



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN BAKIM DÜZEYLERİNİN TUTUMLARINA,
İYİ OLUŞ HALLERİNE VE TÜKENMİŞLİKLERİNE ETKİSİ**

Meltem ATASOY

DANIŞMAN

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
(danışman imzalı olacaktır)

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği, Tezli Yüksek Lisans Programı

Mayıs, 2025



*Toplumların uygarlık düzeyi öğretmene verilen değerle ölçülür.
Başöğretmen Mustafa Kemal ATATÜRK*

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xi
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Hipotezler.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıltılar (Varsayımlar).....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Mesleki Bakım: Kavramsal ve Kuramsal Temeller	11
2.1.1. Mesleki Bakım Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi	11
2.1.2. Mesleki Bakımın Günümüzdeki Önemi	13
2.1.3. Eğitim Bağlamında Mesleki Bakım: Öğretmen Bakımı.....	14
2.2. Mesleki Tutum: Kavramsal ve Kuramsal Temeller	17
2.2.1. Mesleki Tutum Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi	17
2.2.2. Mesleki Mesleki Tutumun Felsefi ve Sosyal Temelleri	18
2.2.3. Mesleki Tutumun Tarihsel Gelişimi.....	19
2.2.4. Mesleki Tutum Kuramları ve Yaklaşımları	20
2.2.5. Mesleki Tutumun Günümüzdeki Önemi	27
2.2.6. Eğitim Bağlamında Mesleki Tutum: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	28

2.3. İyi Oluş Hali: Kavramsal ve Kuramsal Temeller	31
2.3.1. İyi Oluşun Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi	31
2.3.2. İyi Oluşun Sosyal Temelleri	32
2.3.3. İyi Oluşun Tarihsel Gelişimi	32
2.3.4. İyi Oluş Kuramları ve Yaklaşımları	34
2.3.5. İyi Oluşun Günümüzdeki Önemi.....	40
2.3.6. Eğitim Bağlamında İyi Oluş: Öğretmenlerin İyi Oluşu	42
2.4. Tükenmişlik: Kavramsal ve Kuramsal Temeller	44
2.4.1. Tükenmişlik Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi.....	44
2.4.2. Tükenmişliğin Felsefi ve Sosyal Temelleri	45
2.4.3. Tükenmişliğin Tarihsel Gelişimi	46
2.4.4. Tükenmişlik Kuramları ve Yaklaşımları	47
2.4.5. Tükenmişliğin Günümüzdeki Önemi	53
2.4.6. Eğitim Bağlamında Tükenmişlik: Öğretmen Tükenmişliği	55
2.5. Ulusal ve Uluslararası Gerçekleştirilmiş Araştırmalar.....	57
2.5.1. Yurt İçi Yapılan Araştırmalar	57
2.5.2. Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar	59
3. YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.3. Verilerin Toplanması.....	65
3.4. Veri Toplama Araçları	66
3.4.1. Öğretmen Bakım Ölçeği.....	66
3.4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	66
3.4.3. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği.....	67
3.4.4. Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu.....	68
3.5. Etik Süreçler.....	69
3.6. Verilerin Analizi.....	69
4. BULGULAR.....	71
4.1. Betimleyici İstatistikler	71
4.2. Pearson Korelasyon Katsayıları	72
4.3. Veri Toplama Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizleri.....	73
4.4. Ölçüm Modeli	76
4.5. Çoklu Normallik Bulguları.....	78

4.6. Yapısal Eşitlik Modellemesi	79
4.6.1. Modelin Uyum Değerleri.....	80
4.6.2. Path Diagramı	83
4.7. Dolaylı Etkiler	85
4.8. Parametre Kestirimleri ve Modele İlişkin Diğer Kontrol Analiz Sonuçları.....	86
5. TARTIŞMA	87
5.1. Alt hipoteze ilişkin tartışma	87
5.2. Alt hipoteze ilişkin tartışma	89
5.3. Alt hipoteze ilişkin tartışma	90
5.4. Alt hipoteze ilişkin tartışma	91
5.5. Alt hipoteze ilişkin tartışma	91
5.6. Alt hipoteze ilişkin tartışma	92
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
6.1. Sonuç.....	94
6.2. Öneriler	96
6.2.1. Gelecek Araştırmalar için Öneriler.....	96
6.2.2. Uygulama için Öneriler	97
KAYNAKLAR	99
EKLER	159
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI.....	161
ETİK KURUL İZİN YAZISI.....	162
KURUM İZNİ YAZILARI	165
ÖZGEÇMİŞ	168

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1.2.1. Araştırmanın teorik modeli.....	8
Şekil 3.1.1. Yapısal eşitlik modellemesinin temel adımları.....	63
Şekil 3.1.2. Araştırmanın kesitsel modeli	64
Şekil 4.6.1. Araştırma modelinin path diagramı	84

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.2.1. Mesleki tutum kuramlarının karşılaştırılması	27
Tablo 2.3.1. İyi oluş kuramlarının karşılaştırılması	40
Tablo 2.4.1. Tükenmişlik kuramlarının karşılaştırılması	53
Tablo 3.2.1. 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi İstanbul ilindeki devlet ilkokul öğretmenlerinin sayısı (Evren-Temsil Sınırı-Örneklem).....	64
Tablo 3.2.2. 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi İstanbul ilindeki çalışma grubunda bulunan ilkokul öğretmenlerinin demografik özellikleri (Örneklem).....	65
Tablo 4.1.1. Ölçekler ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler	71
Tablo 4.2.1. Ölçekler ve alt faktörlerine ilişkin Pearson Korelasyon Katsayıları.....	72
Tablo 4.3.1. Ölçekler için yapı geçerlik uyum indeksler	74
Tablo 4.4.1. Ölçekler, alt faktörler ve maddelere ilişkin ölçüm modeli sonuçları.....	76
Tablo 4.5.1. Verilere ilişkin çoklu normallik değerleri.....	78
Tablo 4.6.1. Model özeti ve parametreler	79
Tablo 4.6.2. Model genel test sonuçları	81
Tablo 4.6.3. Modelin uyum indeksleri (1)	82
Tablo 4.6.4. Modelin uyum indeksleri (2)	82
Tablo 4.7.1. Modele ilişkin dolaylı etkiler.....	85

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kisaltmalar	Açıklama
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vd.	: Ve diğerleri
Vb.	: Ve benzeri
Çev.	: Çeviri
Ed.	: Editör
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü)
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
TLI	: Tucker-Lewis Index (Tucker-Lewis Uyum İndeksi)
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
RMSEA	: The Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Karekök Ortalama Karesi)
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual (Standardize Edilmiş Karekök Ortalama Artık)
DWLS	: Diagonally Weighted Least Squares (Çapraz Ağırlıklı En Küçük Kareler)
NLMINB	: Nonlinear Minimization using Bound constraints (Sınır Kısıtlarıyla Doğrusal Olmayan Minimizasyon)
p	: Probability (İstatistiksel Anlamlılık Değeri)

ÖZET

[YÜKSEK LİSANS TEZİ]

ÖĞRETMENLERİN BAKIM DÜZEYLERİNİN TUTUMLARINA, İYİ OLUŞ HALLERİNE VE TÜKENMİŞLİKLERİNE ETKİSİ

[Meltem ATASOY]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği, Tezli Yüksek Lisans Programı

[Danışman : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ]

[Bu araştırmanın amacı, öğretmen bakımı, öğretmen tutumu, iyi oluş ve tükenmişlik düzeyleri arasında bir model geliştirmektir. Araştırmada öğretmen bakımının öğretmenlerin psikolojik ve mesleki çıktılarındaki rolü çok değişkenli bir model üzerinden incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan 498 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, demografik bilgi formu, öğretmen bakım ölçeği, öğretmen tutum ölçeği, öğretmen iyi oluş hali ölçeği ve tükenmişlik envanteri-eğitici formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle betimleyici istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçüm modelinin test edilmesinin ardından çoklu normallik varsayımı kontrol edilmiş; varsayımın sağlanamaması nedeniyle model analizinde DWLS (Diagonally Weighted Least Squares) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modelinin testinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanmıştır. Modelin uyum değerleri değerlendirilmiş, path diyagramı oluşturulmuş ve modelin doğrudan ve dolaylı etkileri analiz edilmiştir. Parametre kestirimlerine ek olarak modele ilişkin diğer kontrol analizleri de yapılmıştır. Tüm analizler Jamovi programı

aracılığıyla yürütülmüştür. Bulgulara göre, tükenmişlik iyi oluşu negatif yüksek düzeyde yordamaktadır. Öğretmen bakımı; öğretmen tutumunu pozitif orta düzeyde, iyi oluşu pozitif düşük düzeyde ve tükenmişliği negatif yüksek düzeyde yordamaktadır. Öğretmen bakımı, dolaylı olarak yalnızca tükenmişlik aracılığıyla öğretmen tutumunu yordamaktadır. Araştırma sonuçları ilgili literatüre göre tartışılmış ve geleceğe yönelik önerilerde bulunulmuştur.]

Mayıs 2025 , [185.] sayfa.

Anahtar kelimeler: [Öğretmen bakımı, tutum, iyi oluş, tükenmişlik, sınıf öğretmeni]



ABSTRACT

[M.Sc. THESIS]

**[THE EFFECT OF TEACHERS' CARE LEVELS ON THEIR ATTITUDES,
WELL-BEING, AND BURNOUT]**

[Meltem ATASOY]

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Elementary Education

Primary School Teaching, M.Sc. Program

[Supervisor : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ]

[The aim of this study is to develop a model between teacher care, teacher attitude, well-being and burnout levels. In the study, the role of teacher care in teachers' psychological and professional outcomes was examined through a multivariate model. The study was conducted within the framework of the relational screening model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 498 classroom teachers working in Istanbul. Data were collected with the demographic information form, teacher care scale, teacher attitude scale, teacher well-being scale and burnout inventory-educator form. In the analysis of the data, descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were calculated first. Confirmatory factor analyses (CFA) were performed in order to test the structural validity of the scales. After testing the measurement model, the assumption of multiple normality was checked; since the assumption could not be provided, DWLS (Diagonally Weighted Least Squares) estimation method was used in the model analysis. Structural Equation Modeling (SEM) was applied in the test of the research model. The fit values of the model were evaluated, a path diagram was created and the direct and indirect effects of the model were analyzed. In addition to parameter estimates, other control analyses were conducted for the model. All analyses were conducted

using the Jamovi program. According to the findings, burnout predicted well-being negatively and highly. Teacher care predicted teacher attitude positively and moderately, well-being positively and lowly, and burnout negatively and highly. Teacher care indirectly predicted teacher attitude only through burnout. The research results were discussed according to the relevant literature and suggestions for the future were made.]

May 2025, [185.] pages.

Keywords: [Teacher care, attitude, well-being, burnout, primary school teacher]



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimin sisteminin önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin, eğitimin niteliği ve öğrencilerin öğrenme yolculuklarında ve kişisel gelişimlerinde önemli rol oynadığı yaygın olarak vurgulanmaktadır (Hattie, 2003; İlğan, 2021). Nitelikli bir eğitim sisteminin temeli, büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilik düzeyiyle ilişkilidir; zira öğretmenler, eğitim sürecinin tüm unsurlarını dönüştürme ve şekillendirme yetisine sahiptir (Darling-Hammond, 2000). Özellikle günümüzde öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcılar değil, aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştıran, bireylerin entelektüel ve duygusal süreçlerini destekleyen yönlendiriciler olarak görülmektedir (Assen ve Otting, 2022; Gibbons vd., 2021; Hadar ve Brody, 2020). Öğretmenin bu kritik rolü, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki ve kişisel yeterliliklerin neler olması gerektiği üzerine derin sorgulamaları beraberinde getirmiştir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel yeterlilikler kapsamında, onların hoşgörülü, sabırlı, esnek, anlayışlı ve yeniliklere açık bir tutum sergilemeleri; bunun yanı sıra, kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve toplumsal değişimlere uyum sağlamaları temel değişkenler arasında yer almıştır (Darling-Hammond, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik başta olmak üzere yenilikleri takip etme ve araştırmacı bir yaklaşım geliştirme, öne çıkan nitelikler arasında gösterilmektedir (Djumagulov, 2019; Stumbrienė vd., 2023). Öğretmenler artık, öğrencilerin bilgiye erişim, analiz ve yeni bilgi üretme becerilerini geliştirmekle yükümlüdür (Faloon, 2020). Öte yandan, mesleki anlamda öğretmenler, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde tasarlayabilmeli, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanabilmeli ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir rehberlik sunabilmelidir.

Eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin nitelikli bir biçimde mesleki rollerini yerine getirebilmeleri, yalnızca pedagojik yeterliklerine değil, aynı zamanda psikososyal özelliklerine de bağlıdır ve bu durum, çok boyutlu ve etkileşimli bir yapıyı işaret etmektedir (Başaran vd., 2024; Kyriacou, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel rollerini anlamak ve geliştirmek için öncelikle bu rolleri etkileyen karmaşık ve çok yönlü değişkenlerin anlaşılması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin iş yaşamında

karşılaştıkları koşullar, bireysel özellikleri ve örgütsel çevreyle olan etkileşimleri hem mesleki performanslarını hem de genel yaşam tatminlerini etkiler (Hakanen vd., 2006; Tims vd., 2013). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki başarılarında belirleyici olan, öğretmen yeterliliği (Kanya vd., 2021; Ustin vd., 2022), kişisel özellikler (Kanya vd., 2021), mesleki gelişim (Ustin vd., 2022), okul yöneticisi liderliği (Habibi vd., 2019; Kanya vd., 2021), okul kültürü (Kanya vd., 2021), altyapı ve kaynaklar (Ustin vd., 2022), iletişim ve ilişkiler (Kini ve Podolsky, 2016; Mupa vd., 2015; Watson, 2015) olmak üzere kritik bileşenler ve bu bileşenlerin etkileri vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki rollerini etkileyen faktörler arasında sosyal destek durumu, aşırı iş yükü, stres kaynakları ve beklentiler yer almaktadır. Öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerle kurduğu olumlu ilişkiler, onların iş doyumunu olumlu yönde desteklerken, mesleki tükenmişliğini azaltmaktadır (Kırat vd., 2024; Safari, 2020; Smetackova vd., 2019). Buna karşın aşırı iş yükü ve sürekli yüksek beklentiler gibi stres kaynakları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürebilmektedir (Gudelos ve Mabitad, 2025; Magtalas ve Eduvala, 2024; Tekin ve Demirkasımoğlu, 2023; Wahab vd., 2024). Bunların yanında okul ortamı ve kültürüne bağlı faktörler de öğretmenlerin psikososyal durumlarının belirleyici değişkenlerindendir. Okullardaki olumlu bir örgütsel iklim, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirebilirken (Buksnyte-Marmiene vd., 2022), olumsuz bir iklim stres düzeylerini artırabilir (Gomes vd., 2023; Ibrahim vd., 2021). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yeterince söz sahibi olmamaları (Kurt ve Duyar, 2023), görev tanımlarının net olmaması ve çaba-ödül dengesizliği gibi durumlar (Capone vd., 2019), mesleki kimliklerini zedeleyebilir (Kurt ve Duyar, 2023) ve motivasyon kaybına yol açabilir (Capone vd., 2019; Garrick vd., 2014). Bu çalışmardan hareketle öğretmenlerin mesleki rollerini etkileyen etmenlerin büyük ölçüde okul iklimi, sosyal ilişkiler ve örgütsel yapı gibi çevresel ve psikososyal bağlamlardan beslendiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin meslektaşları ve okul ortamına bağlı diğer değişkenlerin yanında onların kişisel özellikleri gibi bireysel faktörler de psikososyal durumlarını şekillendirebilmektedir (Samfira ve Paloş, 2021). Örneğin, nevroitiklik gibi duygusal istikrarın düşük olduğu durumlar, öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini olumsuz etkileyebilir (Villarte ve Tantiado, 2024). Buna karşın, dışa dönük ve esnek bireylerin zorlu durumlarla daha kolay baş edebildiği görülmektedir (Hussain vd., 2024; Villarte ve Tantiado, 2024).

Öğretmenlerin mesleki rollerini etkileyen diğer psikolojik faktörler arasında, psikolojik iyi oluş, tükenmişlik, mesleki tutum ve ruh sağlığı sorunları dikkat çekmektedir. Psikolojik iyi oluş, öğretmenlerin ruh sağlığını, iş doyumunu ve mesleki motivasyonunu yansıtırken; iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurdukları için öğrenme süreçlerini olumlu destekleyebildikleri vurgulanmaktadır (Nwoko vd., 2024). Diğer taraftan, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma gibi tükenmişlikle ilgili durumların öğretmenlerin mesleki performanslarını ve eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyebildiğine dikkat çekilmektedir (Eidem, 2007; Hussain vd., 2024).

Öğretmenlerin mesleki rollerini etkileyen önemli psikolojik faktörlerden bazıları da onların mesleğine karşı geliştirdikleri tutumları ve depresyon, kaygı ve stres gibi ruh sağlığı sorunlarıdır. Mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenler, sınıf ortamında öğrenme öğretme sürecini aktif ve zenginleştirerek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde destekleyebilir. Buna karşın depresyon, anksiyete ve stres gibi ruh sağlığı sorunları öğretmenlerin işlerine karşı isteksizleşmesine, devamsızlıklarına ve genel mesleki performans düşüşlerine neden olabilir (Eidem, 2007; Nwoko vd., 2024). Özellikle iş yerinde yaşanan mobbing gibi olumsuz durumlar, öğretmenlerin ruh sağlığını ciddi şekilde zedeleyerek tükenmişlik düzeylerini artırabilir (Arslantaş vd., 2021; Çetin ve Özözen-Danacı, 2021; Rasool vd., 2020). Öğretmenlerin sahip olduğu yüksek stres düzeyleri ise öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz etkileyerek, eğitimde nitelik kaybına neden olabilir (Harding vd., 2019; Jennings vd., 2017; Whitaker vd., 2015; Wong vd., 2017). Bu değişkenler, öğretmenlerin mesleki rollerini etkileyen çok boyutlu değişkenlerin önemine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki rollerini etkileyen faktörlerin bazılarının öğretmenlerin bu rollerini olumlu yönde etkilemekte ve öğretmeni güçlendirmekte (Ma, 2022; Makovec, 2018; Tatto, 2021) iken bazı faktörlerin öğretmenlerin mesleki rollerini zayıflatmakta ve eğitimde verimsizliğe ve başarısızlığa neden olmaktadır (Tatto, 2021; Whitworth ve Chiu, 2015). Bu noktada eğitimde başarı ve nitelik artışında öğretmenin rollerini etkileyen çoklu ve karmaşık yapının anlaşılması ve buna yönelik politikaların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin özellikle psikososyal durumu, yalnızca bireysel bir mesele değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel kalitesini etkileyen bir unsur olarak belirginleşmektedir (Rezaei vd., 2024; Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Öğretmenlerin mesleki rollerini etkinleştirmek için, psikolojik durumlarını merkeze alan önleyici araştırmalara ve tedbirlere ihtiyaç vardır (Bardach vd., 2021; Geijsel vd., 2009; Kwon vd., 2021). Bu noktada son zamanlarda öğretmenlerin

psikolojik durumlarını ve kişisel özelliklerinin güçlendirilmesi ve korunması üzerine odaklanan öğretmen mesleki bakım kavramı öne çıkmaya başlamıştır.

Öğretmenin mesleki rolünü güçlendiren ve eğitim niteliğinin geliştirilmesi için bütüncül bir bakış açısı sunan öğretmen bakım kavramı, öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirirken öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını, destekleyici yaklaşımlarını ve eğitim süreçlerine yönelik sorumluluklarını içermektedir (O'Connor, 2008; Vogt, 2002). Öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi aktaran bireyler olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen rehberler olduğu düşünüldüğünde, bakım kavramının eğitimin niteliği üzerindeki etkisi daha da belirginleşmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını sürdürebilmeleri ve tükenmişlikten korunabilmeleri, eğitim ortamlarında sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi ve öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi bakımın bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır (Cece vd., 2022; Sandilos, 2020; Teven, 2007). Öğretmen bakımının hem öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sürdürülebilir kılması hem de öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemesi açısından merkezi bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen bakımının tutum, iyi oluş ve tükenmişlik ile olan ilişkisi literatürde etrafından dolaşan lakin yeterince ele alınmayan bir konudur. Bakım düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine karşı daha destekleyici ve anlayışlı bir tutum sergileyerek mesleki tatminlerini artırmakta ve psikolojik iyi oluşları olumlu yönde etkilenmektedir (Jennings vd., 2019). Buna karşın, mesleklerin yeterli bakım görmemesi veya bakımın eksikliği, tükenmişlik düzeylerinde artışa neden olarak duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısında düşüş gibi olumsuz sonuçlar yaratmaktadır (Haricova vd., 2020). Özellikle destek mekanizmalarının sınırlı olduğu eğitim ortamlarında, öğretmenlerin bakım düzeylerinin azalması, yalnızca bireysel refahı değil, eğitim süreçlerinin verimliliğini de olumsuz etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Park vd., 2018; Schussler vd., 2015; Singh ve Billingsley, 1998).

Eğitim ortamında bakım eksikliğinin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri, bireysel ve mesleki düzeyde çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Jeon vd., 2016; Teven ve Hanson, 2004). Öğretmenlerin bakım desteğinden yoksun olması, mesleki bağlılıklarını ve iş doyumlarını azaltarak motivasyon kaybına neden olabilmektedir (Auletto, 2021; Collie vd., 2016; Littrell vd., 1994; Singh ve Billingsley, 1998). Psikososyal destek mekanizmalarının yetersizliği, öğretmenlerin yalnızlık hissini artırmakta ve mesleki dayanıklılıklarını zayıflatmaktadır (Park

vd., 2020; Wang, vd., 2018). Özellikle zorlayıcı çalışma koşulları ve yoğun iş yükü ile birleşen bakım eksikliği, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına ve meslektan erken ayrılma eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir (Geiger ve Pivovarov, 2018; Madigan ve Kim, 2021; Sarros ve Sarros, 1992). Dolayısıyla, eğitim politikalarının öğretmen bakımını artırıcı şekilde yapılandırılması, yalnızca bireysel iyi oluş açısından değil, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Literatürde de sıklıkla öne çıkan sorunlar, yoğun iş yükü (Sezen-Gültekin vd., 2021; Sezgin, 2009), düşük mesleki tatmin (Demir-Yıldız, 2023; Önder vd., 2019; Yıldız, 2024), ekonomik zorluklar (Çiftçi ve Cin, 2018; Kılınç vd., 2012) ve psikososyal destek mekanizmalarının yetersizliği (Bellibaş vd., 2017; Sezgin, 2009) gibi faktörler, öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir (Cansoy vd., 2020; Önder vd., 2019). Özellikle sınıf içi disiplin sorunları (Şanlı, 2019) ve ebeveynlerle yaşanan iletişim zorlukları (Aslan, 2016; Cheng vd., 2018; Yıldız ve Yılmaz, 2020) gibi ek stres faktörleri, öğretmenlerin işlerine yönelik algılarını ve tutumlarını zayıflatmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kendilerini yalnız ve tükenmiş hissetmelerine neden olmakta ve uzun vadede eğitimde kalite sorunlarına yol açabilir.

Mevcut eğitim politikalarının öğretmenlerin bakım düzeylerini artırmada yetersiz olduğu görülmektedir (Darling-Hammond, 2016; Rasheed vd., 2017). Öğretmenlerin psikososyal destek alabilecekleri yapıların sınırlı olması, mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için gerekli kaynakların eksikliği ve iş yüklerinin dengeli bir şekilde yönetilememesi, mesleki bakımın yeterince sağlanamamasına neden olmaktadır (Gast vd., 2022; Zalam vd., 2021). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmaya yönelik ulusal stratejilerin eksikliği, onların mesleki doyumlarını ve motivasyonlarını düşüren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Avola vd., 2025). Bu nedenle, öğretmen bakımını artırmaya yönelik daha kapsamlı politikaların geliştirilmesi ve uygulanması, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitimin kalitesini artırmada öğretmenlerin etkinliğinin yükseltilmesi, çoğu zaman diğer tüm müdahale alanlarından daha büyük bir etki yaratmaktadır. (Heck, 2009; Kotherja ve Kotherja, 2020; Wright vd., 1997). Eğitimdeki kimileri için gizil güç kabul edilen öğretmenler, eğitimdeki yeniliklerin başarıyla uygulanması, verimliliğin artırılmasında rol oynadığı için yüksek nitelikli yetiştirilmelerine, mesleki bağlamda içsel ve dışsal olarak desteklenmelerine

ihtiyaç vardır (Pozo-Rico vd., 2023; Stronge vd., 2007). Ancak öğretmenlerin bu belirleyici rolü, onların mesleki ve psikolojik olarak nasıl desteklendiğiyle doğrudan ilişkilidir; bu nedenle Türkiye’deki duruma dair veriler bu bağlamda dikkatle incelenmelidir.

Türkiye’de öğretmenlerin iyi oluş ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin veriler, mesleki bakım konusunun ne kadar kritik olduğunu istatistiksel olarak da desteklemektedir. OECD gibi uluslararası kuruluşların raporları incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yüksek olduğu, psikososyal destek mekanizmalarının ise yetersiz kaldığı görülmektedir (OECD, 2019). Özellikle OECD (2019) tarafından yürütülen TALIS araştırmalarında, Türkiye’de öğretmenlerin uluslararası ortalamalara kıyasla daha fazla stres yaşadığı ve mesleki destekten yoksun olduğu belirtilmektedir. Bunların aksine ulusal bazı çalışmalarda öğretmen tükenmişliği düşük (Akyürek, 2020) veya ortalama (Bozkuş, 2018) olan araştırmalarda bulunmaktadır. Ulusal olarak kamudaki öğretmenlik politikası, maaş düzenlemeleri, âdem-i merkezîyetçi ve standart olmasına rağmen tükenmişlik çıktısının değişkenlik göstermesi çelişkili bir durumdur. Buradaki değişimin sebebi eğitim sistemi içinde öğretmen bakım olgusunun öğretmenin faktörlerini değiştirdiği tahmin edilmektedir. Bu veriler, öğretmen bakımına yönelik müdahalelerin gerekliliğini somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Probleme ilişkin gerçekleştirilen tüm çalışmalarda öğretmen kimliği önemli ve kontrol altına alınamayacak bir değişken olarak görülmektedir. Mesleklerin belli başlı doğrudan ölçülebilir girdileri (Ekonomi, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, mesleki yeterlikler vb.) vardır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Ferguson ve Reio, 2010; Klassen ve Chiu, 2010). Alanyazında eğitimin niteliğini etkilediği bilinen çıktılar değişkenler (Tükenmişlik, tutum, iyi oluş.) bulunmaktadır (Hoglund vd., 2015; Madigan ve Kim, 2021; Vagaeva vd., 2021; Wong vd., 2017). Ancak mesleğe ilişkin girdiler her zaman doğrudan mesleki çıktılara yansımayaabilmekte ve sistem içinde örtük olarak iç ve dış öğretmen bakım olgusu, süreçteki kara kutu olarak rol oynamaktadır (Baştuğ vd., 2024). Öğretmen bakım olgusunu etkileyen faktörlerin ve öğretmen bakımının eğitimle ilgili diğer değişkenlerle olan karmaşık ilişkisinin anlaşılması, öğretmenlerin mesleki rollerin güçlendirilmesi için kara kutu olarak tarif edilen öğretmen bakım değişkenini derinlemesine anlamak açısından kritiktir.

