p=.213), çalıştıkları yaş grubu (Fçalışılan yaş grubu=.653, p=.521), sınıflarındaki çocuk sayısı (Fsınıftaki çocuk sayısı=.085, p=.918) ve günlük ortalama çalışma saatleri (Fgünlük ortalama çalışma saati=3.524, p=.062) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada, araştırmacılar okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve bilinçli farkındalık puanları arasında bulunan ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla beş araştırma sorusu hazırlanmış ve bulgular bölümünde araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca bakarak, yeni bir kavram olan ve hakkında az çalışma bulunan bilinçli farkındalığın (Albrecht ve diğ., 2012) aslında insanlar tarafından kavram olarak bilinmediği ancak sahip oldukları bir beceri olduğu söylenebilir. Üstelik bilinçli farkındalığın biçimsel ve biçimsel olmayan bilinçli farkındalık uygulamalarıyla da artırılabilir. Yani yapılan alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Burke, 2010; Zelazo ve Lyons, 2012). Yani yapılan uygulamalarla öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini arttırmak mümkündür.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise katılımcıların tükenmişlik düzeyleriyle ilgilidir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri düşüktür. Alanyazın incelendiğinde, yaş, medeni durum, mezun olunan okul gibi kişisel bilgilerin (Gündüz, 2005; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Oruç, 2007) ve iş yükü, aidiyet ve ödüllendirilme gibi örgütsel faktörlerin (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) tükenmişliğe neden olduğu görülmektedir. Tükenmişliğe neden olarak gösterilen bir diğer faktör de beklentiler ile gerçekte karşılaşılanların birbiri ile uyuşmamasıdır (Murat, 2000; Tümkaya, 1996). Çalışmanın sonucuna bakıldığında, katılımcıların düşük düzeyde tükenmişliğe sahip olması alanyazında belirtilen birçok nedenle açıklanabilir. Ancak bu açıklamanın yapılabilmesi için öğretmenlerle mülakat yapılması ve katılımcılardan tükenmişlik ile ilgili detaylı bilgi alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında yönü negatif olan orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları stresin tükenmişliğe neden olduğu birçok çalışmada belirtilmektedir (Buchanan, 2017; Jennett ve diğ., 2003; McCormick ve Barnett, 2011). Alanyazın incelendiğinde, bilinçli farkındalık uygulamaları sayesinde öğretmenlerde stresi ve depresyonu azaltma, sakinliği ve psikolojik iyi olma halini arttırma ve tükenmişliği önleme gibi sonuçlara ulaşılmaktadır. (Albrecht ve diğ., 2012; Abenavoli ve diğ., 2013; Buchanan, 2017; Capel, 2012; Carmody ve Baer, 2008; Chiesa ve Serretti, 2009; Elreda ve diğ., 2018; Erwin ve Robinson, 2015; Hartigan, 2017; Hofmann ve diğ., 2010; Jennings, 2014; Meiklejohn ve diğ., 2012; Miyahara ve diğ., 2017; Teasdale ve diğ., 2000; Whitehead, 2011). Yani bu çalışma sonucu ortaya çıkan okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki negatif yönlü ilişkinin varlığı, alanyazında da yukarıda belirtilen çalışmalarla desteklenmektedir. Öğretmenlerde tükenmişliği azaltmak için bilinçli farkındalık uygulamalarından yararlanılabilir. Bilinçli farkındalık temelli programlar sayesinde stres seviyesi düşen ve psikolojik iyi olma hali artan öğretmenlerin de tükenmişliğe neden olan faktörlerden kaçınabildiği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıklarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, aylık gelir, çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve günlük ortalama çalışma saati gibi kişisel veriler ile farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında, bilinçli farkındalığın her an her yerde herkes tarafından uygulanabileceği görülmektedir (Albrecht ve diğ., 2012). Bireyler, biçimsel veya biçimsel olmayan bilinçli farkındalık uygulamaları ile bilinçli farkındalık becerilerini geliştirebilirler (Burke, 2010; Zelazo ve Lyons, 2012). Biçimsel bilinçli farkındalık uygulamaları, “Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma/ MBSR” (Kabat-Zinn, 2003), “Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi /MBCT” (Teasdale ve diğ., 2000) gibi genellikle sekiz hafta süren, nefes egzersizleri, beden taraması gibi pratikleri içeren uygulamalardır. Biçimsel olmayan bilinçli farkındalık uygulamaları ise, yürüme, yemek yeme, müzik dinleme gibi günlük yaşam etkinliklerine bilinçli farkındalığı dahil eden uygulamaları içermektedir (Albrecht ve diğ., 2012; Burke, 2010). Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların bilinçli farkındalıklarının kişisel verilere göre farklılaşmaması da yukarıda verilen nedenlerle açıklanabilir. Yani bir birey yaşı, eğitim durumu, sınıftaki çocuk sayısı, günlük ortalama çalışma saati ya da mesleki deneyim yılı fark etmeksizin yüksek ya da düşük düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olabilir.