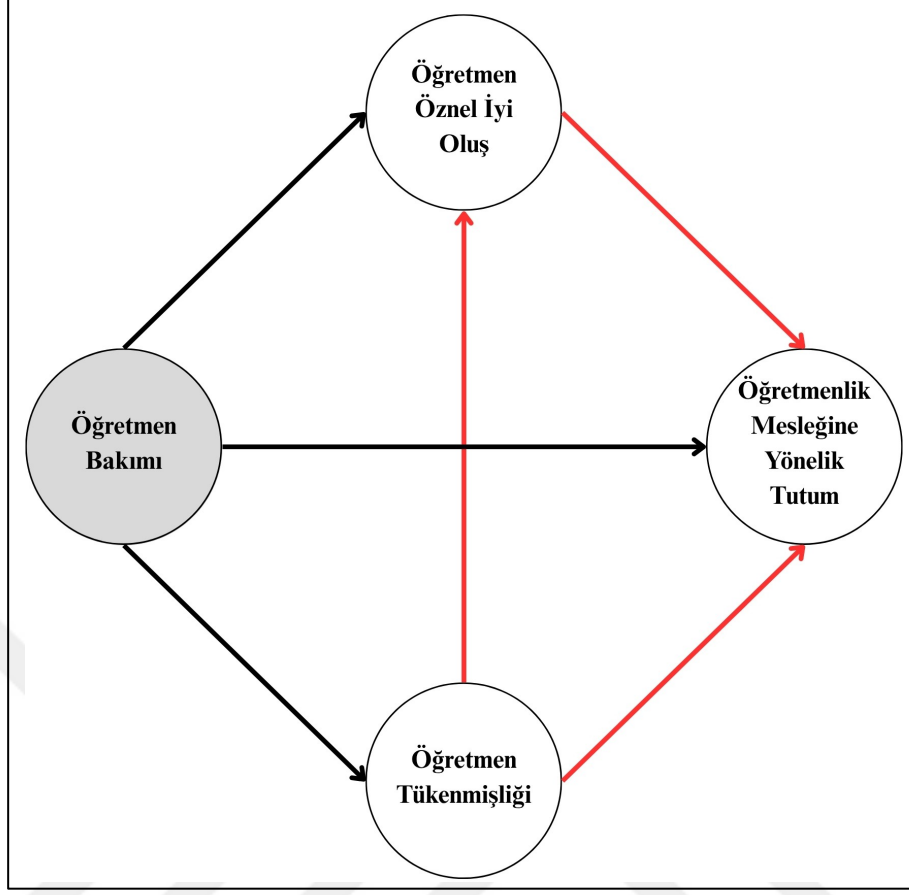
Öğretmenlerin demografik değişkenleri, mesleki tutumu, öznel iyi oluşu ve tükenmişliği farklı değişkenlerle ayrı ayrı sıklıkla araştırılmıştır. Ancak bu değişkenlerin öğretmen bakım

olgusu olan yapısal ilişkilerine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada demografik girdilerin, öğretmen bakımı olgusu ile şekillenmesinin öğretmenin mesleki tutumuna, öğretmen tükenmişliğine ve öznel iyi oluş haline yansımalarının yapısal eşitlik modellemesi yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2. Amaç ve Hipotezler

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin bakım düzeyleri ile öznel iyi oluş, tükenmişlik ve mesleki tutumları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler ve model (Şekil 1.2.1.) test edilmiştir:

- **H1:** Öğretmen tükenmişlik düzeyleri, öğretmen öznel iyi oluş düzeyini negatif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.
- **H2a:** Öğretmen bakım düzeyleri, mesleki tutumları pozitif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.
- **H2b:** Öğretmen bakım düzeyleri, öğretmen öznel iyi oluşlarını pozitif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.
- **H2c:** Öğretmen bakım düzeyleri, öğretmen tükenmişliklerini negatif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.
- **H3:** Öğretmen bakım düzeyleri ile mesleki tutumları arasında tükenmişliğin aracılık rolü vardır.
- **H4:** Öğretmen bakım düzeyleri ile mesleki tutumları arasında öznel iyi oluşun aracılık rolü vardır.



Şekil 1.2.1. Araştırmanın teorik modeli

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin temel bileşenlerinden birisi olarak görülen öğretmenler gerek araştırmacılar gerekse politika yapıcılar tarafından her zaman kritik bir değişken olarak görülmekte ve dikkate alınmaktadır. Farklı görüşler olsa da herkes öğretmenliğin önemli olduğunu kabul eder.

Eğitimin çok boyutlu doğası, öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimi üzerine inşa edilirken; çevresel faktörler bu yapının işleyişini doğrudan şekillendirmektedir. Bu sistem içinde veli veya dış değişkenler eğitimcilerin kontrol altına alamayacağı faktörler olarak genellikle kabul görmektedirler (Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019; Harju-Luukkainen vd., 2020; Reyno ve McGrath, 2006). Nitekim öğretmen değişkeni de durağan değil bireyin biricikliğinden dolayı dinamik ve çevreden etkilenmektedir. Tüm bu dinamikliğe rağmen, araştırmacılar ve politika yapıcılar öğretmenlik mesleğini çoğu zaman standart kalıplar içinde değerlendirme eğilimindedir. Öğretmenlik, stres düzeyi yüksek meslekler arasında üst sıralarda yer almaktadır (Lücker vd., 2022; Redín ve Erro-Garcés, 2020; Wong, 2020). Bunun sebepleri; öğretmenlerin

öğrencileriyle duygusal olarak bağlı olmaları, iş yükü, öğrenci davranışları, sınıf mevcutları gibi çeşitli nedenlere ulaşılmıştır (Wong, 2020). Bu öğretmen-öğrenci bağına rağmen sistem, bireyin mesleki yıpranmasını göz ardı eder. Bu doğrultuda denenen bir öğretim yönteminin, bir eğitim yaklaşımının, bir öğretim materyalinin öğrenciye etkisi öğretmenin durumundan bağımsız olduğunu düşünmek gibi bir yanılgı söz konusudur. Bu yanılgı eğitim alanındaki problemlerin çözüme ulaşmasında süreci zayıflatmaktadır. Nitekim öğretmenlik bir meslek olduğundan, öğretmenlerin belirli aralıklarla desteklenmesi ve güçlendirilmesi hem mesleki performanslarını korumak hem de küçük sorunların büyüyerek daha ciddi eğitimsel sorunlara dönüşmesini önlemek açısından önemlidir. Bu tür düzenli destekler, öğretmenin mevzuata ve öğretim programlarına uygun biçimde çalışmasını kolaylaştırır ve öğrenciler için daha verimli bir öğrenme süreci sağlar.

Bakım, tutum, iyi oluş ve tükenmişlik alanyazında farklı şekillerde ele alınmıştır. Noddings'in etik bakım kuramı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bakımın merkezi rolünü vurgularken (Noddings, 2015, 2017; Zhang ve Zheng, 2021) , Maslach ve Jackson'ın tükenmişlik modeli, bakım eksikliğinin öğretmenlerin duygusal yorgunluklarını artırdığını ortaya koymaktadır (Maslach ve Leiter, 2008; Schwab vd., 1986). Ayrıca, uluslararası düzeyde yapılan çeşitli meta-analizler, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının doğrudan mesleki bakım ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bardach vd., 2021; Bidi vd., 2023; Gakinya vd., 2022; Nwoko vd., 2023; Öztürk vd., 2024; Zhao, 2022). Bu bulgular, eğitimde bakımın hem öğretmen hem de öğrenci başarısı açısından kritik bir bileşen olduğunu kanıtlamaktadır.

Ulusal yapılan araştırmalar, öğretmen bakımına ilişkin bazı önemli ipuçları sunsa da bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar genellikle öğretmen tükenmişliği (Akyürek, 2020; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Ören ve Türkoğlu, 2006; Sağır, 2015) veya iş doyumu (Azimi ve Akan, 2019; Filiz, 2014; Koruklu vd., 2013; Şahin, 2013) gibi konulara odaklanmakta, öğretmen bakımını bütüncül bir şekilde ele alan araştırmaların sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen bakımının eğitim politikaları ile ilişkisini inceleyen çalışmaların azlığı, bu alandaki akademik boşluğun devam ettiğini göstermektedir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki bakım düzeylerini anlama ve bu doğrultuda bu düzeyleri geliştirmeye yönelik araştırmaların kapsamının genişletilmesi, bu alandaki eksiklikleri gidermek açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Literatürdeki boşluklar, bu araştırmanın katkısını daha belirgin hale getirmektedir. Ulusal bağlamda öğretmen bakımına yönelik yapılan araştırmaların sınırlılığı, bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Araştırma, öğretmen bakımının mesleki tutum, iyi oluş ve tükenmişlik ile olan ilişkisini detaylı bir şekilde ele alarak, Türkiye’deki öğretmenlerin yaşadığı bakım eksikliklerini ve bu eksikliklerin sonuçlarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın önemi, öğretmenlerin mesleki bakım düzeylerinin, tutumları, iyi oluş halleri ve tükenmişlikleri üzerindeki etkilerini incelemesiyle ortaya çıkmaktadır. Mesleki bakım, eğitimde başarıyı etkileyen kritik bir faktör olarak, öğretmenlerin performansına ve öğrenciler üzerindeki etkisine yansımaktadır. Bu çalışmada, mesleki bakımın iç ve dış yaklaşımlarının, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile nasıl ilişkilendiği ve bu girdilerin süreç içindeki etkilerinin modellenmesi ile ortaya konulması amaçlanmaktadır. Özellikle tükenmişlik, iyi oluş ve tutum gibi mesleki çıktılar üzerinde öğretmen bakımının rolü, eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak için önemli ipuçları sunacağı anlaşılmaktadır.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

- Katılımcıların veri toplama araçlarını doldururken dürüst ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır. Bu varsayım, çalışmanın temel bir ön kabulüdür.
- Araştırma süresince, katılımcıların tutumlarını ve iyi oluş hallerini etkileyebilecek çevresel, örgütsel veya kişisel faktörlerin sabit kaldığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- *Örneklem Grubunun Kapsamı:* Araştırma, yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Farklı branşlardan öğretmenler, özel eğitim ihtiyaçları olan gruplar veya farklı kültürel bağlamlar dışarıda bırakılmıştır. Bu nedenle, bulgular yalnızca çalışmanın örneklemini oluşturan gruplar için geçerlidir.
- *Model ve Değişken Seçimi:* Araştırmada kullanılan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), belirli değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerle sınırlıdır. Ancak, araştırma problemiyle doğrudan ilişkili olmayan diğer değişkenler ve olası etkileşimler bu kapsamın dışında bırakılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan kavramların kuramsal temelleri açıklanmakta ve ilgili literatür çerçevesinde kavramsal bir yapı sunulmaktadır. İncelenen konuya ilişkin kavramların kuramsal olarak sınırlarının çizilmesi, çalışmanın bilimsel temellere dayandırılması açısından önem arz etmektedir.

2.1. Mesleki Bakım: Kavramsal ve Kuramsal Temeller

Bu çalışmada kullanılan "öğretmen bakımı" kavramı, daha genel bir üst başlık olan "mesleki bakım" kavramı içerisinde değerlendirilmiştir. Mesleki bakım, bireyin mesleğine ilişkin yükümlülüklerini, değerlerini ve özverisini kapsayan bütüncül bir kavram olarak ele alınırken; öğretmen bakımı, bu genel çerçevenin eğitim alanındaki yansıması olarak düşünülmektedir. Öğretmen bakımı, öğretmenin kendi mesleki sorumluluklarına aynı zamanda öğrencilerine, meslektaşlarına ve kendi psikososyal iyilik hâline gösterdiği özenin bütününe ifade etmektedir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi mesleki bakım literatürü üzerine temellendirilmiş ancak öğretmenlere özgü dinamikleri açıklamak amacıyla "öğretmen bakımı" kavramsallaştırmasına odaklanılmıştır.

2.1.1. Mesleki Bakım Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

Mesleki Mesleki bakım, bireyin mesleki yaşamında işlevselliğini sürdürebilmesi, mesleki benliğini koruyabilmesi ve meslekten kaynaklanan yüklerle başa çıkabilmesi için gerekli olan bütüncül bir destek ve düzenleme sistemi olarak yorumlanabilir (Newell, 2019). Bu kavram, bireyin meslek pratiği içinde karşılaştığı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal zorlanmalar karşısında içsel ve dışsal kaynaklarla denge sağlayabilmesini esas alır. Bir başka deyişle, mesleki bakım, mesleğin yalnızca yürütülmesini değil; aynı zamanda sağlıklı, sürdürülebilir ve olması gerektiği biçimde yürütülmesini teminat altına alan bir koruyucu çerçevedir. Kişi, mesleğini icra ederken bilgi, beceri ve zamanını vererek karşılığında bir güvence elde eder. Bu süreçte, bireyin mesleki yaşamının olumlu-olumsuz yönde ilerlemesi ya da durağan kalması; sistem içinde işleyen içsel ve dışsal mesleki bakım unsurlarıyla ilişkilidir (Dorociak vd., 2017). Literatürde "mesleki bakım" kavramı daha çok bakım hizmeti sunan

meslek gruplarının yeterliği olarak tanımlanmış olsa da mevcut çalışma kapsamında bu bölümde ortaya konan çerçeve ile ele alınmıştır (Zeng vd., 2023).

Mesleki bakım, özünde bir gerekliliktir. Nasıl ki bir taşıtın uzun ömürlü ve güvenli bir biçimde çalışabilmesi motor yağı, su seviyesi ve fren sistemlerinin düzenli olarak kontrol edilmesine bağlıysa; bireyin mesleki performansını sürdürebilmesi de içsel sistemlerini – psikolojik dayanıklılığını, mesleki motivasyonunu, fiziksel enerjisini– izlemeyi ve zamanında destek almayı gerektirir. Bu benzetme, mesleki bakımın yalnızca isteğe bağlı bir tercih değil, sistemin sağlıklı işlemesi için zorunlu bir koşul olduğunu ortaya koymaktadır. Baştuğ vd. (2024), bu gerekliliği öğretmen örneği üzerinden ele alarak, bireyin mesleki işlevini sürdürebilmesinin bakım görmesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Kavramsal düzlemde mesleki bakım, hem bireyin kendi içsel kaynaklarını düzenleyebilmesi hem de kurumsal yapıların bireyi bu süreçte desteklemesiyle anlam kazanır (Cole vd., 2024). Bu yönüyle kavram, yalnızca bireysel yeterliklere değil, aynı zamanda sistemik koşullara da referans verir. Mesleki bakım; öz-farkındalık, duygusal dayanıklılık, motivasyonel istikrar ve etik duruş gibi bireysel nitelikleri içerirken; öte yandan örgütsel destek, yönetsel anlayış, çalışma koşullarının uygunluğu ve sosyal tanınırlık gibi dışsal etkenleri de kapsar.

Baştuğ vd. (2024) geliştirdikleri “Öğretmen Bakım Ölçeği”nde mesleki bakımın alt boyutlarını çok katmanlı olarak ele alır. Ölçekte yer alan sosyal kabul, ekonomik koşullar, sağlık, okul iklimi, sosyal çevre ve mesleki yeterlik gibi alt boyutlar, mesleki bakımın yalnızca bireyin içsel düzenlemelerine indirgenemeyeceğini; çok yönlü bir sosyal ve mesleki destek ağıyla şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla mesleki bakım, bireyin tek başına üstlenebileceği bir sorumluluk değil, aynı zamanda kurumların, yöneticilerin ve meslek örgütlerinin ortaklaşa inşa etmesi gereken bir iklimdir. Mesleki bakım, sadece meslek yaşamını sürdürmenin bir aracı değil, aynı zamanda meslekle kurulan ilişkinin niteliğini belirleyen temel bir göstergedir. Bireyin mesleğine ne kadar özen gösterdiği, öz bakım kapasitesiyle olduğu kadar çevresinden gördüğü bakım düzeyiyle de doğrudan ilişkilidir (Fantus vd., 2024). Tıpkı iyi korunmuş bir aracın sürücüye güven vermesi gibi, mesleki bakım da bireye yaptığı işte yeterlik, anlam ve bütünlük duygusu kazandırır.

Kuramsal olarak mesleki bakım, bireyin mesleki varoluşunu koruyabilmesi için sürdürülebilir bir düzenleme alanı olarak işlev görür. Bu düzenleme, yalnızca sorun ortaya

çıkıldığında devreye giren bir müdahale değil; mesleki sistemin bir parçası olan önleyici, destekleyici ve yenileyici bir işleve sahiptir. Bu anlamda mesleki bakım, bir “tepki” değil, süreklilik arz eden bir koruma ve geliştirme stratejisidir. Tıpkı motorun arıza yapmadan önce kontrol edilmesinin sistemin sağlığı açısından zorunlu olması gibi; mesleki bakım da tükenmişlik, motivasyon kaybı ya da etik aşınma yaşanmadan önce devreye girmesi gereken bir olgudur.

2.1.2. Mesleki Bakımın Günümüzdeki Önemi

Her mesleğin, süreklilik ve verimlilik temelinde bir bakım gereksinimi doğurduğu kabul edilmelidir. Bu gereklilik, yalnızca fiziki ya da teknik bir destekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin mesleki kimliği, psikolojik sağlamlığı ve iş doyumunu gibi çok katmanlı unsurların sürdürülebilirliğini de içerir. Mesleklerin performansla ve aynı zamanda bağlılık, anlam üretimi ve toplumsal katkı gibi değerlerle şekillendiği belirtilir (Alberdi Ruiz de Alegría vd., 2024; Hargreaves, 2000). Bakım olgusu, meslekleri sürdürmenin, derinleştirmenin ve dönüştürmenin de ön koşulu olarak yorumlanabilir.

Meslekler, özellikle insanla doğrudan etkileşim içinde olan alanlarda, yüksek düzeyde duygusal emek, karar verme ve sorumluluk gerektirir. Hochschild (1979), “duygusal emek” kavramıyla hizmet sektöründeki mesleklerin yalnızca fiziksel değil, duygusal kaynak tüketimiyle de şekillendiğini ileri sürer. Bu bağlamda, sağlık çalışanları, sosyal hizmet uzmanları, eğitmenler, güvenlik görevlileri gibi meslek grupları yalnızca görev odaklı değil, ilişki odaklı çalıştıkları için mesleki bakım ihtiyaçları daha da kritik hâle gelir. Bu tür mesleklerde birey, yalnızca işini yapmakla kalmaz; aynı zamanda duygu, değer ve özne olarak da kendini bu sürecin içinde konumlandırır.

Bu konumlandırma organizasyonel rolleri meydana getirir. Bu roller yalnızca teknik ya da işlevsel değil, aynı zamanda yoğun duygusal ve kimliksel yükler de taşımaktadır. Bireyler, örgütsel rollerini yerine getirirken sıklıkla acı ve duygusal gerilim yaşarlar (Santos de Souza ve Chimenti, 2024). Bu durum, profesyonel kimliğin taşınması sürecinde önemli bir bedel oluşturur (Linstead ve Höpfl, 1993). Mesleki bakım yalnızca işlevselliği sürdürmeye değil, bireyin duygusal yüklerini tanımaya ve dengelemeye de hizmet etmelidir. Profesyonel rollerin beraberinde getirdiği görünmeyen emek ve duygusal baskılar, bireylerin tükenmişlik yaşamamaları için destek mekanizmalarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Linstead ve Höpfl, 1993; Tang ve Li, 2021; Zaghini vd., 2020). Mesleki bakım, sadece bir psikolojik iyi oluş değil;

aynı zamanda sistematik olarak yapılandırılması gereken bir çalışma kültürü olarak anlaşılmalıdır. Bu nedenle mesleki bakım, sadece bireyin değil, örgütün ve toplumun da sorumluluğu altındadır. Mesleki bakımın öneminin artması, sadece bireysel ihtiyaçlardan değil, aynı zamanda mesleki kalitenin sürdürülebilirliği yönündeki sistemsal gereklilikten kaynaklanır. Giderek daha karmaşık hale gelen iş tanımları, artan sorumluluklar ve belirsizlikle kuşatılmış meslekî bağlamlar içinde, bireyin yalnız bırakılması işlev kaybı yaratır.

Mesleki bakım günümüzde mesleki başarıdan çok daha fazlasını temsil eder. Bireyin mesleğini sürdürebilme kapasitesini, meslekle özdeşleşebilme gücünü ve meslekî anlamı koruma yeteneğini şekillendirir. Meslekler, bakımla işler; tıpkı düzenli bakımı yapılmayan bir aracın bir süre sonra yolda kalması gibi, desteklenmeyen meslekî kimlikler de bir noktada tükenir. Bu nedenle mesleki bakım, bireysel değil; kolektif bir gereklilik, yapısal bir zorunluluk ve uzun vadeli bir yatırımdır.

2.1.3. Eğitim Bağlamında Mesleki Bakım: Öğretmen Bakımı

Öğretmen bakımı terimi, öğretmenlere yönelik destek ve bakım anlamına gelir. Bu kavram, eğitim alanında öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanan ve onların fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlıklarını geliştirmeyi amaçlayan bir olguyu ifade eder (Baştuğ vd., 2024). Eğitimde sürdürülebilirlik ve kaliteyi sağlamak, yalnızca öğretim programlarının niteliğiyle değil, bu programları uygulayan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleriyle de doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen bakımı, eğitim sistemlerinin en temel yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin güçlendirilmesini önceleyen bütüncül bir olgu ve yaklaşımdır (Baştuğ vd., 2024).

Öğretmen bakımına ilişkin çalışmalarda, kavramın kendisi ile bu kavrama yönelik geliştirilen stratejilerin birbirinden ayrıştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. “Öğretmen bakımı” terimi, öğretmenlere duygusal, zihinsel ve fiziksel destek sunulmasını kapsayan geniş bir anlam alanına sahiptir. Bu bakımı desteklemeye yönelik stratejiler ise iş doyumunu artırmak, tükenmişliği azaltmak ve mesleki gelişimi teşvik etmek gibi daha somut hedeflere yönelik özel uygulamalardır (Brant, 2022; Hattie, 2003; Skaalvik ve Skaalvik, 2018).

Öğretmenlik gibi duygusal emek gerektiren mesleklerde, profesyonel yetkinlik yalnızca bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda duygusal ilişkilerin yönetilmesiyle de ölçülmektedir. Hebson vd. (2007), öğretmenlerin giderek artan şekilde "duygusal olarak yeterli" bireyler olmalarının beklendiğini ve bu beklentinin mesleki rollerin doğasını dönüştürdüğünü ifade eder. Bu dönüşüm, çalışanların profesyonel kimliklerini duygusal emek üzerinden inşa

etmelerini zorunlu kılarken, duygusal tükenmişlik riskini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla mesleki bakım, bireyin duygusal emeğini tanıyan ve bu emeği sürdürülebilir kılacak destek sistemlerini içeren bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir (Hebson vd., 2007).

Öğretmen bakımını bir olgu olarak tanımak ve süreçteki işlevini anlamak ilk aşamayı oluştururken; sonraki aşamada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye, iş stresini azaltmaya ve yaşam kalitelerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerekir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sadece öğrencilere bilgi aktaran bir rolde değil, aynı zamanda kendi ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yönetildikleri, desteklendikleri ve değer gördükleri bir ortamda çalışmalarını savunur. Hattie (2003), öğretmenin öğrencinin başarısı üzerindeki en güçlü değişken olduğunu vurgularken, öğretmenin kendi koşullarının göz ardı edilmemesi gerektiğini de dolaylı olarak ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin refahı, sınıf içi performanslarını etkileyebileceği gibi, genel olarak eğitim sistemine olan katkılarını da belirleyebilir.

Öğretmen bakımı, öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları, psikolojik destek, iş yükünü azaltma önlemleri ve olumlu çalışma ortamlarının oluşturulması gibi çeşitli stratejileri içermektedir. Bu stratejilerin süreklilik taşıması, bakım kavramının yalnızca kriz anlarında devreye giren geçici bir çözüm değil, eğitim politikalarının yapısal bir parçası olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen bakımı yalnızca bireysel değil, kurumsal ve sosyal bir gerekliliktir (Baştuğ vd., 2024).

Öğretmen bakımı, çift yönlü bir kavramdır: biri öğretmenin öğrenciye sunduğu bakım diğeri ise öğretmene sunulan ve kendisine sağladığı bakımdır. Öğretmenin sunduğu bakım, Noddings (2012), öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve önceliklerini tanıma, düşüncelerine değer verme, akademik çabalarını kabul etme derecesi olarak kavramsallaştırmıştır. Bu tanım, eğitimin yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bir insan ilişkisi olduğunu ortaya koyar. Öğretmen bakımını anlama, empati kurma ve duyarlılık hissetme açısından da tanımlanmaktadır (Ramberg vd., 2019). Öğretmenin öğrenciye sunduğu bakım, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilemekte ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır (Teven ve McCroskey, 1997). Bu karşılıklı gelişim süreci, öğretmenin iyi oluş halinin öğrencinin gelişimine doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Bu noktada öğretmenlerin bakım verme kapasitesi ile kendilerine sağlanan bakım arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle, öğretmenlerin kendilerine

gösterdikleri içsel bakım ile dışsal kaynaklardan gördükleri destek, sınıf içi başarılarını doğrudan etkilemektedir (Kelchtermans, 2009). Öğrencilerin ihtiyaçlarını, isteklerini ve tercihlerini önemsemek onların zihinsel sağlıklarını geliştirmiş (Lavy ve Naama-Ghanayim, 2020) ve iyi oluş hallerini olumlu yönde etkilemiştir (Stallman vd., 2018). Bu ilişki şöyle özetlenebilir: Öğretmenler, kendilerine gösterilmeyen bir özeni başkasına gösteremezler. Bu görüş, öğretmen bakımını yalnızca pedagojik bir erdem değil, sistematik olarak desteklenmesi gereken profesyonel bir gereklilik olarak değerlendirmektedir.

Öğretmen bakımının bir diğer boyutu da öğretmene sunulan ve kendisine sağladığı bakımdır. Eğitim reformları değişir, öğretmenlerden adapte olmaları beklenir. Ancak bu adaptasyon süreci çoğu zaman bireysel çaba ile sınırlıdır. Oysa bireyin dayanıklılığı, yalnızca kişisel kaynaklarıyla değil, sistemin sunduğu destekle de ilişkilidir. Öğretmenler hangi bağlamda yaşarlarsa yaşasınlar hayatları şekillendirirler. Öğretmen eğitim sürecinin değişmez, gerekli ancak yeterli olmayan tek unsurudur. Kontrol altına alınması da tamamen mümkün değildir. Dolayısıyla öğretmenin kendi mesleki bakımını sağlayabilmesi için öncelikle dışsal yapıların –örneğin eğitim politikaları, okul yönetimleri, toplumsal statü– destekleyici biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş doyumunun artırılması ve mesleki tükenmişliğin azaltılması için sunulan desteklerin kalitesi kritik bir rol oynamaktadır (Johnson, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2018).

Öğretmenlerin sınıfta eşit koşullarda mükemmel performans gösterebilmeleri için, toplumdaki rollerinde eşit, yeterli ve saygılı muamele görmeleri gerekmektedir. Eğitimsel, duygusal ya da mesleki olarak yeterince desteklenmeyen öğretmenlerin, öğrencilere bu alanlarda katkı sunması güçleşmektedir ve kısacası öğretmenlerden almadıklarını vermeleri beklenemez (Brant, 2020). Bu eşitsizlik, öğretmenin sadece motivasyonunu değil, aynı zamanda özsaygısını ve meslekî aidiyetini de zedeleyebilir. Örneğin Danimarka, Singapur ve Finlandiya gibi bazı gelişmiş ülkeler, öğretmenlerine sağladığı ekonomik koşullar ve mesleki fırsatlar ile öğretmenlerini değerli hissettirmektedir (OECD, 2019). Bu ülkelerde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, öğretmenlerin sistem tarafından desteklendiği bağlamlarda meslekten ayrılma oranlarının düştüğünü, öğrenci başarısının ise yükseldiğini göstermektedir (OECD, 2019). Sonuçlar, bu toplumlarda yaşam kalitesindeki değişikliklerde kendini göstermektedir. Bununla birlikte, insan kaynağına dair sınırlılıklar gibi kontrol edilmesi güç etkenler, öğretmenlere sağlanan destek düzeyini ve eğitim politikalarının uzun vadeli etkilerini karmaşıktırılmaktadır (OECD, 2019).