Son olarak, çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, aylık gelir, çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve günlük ortalama çalışma saati gibi kişisel veriler ile farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında bu konuda farklı sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyim yılı ile tükenmişliklerinin farklılaştığını, yaş ve mesleki deneyim yılı arttıkça tükenmişliğin azaldığını savunan çalışmalar alanyazında az da olsa yer tutmaktadır ve bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki sözü edilen çalışmalar ile paralellik göstermemektedir (Forlin, 2001; Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014; Tuğrul ve Çelik, 2002). Erdiller Yatmaz ve Doğan tarafından 2019 yılında yapılan çalışmada ise öğretmenlerin tükenmişlikleri bazı kişisel özelliklere göre incelenmiş ve özellikle alt boyutlardaki farklılaşma dikkat çekmiştir. Sözü edilen çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin sahip olduğu eğitim seviyesi duygusal tükenme alt boyutunda, çalıştıkları yaş grubu duyarsızlaşma alt boyutunda, aylık gelirleri ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda farklılık göstermektedir (Erdiller Yatmaz ve Doğan, 2019). Öte yandan alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişliği mesleki deneyim yıllarına, sınıftaki çocuk sayısına, günlük ortalama çalışma saatlerine ya da yaşlarına göre farklılaşmamaktadır (Akman, 2019; Karataş, 2009; Kayabaşı, 2008; Şahin, 2007; Yoğun Erçen, 2009). Alanyazındaki bu çeşitliliğin nedeninin katılımcı sayıları olduğu söylenebilir. Bu nedenle, çalışmaların daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak elde edilen veriler bütünüyle değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olmaları, çok yaygın olmayan ve pek çok kişi tarafından bilinmeyen bu yeni kavramın aslında insanın doğasında olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olması bireylerin kendi özellikleri, beklentileri ve iş hayatındaki örgütsel faktörlerle ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında bulunan negatif yönlü ilişki de gelecekte yapılacak olan çalışmalarda planlanan bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve sahip oldukları stres açısından faydalı olabileceğini gösteren ilk adım olabilir.

Gelecekte yapılması planlanan çalışmalar için araştırmacılara örneklem sayısının artırılması, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinde cinsiyet dağılımı dengesinin sağlanması ve daha

detaylı bilgi edinmek için nicel veri toplama araçları olan ölçeklere ek olarak mülakat ya da gözlem gibi nitel veri toplama araçlarının da kullanılması önerileri verilmektedir