Öğretmen bakımı, yalnızca yerel koşullara özgü bir çözüm önerisi değil; evrensel bir etik yükümlülük olarak da değerlendirilebilir. Bu çalışmanın perspektifi yerel olmakla birlikte, aynı zamanda evrenseldir; çünkü öğretmenlik mesleği, önemi ve yıpratıcılığı nedeniyle her toplumda ilgilenilmesi gereken bir meslek grubudur. Eğitim sistemlerinin niteliği, büyük ölçüde öğretmenlerin desteklenme düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik bakım, yalnızca bireysel iyilik hâlini değil, eğitimde fırsat eşitliğini ve toplumsal ilerlemeyi de doğrudan etkileyen bir değişkendir. Öğretmenlerin mesleki başarıları ve motivasyonları, kendileriyle kurdukları ilişkinin özgünlüğü kadar, sistemin bu özgünlüğe gösterdiği duyarlılıkla da şekillenmektedir (Darling-Hammond, 2010; Day ve Gu, 2010).

2.2. Mesleki Tutum: Kavramsal ve Kuramsal Temeller

2.2.1. Mesleki Tutum Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

Tutum kelimesi, Eski Türkçedeki "tut-" fiilinden türemiş olup Türkçe kökenlidir (Eyüboğlu, 1998). Bu çalışmada tutum, Türk Dil Kurumu'nun (2024) tanımına göre tutulan yol, tavır ve davranış anlamlarını taşımaktadır. Anlamı zaman içinde genişleyerek hem somut (bir şeyi tutma şekli) hem de soyut (kişinin davranışı, düşünce biçimi) anlamlar kazanmıştır. Tutum, bireyin nesnelere, olaylara veya insanlara karşı geliştirdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür.

William James ve Sartre, tutumun bireysel bilinç ve özgür seçimlerle şekillendiğini savunurken (Afyonoğlu, 2014), Durkheim ve Marx gibi düşünürler, toplumsal normlar ve ekonomik koşulların tutumu belirlediğini öne sürmüştür (Taş, 2020). Tutum hem bireysel hem de toplumsal dinamiklerden etkilenerek şekillenen psikolojik bir eğilimdir.

Mesleki tutum, bireyin meslek hayatında karşılaştığı durumlara, görevlerine, çalışma ortamına ve meslektaşlarına karşı geliştirdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür (Tuna ve Şahin, 2021). Bu tutum, meslekle ilgili değerler, inançlar ve beklentiler doğrultusunda şekillenir (Albarracín ve Shavitt, 2018). Mesleki tutum, bireyin işine ve meslek yaşamına dair özsaygı, sorumluluk, profesyonellik, etik değerler gibi unsurlarla bağlantılıdır (Kammeyer-Mueller vd., 2023).

20. yüzyılın başlarında, William McDougall bir psikolog olarak, tutumu çevreye karşı bireylerin gösterdiği duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlayarak psikolojik bir kavram olarak ele almıştır. Ancak, mesleki tutumların iş hayatına dair özgül bir konu olarak

araştırılması, 1930'lu ve 1940'lı yıllarda hız kazanmıştır. B.F. Skinner gibi davranışçılar, mesleki tutumları bireyin iş yerindeki çevresel faktörlere karşı geliştirdiği tepkiler olarak açıklamışlardır. 1950'ler ve 1960'larda, Frederick Herzberg, mesleki tatmin ve tükenmişlik gibi kavramları tanımlayarak iş yerindeki tutumları daha sistematik bir şekilde incelemeye başlamıştır. Herzberg'in iki faktörlü motivasyon teorisi, bireylerin işlerine dair tutumlarını, motivasyonel ve hijyen faktörlerine göre şekillenen bir süreç olarak ele almıştır. Bu dönemde Douglas McGregor'ın X ve Y teorileri de çalışanların işlerine karşı geliştirdikleri tutumların, yönetim tarzları ve organizasyonel yaklaşımlar tarafından nasıl şekillendirildiğini ortaya koymuştur. 1970'ler ve 1980'lerde, Vroom'un Beklenti Teorisi ve Ajzen ve Fishbein'in Tutumlar Kuramı, mesleki tutumların bireylerin dışsal beklentileri ve içsel inançları ile şekillendiğini vurgulamıştır. Bu dönemde, mesleki tutumlar yalnızca bireysel bir özellik olmaktan çıkmış, aynı zamanda işyeri koşulları, organizasyonel yapılar ve toplumsal normlarla da etkileşim içine girmiştir. 1990'lar ve sonrasında ise, mesleki tutumlar, çalışan memnuniyeti, iş-yaşam dengesi ve duygusal zekâ gibi yeni boyutlarla ele alınmıştır. Maslach (1982), mesleki tükenmişlik üzerine yaptığı çalışmalarla, mesleki tutumların işyerindeki stres ve motivasyonla nasıl ilişkili olduğunu göstermiştir. Bugün, mesleki tutum, işyerindeki verimlilik, çalışan sağlığı ve örgütsel bağlılık ile doğrudan ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bu şekilde, mesleki tutum zamanla bireysel, toplumsal ve organizasyonel faktörlerin bir araya geldiği daha kapsamlı bir kavram haline gelmiştir.

2.2.2. Mesleki Mesleki Tutumun Felsefi ve Sosyal Temelleri

Mesleki tutumun dayandığı felsefi temeller, insanın çalışmaya ve üretmeye dair yaklaşımıyla yakından ilişkilidir. Antik Yunan düşüncesinde emek, daha çok zorunlulukla ilişkilendirilmiş, entelektüel faaliyetler yüceltilirken fiziksel emeğe dayalı meslekler daha düşük sosyal değerlerle anılmıştır (Applebaum, 1992; Lis ve Soly, 2012). Modern felsefede ise meslek, bireyin kendini gerçekleştirmesinin ve yaşamına anlam katmasının bir yolu olarak ele alınmakta; bu yaklaşım, mesleki tutumun yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda ahlaki ve varoluşsal bir temele sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Baumeister, 1991; Higgins, 2011).

Toplumsal düzlemde ise mesleki tutum, bireyin sosyal rollerini yerine getirme biçimi olarak değerlendirilmiş; meslek, bireyin toplumla kurduğu ilişkinin temel araçlarından biri olarak görülmüştür (Parsons, 1939; Shahr vd., 2019). Geleneksel toplum yapılarında bireyin mesleği, çoğunlukla aileden devralınan ve sosyal statüyü belirleyen bir unsurken; modern toplumlarda bireysel seçimlerin ve kişisel motivasyonların ön plana çıktığı daha esnek bir yapı

söz konusudur (Parsons, 1939; Youssim vd., 2015). Bu dönüşüm, mesleki tutumun da bireysel sorumluluk, aidiyet ve sosyal etkileşim bağlamında yeniden tanımlanmasına neden olmuştur.

Sosyal teoriler çerçevesinde meslek, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayan bir yapı taşı olarak ele alınmakta; bireyin mesleğine dair geliştirdiği tutum, sosyal normlara uyum, rol beklentilerini karşılama ve sosyal kimliğini oluşturma süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Parsons, 1939). Özellikle bireyin çalıştığı kurumda veya toplumda değer görmesi, takdir edilmesi ve saygınlık kazanması, mesleki tutumunu olumlu yönde etkileyen sosyal etkenler arasında yer almaktadır (Parsons, 1939). Bu yönüyle mesleki tutum, bireyin yalnızca mesleki başarıya ulaşma arzusu değil; aynı zamanda sosyal kabul görme, anlam yaratma ve değerli hissetme ihtiyacının da bir yansıması olarak yorumlanmalıdır.

Mesleki tutumun felsefi ve sosyal temelleri, bireyin hem içsel değer dünyasını hem de dışsal sosyal çevresiyle olan etkileşimini kapsayan bütüncül bir yapıyı işaret eder. Bu bağlamda mesleğe yönelik tutum yalnızca ekonomik bir kazanç aracı değil, bireyin yaşamını anlamlandırdığı, kendini ifade ettiği ve toplumla etkileşim kurduğu çok boyutlu bir alan olarak görülmelidir. Felsefi düşünce ve sosyal yapıların etkisiyle biçimlenen mesleki tutum, bireyin yaşamına yön veren temel değerlerin somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2.2.3. Mesleki Tutumun Tarihsel Gelişimi

Mesleki tutum kavramı, tarihsel süreç içerisinde farklı toplumsal, kültürel ve ekonomik bağlamlar çerçevesinde şekillenmiş; bireyin mesleğine yönelik algısı, tutumu ve bağlılığı, çağın gerekleri doğrultusunda dönüşüm geçirmiştir (Albarracín ve Shavitt, 2018). Antik dönemlerden itibaren meslekler, toplum içindeki statü ve sorumluluklarla ilişkilendirilmiş; bireylerin mesleki rollerine yükledikleri anlam, daha çok toplumsal konum ve etik değerler ekseninde değerlendirilmiştir (Durkheim, 1960). Mesleki tutum, bu bağlamda yalnızca bir iş yapma biçimi değil, bireyin topluma katkı sağlayan bir özne olarak konumlandırılmasının da temel göstergesi olmuştur.

Sanayi Devrimi ile üretim ilişkilerinin yeniden şekillenmesi, meslek kavramının yapısını köklü biçimde değiştirmiş; bireylerin çalıştıkları işe ve iş ortamına yönelik tutumları, artan iş bölümü ve standartlaşma doğrultusunda farklılaşmıştır (Clemente ve Strugis, 1972). Bu dönemde mesleki tutum, daha çok iş disiplinine uyum, hiyerarşik düzene bağlılık ve üretkenlik temelli bir yapı kazanmış; bireylerin mesleki kimlikleri, büyük oranda işveren beklentileriyle örtüşen biçimlerde şekillenmiştir (Huges, 10982). Aynı zamanda bu süreç, iş gücünün

kitleselleşmesi ve bireyselliğin geri planda kalması gibi sonuçları da beraberinde getirmiştir (Clemente ve Strugis, 1972).

20. yüzyılda, özellikle insan merkezli yönetim yaklaşımlarının yükselişe geçmesiyle birlikte mesleki tutuma ilişkin anlayışta da belirgin bir değişim yaşanmıştır (Baker, 2018; White ve Bryson, 2013) Bireyin işe duyduğu bağlılık, iş doyumunu ve motivasyon gibi kavramlar, mesleki tutumun merkezine yerleşmiş; çalışanların yalnızca üretim araçları olarak değil (Safa vd., 2020; Valishin, 2022), duygusal ve bilişsel süreçleriyle bütüncül varlıklar olarak ele alınması yaygınlaşmıştır (Baker, 2018). Bu dönemle birlikte mesleki tutum, bireyin iş ortamındaki etkileşimlerinden, kariyer gelişimi beklentilerine kadar uzanan geniş bir çerçevede değerlendirilmeye başlanmıştır.

Günümüzde ise mesleki tutum, yalnızca bireysel bir duruş olmanın ötesine geçerek, örgütsel kültür, liderlik tarzları, toplumsal değerler ve teknolojik gelişmelerle iç içe geçmiş çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bilgi toplumuna geçişle birlikte bireyin mesleğine duyduğu anlam arayışı, öz-yeterlilik ve esneklik gibi unsurlar ön plana çıkmış; bu da mesleki tutumu daha dinamik, çok yönlü ve kişiselleştirilmiş bir yapıya dönüştürmüştür. Böylece tarihsel olarak mesleki tutum, sadece ekonomik bir işlev değil, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde önemli bir rol üstlenen psikososyal bir yapı hâline gelmiştir.

2.2.4. Mesleki Tutum Kuramları ve Yaklaşımları

2.2.4.1. McGregor'un X ve Y Teorisi (1960)

McGregor'un X ve Y Teorisi, bireylerin işe ve çalışmaya yönelik tutumlarını açıklamaya yönelik iki zıt varsayım üzerinden şekillenen klasik yönetim teorilerinden biridir. 1960 yılında ortaya konulan bu yaklaşım, işgücü yönetiminde kullanılan yöntemlerin, yöneticilerin insan doğasına ilişkin inançlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu savunur. Teoriye göre, X ve Y olmak üzere iki temel insan profili tanımlanmış; bu profillerin bireyin çalışmaya ve sorumluluk almaya yönelik eğilimleri çerçevesinde ayrıştığı ileri sürülmüştür (McGregor, 1960).

X Teorisi'ne göre bireyler, çalışmaktan hoşlanmayan, sorumluluktan kaçınan, dışsal denetime ihtiyaç duyan ve zorlayıcı yöntemlerle motive edilebilen yapıda varsayılmaktadır (Kopelman vd., 2008). Bu anlayış doğrultusunda yönetim, daha çok otoriter, denetimci ve ödül-ceza temelli uygulamalara dayanır. Y Teorisi ise bireyin doğası gereği çalışmaya yatkın olduğunu, sorumluluk almaktan kaçınmadığını ve özdenetim yoluyla motive olabileceğini

kabul eder (McGregor, 1960). Bu yaklaşımda yöneticilerin rolü, bireyin potansiyelini açığa çıkaracak bir ortam sunmak; özerklik, katılım ve gelişim odaklı bir çalışma kültürü oluşturmaktır (Kopelman vd., 2008; Lawter vd., 2015).

McGregor'un bu teorik çerçevesi, yalnızca yönetim anlayışlarını değil; aynı zamanda bireyin mesleki tutumunu şekillendiren temel yaklaşımları da ortaya çıkarmaktadır. Kişinin çalışmaya dair sahip olduğu varsayımlar, hem kendi işine yönelik bakış açısını hem de mesleki motivasyonunu doğrudan etkiler (McGregor, 1960). X tipi varsayıma sahip bir birey, çalışmayı zorunluluk ve baskı unsuru olarak değerlendirirken; Y tipi yaklaşımı benimseyen bir birey, mesleğini gelişim ve tatmin aracı olarak görür (McGregor, 1960). Bu nedenle mesleki tutumun oluşumunda, bireyin işin doğasına ilişkin inançları kadar, içinde bulunduğu ortamın sunduğu koşullar da belirleyici rol oynamaktadır (Lawter vd., 2015).

Eğitimciler açısından bu teori değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendi mesleklerine ve öğrencilerine yönelik tutumlarının, büyük ölçüde X ya da Y tipi yaklaşımlarla örtüştüğü anlaşılmaktadır. X tipi anlayışla hareket eden bir öğretmen, öğrencileri dışsal kontrol ve disiplinle yönlendirme eğiliminde olurken, mesleğini yalnızca bir görev olarak değerlendirme eğilimi gösterebilir (Rao, 2016). Buna karşılık Y tipi yaklaşımı benimseyen bir öğretmen, öğrencilerin içsel motivasyonunu destekleyen, öğrenme ortamını katılımcı ve teşvik edici şekilde yapılandıran, mesleğine karşı güçlü bir bağlılık hisseden ve sürekli gelişimi benimseyen bir profil çizer (Rao, 2016). Dolayısıyla, eğitimcilerin sahip oldukları temel varsayımlar, yalnızca öğretme biçimlerini değil, aynı zamanda mesleki tutumlarını, mesleki doyumlarını ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliğini doğrudan şekillendirmektedir.

2.2.4.2. Vroom'un Beklenti Teorisi (1964)

Vroom'un 1964 yılında ortaya koyduğu Beklenti Teorisi, bireyin motivasyonunu ve işe yönelik tutumunu açıklamak amacıyla geliştirilmiş bilişsel temelli bir kuramdır. Bu teoriye göre bireyler, herhangi bir davranışı gerçekleştirmeden önce elde edecekleri sonuçları zihinsel olarak değerlendirirler ve bu değerlendirme sonucunda davranışlarını biçimlendirirler (Vroom, 1964). Başka bir deyişle, bireyin bir görevi yerine getirme konusundaki istekliliği, o görev sonucunda elde edeceği ödülün değeri ve bu ödülün gerçekten elde edileceğine duyduğu inançla doğrudan ilişkilidir.

Kuram üç temel bileşen üzerine kuruludur: beklenti (expectancy), araçsallık (instrumentality) ve valens (Bireyin başarısı sonucunda kendisine verilecek ödüle karşı

duyduğu arzu.) (valence) (Vroom, 1964). *Beklenti, bireyin belirli bir çabayı gösterdiğinde başarılı olabileceğine yönelik inancıdır. Araçsallık, bu başarının belirli sonuçları beraberinde getireceğine olan inancı ifade ederken; valens ise bireyin bu sonuçlara atfettiği değeri temsil eder* (Vroom, 1964). Bu üç unsurun birleşimi, bireyin motivasyon düzeyini belirler (Vroom, 1964). Yani bir bireyin motive olabilmesi için, hem çabasının başarıyla sonuçlanacağına hem bu başarının arzu edilen ödülleri getireceğine, hem de bu ödüllerin kişisel açıdan anlamlı olduğuna inanması gerekir.

Beklenti Teorisi, bireylerin çalışma yaşamındaki davranışlarını anlamaya güçlü bir açıklama gücü sağlar. Birey, bir görevi yerine getirme konusunda içsel olarak istekli olsa bile, eğer başarıya ulaşma ihtimalini düşük görüyorsa ya da başarı durumunda elde edeceği ödülün kendisi için anlamlı olmadığını düşünüyorsa, o göreve yönelik motivasyonu düşük olacaktır (Vroom vd., 2015). Bu nedenle, sadece bireyin içsel özelliklerine değil, aynı zamanda görevlerin yapısına, ortamın sunduğu kaynaklara ve ödül sistemlerinin adillğine de dikkat edilmelidir (Vroom vd., 2015).

Teori, mesleki tutumun oluşumunda da açıklayıcı bir role sahiptir. Mesleki tutum, yalnızca bireyin mesleğe dair duygusal yaklaşımı değil, aynı zamanda bu mesleğin bireye ne kazandırdığına yönelik algısıyla da şekillenir (Wabba ve House, 1974). Eğer birey, mesleğinde harcadığı çabanın başarıya ulaşacağına ve bu başarının mesleki tatmin, statü, takdir ya da gelişim gibi ödüllere karşılanacağına inanıyorsa, mesleğine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirme eğilimindedir. Aksi durumda ise, çabanın değersiz görüldüğü, ödül sisteminin adil işlemediği ya da beklentilerin karşılanmadığı ortamlarda, mesleki tutum olumsuz yönde etkilenebilir (Wabba ve House, 1974).

Bu teori, özellikle bireylerin iş ortamındaki deneyimlerinin onların mesleki bağlılıklarını ve uzun vadeli tutumlarını nasıl şekillendirdiğini anlamada da önemli bir çerçeve sunmaktadır. Motivasyonun sürekliliği, sadece bireyin kişisel özelliklerine değil, aynı zamanda örgütsel yapının beklentilerle ne ölçüde örtüştüğüne bağlıdır (Lawler ve Suttle, 1973). Bu bağlamda, motivasyonel süreçlerin bireyin meslekten duyduğu memnuniyet, aidiyet ve bağlılık gibi unsurlarla iç içe geçtiği görülmektedir.

Eğitimciler açısından değerlendirildiğinde, Beklenti Teorisi öğretmenlerin mesleki tutumlarını anlamada önemli bir referans noktası sunar. Öğretmen, öğrencilerinin gelişimine katkı sağlama, mesleki becerilerini kullanma ve toplumda anlamlı bir rol üstlenme gibi

hedeflere ulaşabileceğine inanıyorsa, bu hedeflere yönelik çaba göstermeye daha yatkın olacaktır (Thommen vd., 2021). Ancak eğitim ortamında bu çabaların görünür olmaması, takdir edilmemesi ya da yeterli mesleki ödüllerle karşılanmaması, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çabalarının anlamlı sonuçlar doğuracağına ve bu sonuçların değer göreceğine dair inançlarının pekiştirilmesi, mesleki tutumlarının güçlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Aalto vd., 2024; Gümüş ve Bellibaş, 2021; Tekin, 2023).

2.2.4.3. Herzberg'in İki Faktörlü Teorisi (1966)

Herzberg'in İki Faktörlü Teorisi, bireylerin iş yaşamındaki memnuniyet ve motivasyonlarını açıklamak amacıyla geliştirilmiş önemli kuramlardan biridir. Bu teoriye göre iş doyumunu ve iş doyumsuzluğu aynı düzlem üzerinde yer almaz; aksine iki farklı faktör grubuyla şekillenir (Herzberg, 1966). “Hijyen faktörleri” olarak adlandırılan ilk grup, bireyin iş yerindeki temel ihtiyaçlarını karşılayan dışsal unsurları ifade eder (Herzberg, 1966; 2015). Maaş, iş güvenliği, çalışma koşulları, yöneticiyle ilişkiler gibi faktörler bu gruba dâhildir. *Bu unsurların eksikliği bireyde memnuniyetsizlik yaratır; ancak varlıkları, tek başına yüksek iş doyumunu sağlamaz* (Herzberg, 2015). “Motivasyon faktörleri” ise bireyin içsel olarak tatmin olmasını sağlayan unsurlardır (Herzberg, 1966; Herzberg 2015). Başarı hissi, takdir edilme, sorumluluk alma, kişisel gelişim ve ilerleme fırsatları bu kategoriye girer ve bireyin işe yönelik tutumunu doğrudan olumlu yönde etkiler (Herzberg, 1966; 2015).

Bu teori, bireylerin mesleklerine karşı geliştirdikleri tutumların yalnızca dışsal koşullarla açıklanamayacağını, içsel doyum kaynaklarının da en az hijyen faktörleri kadar belirleyici olduğunu ortaya koyar (Alshmemri vd., 2017). Bireyin mesleki tatmin düzeyi hem fiziksel hem de psikososyal ihtiyaçlarının aynı anda karşılandığı ortamlarda yükselir. Bu bağlamda iş ortamında yalnızca sorunların giderilmesi değil, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine olanak tanıyacak uygulamaların da hayata geçirilmesi gerekir.

Eğitimciler açısından değerlendirildiğinde, Herzberg'in İki Faktörlü Teorisi, öğretmenlerin mesleki tutumlarını anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin hijyen faktörleri bağlamında maaş, fiziki ortam, yönetsel destek gibi ihtiyaçları karşılanmadığında mesleki memnuniyetsizlik ortaya çıkmakta; ancak bu koşullar sağlansa bile tek başına mesleki bağlılık ya da yüksek tutum geliştirmeleri garanti edilmemektedir (Waga ve Simatwa, 2014). Bu noktada motivasyon faktörlerinin devreye girmesi önemlidir. Öğretmenin başarı hissi yaşaması, mesleki katkılarının fark edilmesi ve gelişim fırsatlarına erişebilmesi,

mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini ve bu tutumun sürdürülebilir olmasını desteklemektedir (Waga ve Simatwa, 2014).

2.2.4.4. Locke'un İş Tatmini Kuramı (1976)

Locke'un 1976 yılında geliştirdiği İş Tatmini Kuramı, bireylerin çalıştıkları işten duydukları memnuniyeti, bireysel değerler ve bu değerlere ulaşma düzeyleri üzerinden açıklayan değer-temelli bir yaklaşımdır. Kurama göre iş tatmini, bireyin işinden beklediği unsurlar ile gerçekte elde ettiği deneyimler arasındaki uyuşmanın bir sonucudur (Locke, 1970; 1976). Eğer bireyin beklentileri ile elde ettiği sonuçlar örtüşüyorsa, yüksek düzeyde iş tatmini oluşur; ancak bu iki unsur arasında bir uyumsuzluk varsa, memnuniyetsizlik ortaya çıkar (Locke, 1976) . Bu bakımdan, iş tatmini bireyin öznel değer sistemiyle yakından ilişkilidir ve her bireyin tatmin düzeyi kendine özgü koşullarla şekillenir (Tietjen ve Myers, 1998).

Kuramda, bireyin yalnızca maddi değil; anlam, gelişim, özerklik, takdir edilme ve katkı sağlama gibi psikolojik beklentilerinin karşılanması da iş tatmininin temelini oluşturur (Judge ve Locke, 1993). İş yerinde bireyin değer verdiği unsurların bulunması, yalnızca iş memnuniyetini artırmakla kalmaz; aynı zamanda mesleki bağlılık, motivasyon ve olumlu tutum gibi kavramların da gelişmesini destekler. Bu nedenle, iş ortamında sunulan ödüller kadar, bireyin kendi değer ve beklentilerinin dikkate alınması da önemlidir.

Locke'un kuramı, iş tatmininin yalnızca dışsal koşullarla sınırlı olmadığını, bireyin içsel dünyasında şekillenen anlam arayışıyla da doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Bireyin işten beklentileri zaman içinde değişebilir; bu nedenle iş tatmini dinamik bir süreç olarak ele alınmalı ve iş ortamları bu değişkenliğe uyum sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Uzun vadede sürdürülebilir mesleki tatminin sağlanabilmesi için, bireyin kişisel değerlerinin desteklenmesi, işe yüklediği anlamın beslenmesi ve başarı hissinin pekiştirilmesi kritik önem taşır (Tietjen ve Myers, 1998).

Eğitimciler bağlamında değerlendirildiğinde, Locke'un İş Tatmini Kuramı, öğretmenlerin mesleki tutumlarını doğrudan etkileyen bir yapı sunar. Öğretmenin mesleki beklentileri; öğrenci başarısına katkı sağlama, takdir edilme, mesleki gelişim imkânlarına erişme ve toplumsal değer görme gibi unsurlar etrafında şekillenmektedir (Dicke vd., 2020; Toropova vd., 2020). Bu beklentiler karşılandığında öğretmenin mesleğine olan bağlılığı ve tutumu olumlu yönde güçlenirken; beklentiler ile gerçeklik arasında belirgin bir fark oluştuğunda, motivasyon kaybı ve mesleki yabancılaşma görülebilmektedir (Toropova vd.,

2020). Dolayısıyla, eğitim kurumlarının öğretmenlerin bireysel değerlerini dikkate alan bir anlayışla hareket etmesi, öğretmenlerin hem mesleki tatminini hem de mesleklerine yönelik olumlu tutumlarını sürdürebilmeleri açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

2.2.4.5. Ajzen ve Fishbein'in Tutumlar Kuramı (1980)

Ajzen ve Fishbein tarafından geliştirilen Tutumlar Kuramı, birey davranışlarını anlamaya yönelik sosyal psikoloji temelli bir yaklaşımdır. Kuram, bireyin bir davranışı gerçekleştirme niyetiyle, bu davranışa yönelik tutumu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savunur (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu yaklaşım, tutumların yalnızca zihinsel bir eğilim değil; davranışı etkileyen güçlü birer belirleyici olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Tutum, bireyin bir nesneye ya da davranışa yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerini içerirken; bu değerlendirmeler bireyin davranışsal eğilimlerini yönlendiren temel faktörlerden biri olarak kabul edilir (Ajzen, 2012; Ajzen ve Fishbein, 1980; Fishbein ve Ajzen, 1974).

Kuramın temelini oluşturan Planlı Davranış Teorisi, bireyin davranışını belirleyen üç ana bileşen üzerinde durur: tutum, öznel normlar ve algılanan davranışsal kontrol (Ajzen, 2014; Ajzen ve Fishbein, 1980). *Tutum, bireyin belirli bir davranışı olumlu ya da olumsuz şekilde değerlendirmesidir* (Ajzen ve Fishbein, 1980; Fishbein ve Ajzen, 1974). *Öznel normlar, bireyin çevresindeki önemli kişilerin o davranışa dair beklentilerine ne derece uyum sağlamak istediğini gösterirken; algılanan davranışsal kontrol ise bireyin bu davranışı gerçekleştirme kapasitesine ve kontrolüne dair inancını ifade eder* (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu üç bileşenin birleşimi, bireyin davranışa yönelik niyetini şekillendirir ve bu niyet, davranışın en güçlü belirleyicisi olarak değerlendirilir (Ajzen ve Fishbein, 1980).