Kaynakça

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2),57–69.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Akman, B. Taşkın, N., Özden, Z. & Çörtü, F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Albrecht, N., Albrecht, P., & Cohen, M., (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14.
- Bedel, E. F. (2017). The role of mindfulness and metacognitive awareness in predicting academic procrastination in pre-service early childhood teachers. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 504. doi:10.5961/jhes.2017.227
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Buchanan, T. K. (2017). Mindfulness and meditation in education. *Young Children*, 69-74.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Capel, C. M. (2012). Mindlessness/mindfulness, classroom practices and quality of early childhood education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 29(6), 666-680. doi:10.1108/02656711211245656
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23–33. doi:10.1007/s10865-007-9130-7
- F. Cheung, C.S. Tang, S. Tang. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18, pp. 348-371. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025787>
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593–600.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132. doi:10.1257/jep.27.2.109
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558–580.
- Elreda, M., Jennings, P. A. DeMauro, A. A., Mischenko, P. P., & Brown, J. L. (2018). Protective Effects of Interpersonal Mindfulness for Teachers' Emotional Supportiveness in the Classroom. *Mindfulness*. in press.
- Erdiller Yatmaz, Z. ve Doğan, Ö. (2019). Burnout of early childhood education teachers in Turkey. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erwin, E. and Robinson, K. (2015). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268-286.
- Essa, E. L. (2003). *Introduction to early childhood education*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83.
- Gündüz, B., (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2), 153-158. doi:10.1080/00094056.2017.1300494
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: a metanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169–183. doi:10.1037/a0018555.
- Hooker, K. & Fodor, I., (2008) Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- 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.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4

- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*, 1467–1507. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508x.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 144-156. Doi: 10.1093/clipsy/bpg016
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 191-212.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması. *İlköğretim-online, 2*(1), 2-9. <http://www.ilkogretim-online.gov.tr>
- Koyutürk, N. ve Şahbaz, U. (2015). Comparing levels of professional satisfaction in preschool teachers whose classes include or do not include a special-needs student. *Educational Research and Reviews, 10*(10), 1396-1402.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education, 61*,132–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. ve Leiter, M.P. (2001), “Job burnout.” *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing, 4*(1), 19-34.
- McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationship with burnout. *International Journal of Educational Management, 25* (3), 278 – 293.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the

- Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5
- Miyahara, M., Harada, T., Tanaka, S., Fukuhara, H., Kano, T., Ono, T., & Sadato, N. (2017). Mindfulness meditation for future early childhood teachers in Japan. *Teaching and Teacher Education*, 65, 136-144. doi:10.1016/j.tate.2017.03.007
- Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Oktaç, A. (2000). *Yasamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Owala, Z., Odongo, B. ve Raburu, P., 2016. Motivational factors influencing teachers job performance in pre-school centres in Kenya. *International Journal of Innovative Research & Development*, 5(5), pp.121-132.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 225-235.
- Roemer, L., Orsillo, S. M., & Salters-Pedneault, K. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(6), 1083–1089. doi:10.1037/a0012720.
- Rupert, P. A., Miller, A. O., & Dorociak, K. E. (2015). Preventing burnout: What does the research tell us? *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(3), 168–174. <https://doi.org/10.1037/a0039297>
- Seferoğlu, S., Yıldız, H. ve Avcı Yücel, Ü., 2014. Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37–53.
- Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi (Ankara ili ilk ve ortaöğretim okulları örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: a mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/ recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615– 623. doi:10.1037//0022-006X.68.4.615.
- Tezel-Şahin, F., & Sak, R. (2016). A comparative study of male and female early childhood teachers' job satisfaction in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 44, 473–481.
- Tonga, F. E. (2018). *Investigating the views of pre-service early childhood teachers regarding mindfulness*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Tuğrul, B ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12).
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerde tükenmişlik görülme belirtileri ve başa çıkma davranışları*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Whitehead, A. (2011). Mindfulness in early childhood education. *Early Education*, 49, 21-24.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Evaluation of preschool teachers in terms of professional burnout. *Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, 5(2), 425–446.
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yoğun Erçen, A. E. (t.y.). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6, 154-160.

Extended Abstract

Purpose

There are many factors that affect early childhood teachers' psychological well-being and stress levels, including the number of children in the classroom, communication with families, or long, uninterrupted working hours. Relevant studies make clear that teaching is a stressful profession, and teachers leave their jobs due to professional burnout. Recently, practices that reduce stress levels by increasing psychological well-being have come to the fore to prevent burnout in teachers. An examination of the related literature shows that mindfulness practices can effectively prevent burnout in teachers. Mindfulness, defined as bringing attention to the present moment without judgment, was first applied to patients as therapy in 1979 and then began to be applied in different fields, such as psychology, medicine, and education. As a result of these practices, the benefits of mindfulness—reducing stress, emotion regulation, increasing psychological well-being, and preventing depression—were seen.