Tutumlar Kuramı, bireyin bilişsel süreçlerini merkeze alarak, davranışların rastlantısal değil; düşünsel bir değerlendirme süreci sonunda ortaya çıktığını savunur (Ajzen ve Fishbein, 1980). Birey herhangi bir davranışı gerçekleştirmeden önce, bu davranışın kendisine sağlayacağı yararları, sosyal çevresinin tepkilerini ve kendi yetkinliğini göz önünde bulundurarak karar verir (Ajzen, 2012; 2014; Ajzen ve Fishbein, 2000). Bu nedenle tutumlar, yalnızca duygusal bir yönelim değil; aynı zamanda düşünsel bir değerlendirme sonucu şekillenen çok katmanlı yapılardır (Ajzen vd., 2018).

Kuram, bireyin davranışlarını anlamakla kalmaz, aynı zamanda tutumların nasıl değiştirilebileceğine dair stratejiler geliştirilmesine de olanak tanır. Bireyin davranışına yönelik

niyetini değiştirmek için tutumlarının, sosyal normlara ilişkin algısının veya davranış kontrolüne dair inancının değiştirilmesi gerekir (Ajzen ve Fishbein, 2000). Bu durum, tutum değişikliğinin doğrudan davranış değişikliğine evrilebilmesi için çok yönlü müdahale alanlarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Ajzen ve Fishbein, 2000; Ajzen vd., 2018).

Mesleki bağlamda bu kuram, bireylerin mesleklerine dair tutumlarının, mesleki davranışlarını nasıl yönlendirdiğini anlamada etkili bir ereve sunar. Bir bireyin mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi, yalnızca mesleki niyetini değil, aynı zamanda mesleki bağlılığını, çabasını ve verimliliğini de artırabilir (Ajzen, 2012). Bununla birlikte, bireyin meslek çevresindeki sosyal normlara uyum sağlama isteği ve mesleki yeterliliğine duyduğu güven, mesleki tutumunun davranışa dönüşmesinde belirleyici olur (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu nedenle mesleki tutum, bireysel değerlerle olduğu kadar sosyal çevreyle ve mesleki özgüvenle de doğrudan ilişkilidir.

Ajzen ve Fishbein'in kuramı, bireyin tutumlarının sabit ve değiştirilemez yapılar olmadığını; aksine, bireyin yaşam deneyimleri, sosyal etkileşimleri ve çevresel faktörlerle sürekli yeniden şekillendiğini vurgular (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu yönüyle tutumlar, bireyin geçmiş deneyimlerinin bir yansıması olduğu kadar, gelecekteki davranışlarının da ynlendiricisidir (Ajzen, 2012). Dolayısıyla bireylerin mesleki tutumlarını güçlendirmek isteyen kurum ve yöneticiler, sadece bireyin düşünsel yapılarına değil, aynı zamanda sosyal etkileşim alanlarına ve algıladıkları kontrol düzeyine de odaklanmalıdır.

Eğitimciler bağlamında değerlendirildiğinde, bu kuram öğretmenlerin mesleklerine dair geliştirdikleri tutumların, sınıf içi davranışlarına ve mesleki yaklaşımlarına yansıyış biçimini anlamada işlevsel bir yapı sunar. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşim, mesleki sorumluluklarına yaklaşımı ve yeniliklere açıklığı; sahip oldukları mesleki tutumlar kadar, mesleğin toplumdaki algısı ve kendi yeterlilik inançları tarafından da şekillenmektedir. Bir ğretmen mesleğini değerli görür, çevresinden mesleğine dair olumlu sosyal mesajlar alır ve bu görevi yerine getirebilecek donanıma sahip olduğuna inanırsa, mesleğine yönelik davranışlarında daha yüksek düzeyde sorumluluk, motivasyon ve bağlılık sergileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarını geliştirmek için yalnızca bireysel motivasyon değil, aynı zamanda sosyal ve yapısal koşulların da iyileştirilmesi gerekmektedir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 2.2.1.), mevcut çalışmanın bu bölümünde değinilmiş olan mesleki tutuma ilişkin temel teorilerin kuramsal çerçeveleri, ana kavramları ve eğitimciler açısından taşıdığı anlamlar sistematik bir şekilde karşılaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2.2.1. Mesleki tutum kuramlarının karşılaştırılması

Kuramın Adı	Kuramsal Temel	Ana Kavramlar	Mesleki Tutum Açısından Açıklaması	Eğitimciler Açısından Yorumu
McGregor'un X ve Y Teorisi	Klasik yönetim kuramları, insan doğası varsayımları	X ve Y tipi birey, dışsal ve içsel motivasyon, yönetim tarzları	X tipi birey çalışmaktan hoşlanmaz; Y tipi birey çalışmaya yatkındır. Bu varsayımlar bireyin mesleki tutumunu ve işine yönelik motivasyonunu şekillendirir.	X tipi öğretmen disiplin temelli yaklaşır; Y tipi öğretmen ise gelişim ve katılım odaklıdır. Varsayımlar mesleki tutumu doğrudan etkiler.
Vroom'un Beklenti Teorisi	Bilişsel motivasyon kuramı	Beklenti, araçsallık, valens	Birey, mesleğinden elde edeceği ödüllere ve bu ödüllerin gerçekleşme ihtimaline göre tutum geliştirir.	Öğretmenin çabalarının anlamlı sonuçlar doğuracağına dair inancı varsa, mesleki tutumu olumlu olur.
Herzberg'in İki Faktörlü Teorisi	İş doyumu ve motivasyon teorileri	Hijyen faktörleri, motivasyon faktörleri	İş doyumu hem dışsal (maaş, ortam) hem içsel (başarı, takdir) etmenlerle şekillenir. Mesleki tutumun temel belirleyicisidir.	Hijyen faktörleri sağlansa bile, içsel motivasyon faktörleri yoksa öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmesi zorlaşır.
Locke'un İş Tatmini Kuramı	Değer-temelli iş tatmini kuramı	Değerler, beklenti-gerçeklik uyumu, anlam arayışı	Mesleki tatmin, bireyin işinden beklediği değerlerle elde ettiği deneyimlerin uyumuna bağlıdır.	Öğretmenlerin değerleri karşılandığında mesleki bağlılık artar; aksi durumda yabancılaşma oluşabilir.
Ajzen ve Fishbein'in Tutumlar Kuramı	Sosyal psikoloji, planlı davranış kuramı	Tutum, öznel normlar, algılanan davranışsal kontrol	Mesleki tutum, bireyin niyetini ve dolayısıyla mesleki davranışlarını şekillendirir.	Öğretmenlerin mesleki tutumları; yeterlilik algısı, sosyal normlar ve değer atıflarıyla birlikte davranışlarını belirler.

2.2.5. Mesleki Tutumun Günümüzdeki Önemi

Mesleki tutum, sadece bireyin meslek içi performansını değil, aynı zamanda mesleki kimlik oluşumunu, iş doyumunu ve meslek etiğine bağlılığını da şekillendiren önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Harrison vd., 2006; Tuna ve Şahin, 2021). Bu bağlamda, bireyin mesleğine yönelik tutumu hem kişisel gelişimini hem de mesleki çevresi üzerindeki etkisini doğrudan belirleyen bir unsur hâline gelmiştir.

İçinde bulunulan çağın hızlı dönüşüm dinamikleri, bireylerin mesleki rollerine yüklediği anlamı dönüştürmekte ve bu süreçte mesleki tutumun önemi giderek artmaktadır (Karia ve Asaari, 2019; Mirbabaie ve Marx, 2024; Tuna ve Şahin, 2021). Dijitalleşme, küreselleşme ve iş dünyasındaki rekabetin yoğunlaşması, bireyleri daha esnek, uyumlu ve motive olmaya zorlamakta; bu bağlamda pozitif bir mesleki tutum, değişen koşullara adapte olma sürecinde

önemli bir avantaj sağlamaktadır. Mesleki tutumun olumlu olması, bireyin yalnızca mesleki performansını değil, aynı zamanda örgütsel bağlılığını, iş-yaşam dengesini ve uzun vadeli mesleki doyumunu da desteklemektedir (Asiyah vd., 2021; Murwaningsih, 2024; Parray vd., 2022).

İnsan ilişkilerine dayalı mesleklerde, bireyin mesleğine duyduğu bağlılık ve geliştirdiği olumlu tutum, hizmet kalitesini doğrudan etkilemektedir (Dhar, 2015). Eğitim, sağlık ve sosyal hizmet gibi alanlarda çalışan bireyler için mesleki tutum, yalnızca mesleki yeterliliğin bir uzantısı değil; aynı zamanda duygusal emeğin, etik duyarlılığın ve toplumsal sorumluluğun bir yansıması olarak da görülmektedir. Çoğunlukla da halk arasında “kutsal” kabul edilen mesleklerdir. Bu tür mesleklerde olumlu bir tutum sergileyen bireyler, iş yerinde daha dayanıklı, iş birlikçi ve motive bireyler olarak öne çıkmakta; bu durum da hem bireysel verimliliği hem de hizmet alanların memnuniyetini artırmaktadır.

Modern çalışma yaşamının getirdiği belirsizlik, çok yönlü beklentiler ve sürekli değişim hâli, bireylerin mesleki tutumlarını zorlayan faktörler arasında yer almaktadır. Bu nedenle günümüzde mesleki tutum, sadece bireysel bir eğilim değil; aynı zamanda desteklenmesi ve sürdürülebilir hâle getirilmesi gereken örgütsel ve toplumsal bir unsur olarak ele alınmaktadır. Mesleki tutumun güçlendirilmesi, yalnızca bireylerin iş yerindeki mutluluğunu (Williams vd., 2017) değil; aynı zamanda iş yerlerinin genel sağlığını, kurum kültürünü ve toplumsal üretkenliği de doğrudan etkilemektedir (Bloor ve Dawson, 1994; Burns vd., 2021).

2.2.6. Eğitim Bağlamında Mesleki Tutum: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tutum, bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür. Bu tutum, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleğe ilişkin düşüncelerini, duygularını ve mesleki rollerine yönelik gösterdikleri davranışları kapsar (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu bağlamda öğretmenlik, yalnızca bir meslek değil; aynı zamanda bir toplumsal misyonun, değer aktarıcılığının ve gelecek inşasının taşıyıcısı olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesi, öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki uygulamalarını değil (Owusu-Fordjour, 2021; Sarkar ve Biswas, 2024); aynı zamanda mesleki doyum düzeylerini (Linn ve Tint, 2021; Moè vd., 2010), örgütsel bağlılıklarını (Andiana vd., 2024; Santiago, 2019; Zhang, 2019) ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin (Tripathi, 2019) niteliğini de etkileyen temel bir değişkendir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmaları, onların

mesleki dayanıklılıklarını (Kavgacı, 2022), gelişime açıklıklarını ve öğretme süreçlerine olan bağlılıklarını güçlendirirken (Guillemot vd., 2022); olumsuz tutumlar ise tükenmişlik (Genoud ve Waroux, 2021; Özer ve Beycioğlu, 2010), motivasyon kaybı (Acar ve Erozan, 2024) ve mesleki yabancılaşma (Çetinkanat vd., 2016; Towers vd., 2022; Yorulmaz vd., 2015) gibi sonuçları beraberinde getirebilmektedir.

Eğitim sisteminin niteliği büyük ölçüde öğretmen niteliğine bağlıdır (Cochran-Smith, 2003; Qingyan vd., 2023). Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine yönelik sergiledikleri tutum, yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de önemli yansımalar doğurur. Eğitim süreçlerinde etkin bir rol üstlenmek, yenilikçi yaklaşımları benimsemek ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek için öğretmenlerin mesleklerine karşı yüksek düzeyde olumlu tutum içinde olmaları gerekmektedir. Bu tutum, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını artırdığı gibi (Alutto ve Belasco, 1973; Smylie, 1992), eğitim ortamında problem çözme (Jhang, 2020) iş birliği ve liderlik becerilerinin (Thomas vd., 2018) de gelişimini destekler.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin öğretmenlik mesleğini seçme sürecinde şekillenmeye başlar. Mesleğin bilinçli tercihi, bireyin öğretmenlik rolüyle özdeşleşmesini kolaylaştırırken; zorunluluk, ekonomik kaygı veya yönlendirme gibi dışsal nedenlerle mesleğe yönelen bireylerde tutum genellikle daha zayıf yapıdadır (Bergmark vd., 2018). Bu noktada öğretmen adaylarının meslek seçimi sürecinde içsel motivasyonlarının desteklenmesi ve mesleğe dair gerçekçi beklentiler geliştirmeleri, olumlu tutum oluşumunun temel koşulları arasında yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme programları da mesleki tutumun şekillenmesinde kritik bir rol üstlenmektedir. Öğretmen adaylarının, mesleki bilgi ve becerilerle donatılmalarının yanında, öğretmenliğin değerini kavramalarını sağlayacak etik, psikolojik ve sosyolojik boyutların da eğitim sürecine entegre edilmesi önem arz etmektedir (Ewing, 2001; Hansen, 2008). Bu süreçte teorik bilginin yanı sıra uygulama temelli deneyimlerin sunulması, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik farkındalıklarının artmasına ve olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Mesleki tutumun şekillenmesinde hizmet öncesi kadar hizmet içi deneyimler de belirleyici olmaktadır. Göreve başlayan öğretmenlerin okuldaki sosyal iklimi, yönetim biçimi, meslektaş ilişkileri ve öğrenci profili gibi birçok faktör, öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen tutumun güçlenmesini ya da zayıflamasını etkileyebilir (Thomas vd., 2018; Türk ve

Korkmaz, 2022). Özellikle öğretmenlerin desteklendiği, görüşlerine değer verilen ve mesleki gelişimlerine fırsat tanınan okul ortamları, olumlu tutumların pekişmesini sağlar (Masri ve Al-Otaibi, 2021).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun bir diğer belirleyicisi de toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer ve saygıdır. Toplumsal saygınlık, mesleki motivasyonu doğrudan etkileyen dışsal bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin sosyal statüsünün yüksek olduğu toplumlarda mesleki tutumlar genellikle daha güçlü, bağlılık düzeyi daha yüksek ve mesleki doyum daha tatmin edicidir. Bu ülkeler örneğin: Tayvan (Fwu ve Wang, 2022), İngiltere (Kourti vd., 2023; Webb vd., 2004), Yunanistan (Kourti vd., 2023), Finlandiya (Webb vd., 2004), Avusturya (Hecht vd., 2017), İtalya'dır (Hecht vd., 2017). Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca eğitim sisteminde değil, sosyal yaşamın tüm alanlarında değerli bir figür olarak kabul edilmesi, mesleki tutumun güçlenmesinde önemli bir rol oynar.