There is no study that examines the relationship between teachers' burnout and mindfulness. Therefore, this study aims to investigate the relationship between early childhood teachers' mindfulness and burnout scores. The study's research questions are:

1. What is the level of mindfulness of early childhood teachers?
2. What is the level of burnout in early childhood teachers?
3. Is there a statistically significant relationship between early childhood teachers' mindfulness and burnout scores?
4. Do early childhood teachers' mindfulness scores differ significantly according to certain personal data?
5. Do early childhood teachers' burnout scores differ significantly according to certain personal data?

Results and Discussion

271 early childhood teachers who are actively working in public early childhood education institutions took part to this correlational research study. In this study, three data collection tools were used: personal information form, Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) and Maslach Burnout Inventory-Educator Form (MBI-EF). Before the data collection process, the necessary ethical permission was obtained. Online scales were shared with the participants. SPSS 26.0 statistics program was used for the analysis.

It is seen that the average score that early childhood teachers got from the MAAS is 63.95. Considering the score range that can be got from the scale (15-90) and the lowest and highest scores of the participants, it is understood that the mindfulness level of the early childhood teachers taking part in the study is high. Based on this result, it can be said that mindfulness, which is a new concept and has few studies, is actually not known as a concept by people, but is a skill they have.

In the scores obtained by the early childhood teachers participating in the study from the MBI-EF, when the average ($X = 19.84$) of the emotional exhaustion sub-factor is considered, it is seen that the participants are at a moderate level in the emotional exhaustion factor. Participants were found to be at a low level in these sub-factors with averages calculated as 10.50 for the feeling of diminishing personal accomplishment and 3.84 for the depersonalization sub-factor. Finally, when the MBI-EF scale is considered as a whole, it is seen that the average score the participants got from the scale is 34.19 and they are at a low level with this average. Considering the results of the study, the low level of burnout of the participants can be explained by many reasons such as age, workload, and rewarding stated in the literature.

The data obtained as a result of the Pearson Correlation analysis show that there is a significant relationship between early childhood teachers' mindfulness and burnout sub-factors and total scores. There is a moderate negative correlation between the mindfulness and emotional exhaustion scores ($r = -.355, p < .01$). Considering the factor of decreased personal accomplishment, there is a low level negative relationship between the mindfulness and this variable ($r = -.176, p < .01$). There is a low-level negative correlation between the mindfulness and depersonalization scores ($r = -.236, p < .01$). Finally, there is a moderate negative relationship between mindfulness and burnout ($r = -.335, p < .01$). Considering the findings, it is seen that the variables of mindfulness and burnout interact. Mindfulness practices can be used to reduce burnout in teachers. It can be said that teachers with reduced stress levels and increased psychological well-being can avoid the factors that cause burnout, thanks to programs based on mindfulness.

According to the results of one-way ANOVA analysis conducted to examine the differences of pre-school teachers' mindfulness according to personal data, there is no significant difference between the age, the educational level, years of experience, monthly income, age group they work, the number of children in their classes and the average daily working hours of the participants. When the literature is reviewed, it is seen that mindfulness can be applied by anyone, anytime, anywhere. In other words, an individual can have high or low level of mindfulness regardless of their age, educational background or years of professional experience.

According to the results of one-way ANOVA analysis conducted to examine the differences of early childhood teachers' burnout according to personal data, there is no significant difference between the age the educational level, years of experience, monthly income, age group they work, the number of children in their classes and the average daily working hours of the participants. Considering the literature, there are studies that have obtained different results on this subject. It can be said that the reason for this diversity in the literature is the number of participants. For this reason, it is recommended that studies should be conducted with more participants.

Conclusion

The negative correlation found between the participants' mindfulness and burnout scores may be the first step to show that mindfulness-based intervention programs planned in future studies can be beneficial in terms of teachers' psychological well-being and the stress they have. For future studies, suggestions are given to researchers to increase the sample size, to balance the gender

distribution of teachers taking part in the study, and to use qualitative data collection tools such as interviews or observations besides scales, which are quantitative data collection tools, to get more detailed information.

ETİK BEYAN: “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 16.03.2020 tarih ve 135 ODTU 2020 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.