Mesleki tükenmişlik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun zayıflamasına neden olan bir diğer kritik unsur olarak öne çıkmaktadır. Yoğun iş yükü (Skaalvik ve Skaalvik, 2017), idari baskılar (Martinek, 2018; Pelletier vd., 2002), akademik başarı odaklı performans değerlendirmeleri (Mindtrop ve Ordenes, 2017) ve toplumsal beklentilerin ağırlığı (Pelletier vd., 2002; See vd., 2022), öğretmenlerin mesleklerine yönelik duydukları motivasyonu azaltabilmektedir. Bu tür durumlarda öğretmenlerin psikososyal olarak desteklenmesi, olumlu tutumların korunabilmesi açısından önemli bir ihtiyaç hâline gelmektedir. Özellikle duygusal dayanıklılığı yüksek, stresle başa çıkma becerileri gelişmiş öğretmenlerde, olumlu mesleki tutumun sürdürülebilirliğinin daha güçlü olması beklenmektedir (Kavgacı, 2022).

Eğitim politikaları da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun şekillenmesinde dolaylı bir etki yaratmaktadır. Öğretmen atama sistemleri, özlük hakları, kariyer basamakları ve performans değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlerin mesleklerine bakışını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu politikaların öğretmen merkezli, adil ve şeffaf bir anlayışla şekillendirilmesi, öğretmenlerin mesleki rollerini sahiplenmelerine ve mesleki tatminlerinin artmasına katkı sağlar. Aksi durumda, öğretmenlerin sisteme olan güveni sarsılmakta ve mesleklerine yönelik olan olumlu tutumlarında zayıflama yaşanabilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde şekillenen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu tutumun güçlenmesi, yalnızca öğretmenin içsel motivasyonu ile değil; aynı zamanda çalışma koşulları, mesleki gelişim fırsatları, toplumsal

saygınlık ve politika düzeyindeki destekle de doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminin sürdürülebilir başarısı için, öğretmenlerin mesleklerine duydukları tutumun olumlu yönde pekiştirilmesi ve desteklenmesi, öncelikli stratejik hedeflerden biri olarak ele alınmalıdır.

2.3. İyi Oluş Hali: Kavramsal ve Kuramsal Temeller

2.3.1. İyi Oluşun Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

TDK (2024) “iyi oluş” kavramını bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan dengeli, tatmin edici bir durumda bulunması olarak tanımlarken, literatürde bu kavram, sadece hastalık ya da psikolojik rahatsızlıkların yokluğu üzerinden değil, bireyin yaşamdan duyduğu anlam ve tatminle birlikte ele alınmaktadır (Seligman, 2011).

Disiplinlerarası bir kavram olarak iyi oluş, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri ekseninde farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Psikolojik açıdan bakıldığında, bireyin içsel huzurunu, duygusal dengesini ve benlik algısını kapsayan iyi oluş, kişinin kendi yaşamı üzerinde kontrol hissine sahip olması, hedeflerine ulaşma noktasında motivasyonunun yüksek olması ve olumlu duygularının baskın gelmesi gibi unsurlarla şekillenir (Joshanloo, 2019; Ryff ve Keyes, 1995). Sosyolojik bağlamda ise iyi oluş, bireyin sosyal ilişkilerinden aldığı destek, ekonomik güvenceye sahip olup olmadığı, toplum içindeki statüsü ve aidiyet duygusu gibi faktörlerle belirlenirken (Helliwell ve Putnam, 2004; Tiwari ve Misra, 2020), eğitim bilimleri açısından ele alındığında, bireyin öğrenme sürecinde yaşadığı akademik tatmin, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kalitesi ve eğitim ortamının bireyin psikolojik iyilik hâline sunduğu katkılar üzerinden değerlendirilir (Poulou, 2020; Wu ve Dong, 2024; Zee ve Koomen, 2016).

Literatürde iyi oluşun subjektif ve objektif olmak üzere iki temel boyutu olduğu kabul edilmektedir. Öznel iyi oluş, bireyin kendi yaşamını nasıl değerlendirdiği, mutluluk seviyesini nasıl algıladığı ve duygusal durumunu nasıl tanımladığıyla doğrudan ilişkilidir; yani tamamen kişinin içsel deneyimleriyle şekillenen bir yapıdır (Diener vd., 2003; Voukelatou vd., 2021). Nesnel iyi oluş ise bireyin fiziksel sağlığı, ekonomik durumu, eğitim seviyesi, sosyal destek mekanizmalarına erişimi gibi ölçülebilir değişkenler üzerinden değerlendirilir ve öznel iyi oluşun altyapısını oluşturan dışsal faktörler olarak düşünülebilir (Vladisavljević ve Mentus, 2019; Voukelatou vd., 2021). Bu iki boyut, bireyin genel yaşam kalitesini şekillendiren temel unsurlar olup, birbirinden bağımsız değil, aksine sürekli etkileşim hâlinde olan, bireyin çevresi

ve iç dünyası arasındaki dengeyi belirleyen dinamik süreçler olarak değerlendirilmelidir (Western ve Tomaszewski, 2016).

2.3.2. İyi Oluşun Sosyal Temelleri

Sosyal refah ve toplumsal destek, bireyin iyi oluşunu şekillendiren kritik değişkenler arasında yer almakta ve özellikle çalışma hayatında bu faktörlerin belirleyici olduğu literatürde açıkça ortaya konmuştur. İş yerinde sağlanan sosyal destek, bireyin psikolojik dayanıklılığını artırırken, mesleki tükenmişliği ve stres düzeyini azaltmaktadır (Bakker ve Demerouti, 2007). Çalışanların yöneticileri ve meslektaşları ile kurdukları olumlu ilişkiler, iş yerinde aidiyet duygusunu güçlendirmekte, böylece hem bireysel hem de örgütsel düzeyde daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Dutton ve Ragins, 2007). Özellikle iş yükünün ağır olduğu sektörlerde çalışanların destekleyici bir sosyal çevreye sahip olmaları, onların psikososyal iyilik hâllerini doğrudan etkilemekte ve uzun vadeli verimliliklerini artırmaktadır (Stein vd., 2021; Wang ve Gao, 2024).

İş yerinde yaşanan belirsizlikler, güçsüzlük hissi. ve yüksek rekabet ortamı, bireyin iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörler arasındadır (Biggio ve Cortese, 2013; Nguyen vd., 2025). Bu noktada, kurumların çalışanlarına yönelik psikososyal destek mekanizmalarını güçlendirmesi, iyi oluşu destekleyecek politikalar geliştirmesi ve çalışanların esenliklerini göz önünde bulunduran stratejiler benimsemesi kritik bir önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, günümüzde birçok işveren, çalışanların iyi oluşunu artırmaya yönelik esnek çalışma saatleri, zihinsel sağlık programları ve iş-yaşam dengesi politikaları gibi uygulamaları benimsemekte, böylece bireyin hem profesyonel hem de kişisel yaşamında daha sağlıklı ve tatmin edici bir denge kurmasını desteklemektedir.

2.3.3. İyi Oluşun Tarihsel Gelişimi

İyi oluş kavramı, Antik Yunan'dan günümüze kadar farklı felsefi ve bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde şekillenmiş, bireyin yaşam kalitesini artırma hedefiyle sürekli evrilmiştir. Antik Yunan'da iyi oluş, "eudaimonia" kavramıyla ifade edilmiş ve bireyin yalnızca haz dolu bir yaşam sürmesi değil, aynı zamanda erdemli ve anlamlı bir hayat yaşaması olarak tanımlanmıştır (Aristoteles, 2020; Aristoteles, 2015; Akt.: Serdar, 2022) Stoacı filozoflar ise iyi oluşu dışsal faktörlerden bağımsız, bireyin zihinsel huzuru ve kendini denetleme kapasitesiyle ilişkilendirmiştir (Balcı, 2011).

Psikoloji disiplininde iyi oluş kavramı, özellikle 20. yüzyılda daha sistematik bir incelemeye tabi tutulmuş ve çeşitli teorik yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır (Kaba, 2020). Freud'un psikanalitik teorisi, bireyin bilinçdışı çatışmalarını çözümlemesini iyi oluş açısından kritik bir unsur olarak değerlendirirken (Özen, 2010), davranışçılık akımı iyi oluşu uyaranlara verilen tepkiler bağlamında tanımlamıştır (Avşar, 2019). İnsancıl psikoloji ise iyi oluşu bireyin kendini gerçekleştirme süreciyle ilişkilendirmiş, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme en üst basamak olarak konumlandırılmıştır. Bununla birlikte, Carl Rogers (1961), iyi oluşun bireyin kendisiyle uyumlu ve otantik bir yaşam sürmesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu öne sürerek, psikoterapide içsel dengenin sağlanmasını temel bir hedef olarak benimsemiştir.

Pozitif psikolojinin popüleritesi ile birlikte iyi oluş kavramı, yalnızca psikopatolojinin (TDK'ye (2024) göre psikopatoloji, psikolojik yaşamın normal ve hastalıklı süreçlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim dalı) konusu olarak değil, bireyin yaşam doyumu, anlam arayışı ve psikolojik dayanıklılığı gibi unsurları içeren çok boyutlu bir olgu olarak görülmeye başlanmıştır. Seligman'ın Pozitif Psikoloji kuramında PERMA modeli (Pozitif duygular, etkileşim, anlam, başarı ve ilişkiler) iyi oluşun temel bileşenleri olarak sunulmuş ve bu model bireyin hem psikolojik hem de sosyal bağlamda gelişimini destekleyen unsurları içermiştir (Butler ve Kern, 2016). Benzer şekilde, Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Teorisi bireyin otonomi, yetkinlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını tatmin etmesinin iyi oluşu artıran temel faktörler arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlar, bireyin yalnızca psikolojik iyilik hâlini değil, aynı zamanda uzun vadeli mutluluk ve anlam arayışını da kapsayan bir bakış açısının benimsenmesi görüşünü doğurmuştur.

Eğitim bilimlerinde iyi oluş kavramı, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara evrildikçe daha bütüncül bir hâl almış, bireyin bilişsel gelişiminin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimi de dikkate alınmaya başlanmıştır. Özellikle 21. yüzyıl eğitim paradigmasında, öğrencilerin akademik başarıları kadar psikososyal iyi oluşlarının da eğitim süreçlerinde önemli bir değişken olduğu kabul edilmiştir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında öğrenci refahını artırmaya yönelik uygulamalar giderek yaygınlaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki iyi oluşu, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olarak ele alınmış ve eğitim politikalarında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmiştir (Burić vd., 2019; Cook vd., 2017; Fernandes vd., 2019; Glazzard ve Rose, 2019; Turner ve Thielking, 2019). Günümüzde iyi oluş, eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir

parçası olarak görülmekte ve bireyin sadece akademik değil, bütüncül bir gelişim göstermesini sağlayan temel bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

2.3.4. İyi Oluş Kuramları ve Yaklaşımları

2.3.4.1. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı

İyi oluş, bireyin yaşamındaki farklı bileşenler arasındaki dinamik etkileşimlerle şekillenir. Michalos (1985), Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı'nda, bireyin iş, aile, sosyal çevre ve kişisel gelişim gibi çeşitli yaşam alanları arasındaki çatışmaların iyi oluş seviyesini doğrudan etkilediğini öne sürmektedir. Bu kurama göre, birey bu alanlarda karşılaştığı talepler arasında denge kuramadığında stres, tükenmişlik ve psikolojik baskı artmakta; ancak, etkili stres yönetimi ve destekleyici mekanizmalar devreye girdiğinde bireyin iyi oluş seviyesi korunabilmektedir. Bu araştırmada da, öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri, öğretmen bakımının sağladığı destek mekanizmalarının varlığı üzerinden incelenmiş ve bu nedenle iyi oluş değişkeni seçilmiştir.

Birey, farklı yaşam alanlarında belirli beklentilere sahiptir ve bu beklentiler zaman zaman birbiriyle örtüşmeyen talepler doğurabilir. Örneğin, bir çalışan hem iş yerinde yüksek performans göstermeyi hem de ailesine yeterli zaman ayırmayı hedefleyebilir; ancak, iş yükü arttığında aile ile geçirilen zaman azalabilir ve bu durum içsel bir çatışmaya yol açabilir. Dolayısıyla, bireyin iyi oluşunu sürdürebilmesi, bu tür çatışmaları yönetme becerisine bağlıdır (Dreu vd., 2004). Beklentilerin esnek bir şekilde yeniden düzenlenmesi, bireyin kaynaklarını daha verimli kullanmasını ve çatışma alanlarını azaltmasını sağlayarak daha dengeli bir yaşam sürmesine yardımcı olabilir.

Eğitim bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin iyi oluşu da benzer çatışmalar çerçevesinde şekillenmektedir. Öğretmenler, öğrencilere nitelikli bir eğitim sunma, mesleki gelişimlerini sürdürme, velilerle etkili bir iletişim kurma ve kişisel yaşamlarını dengeleme gibi birçok sorumluluğu aynı anda üstlenmektedir. Özellikle eğitim sistemlerinde artan beklentiler, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamasına ve iyi oluş seviyelerinin düşmesine neden olabilmektedir (Kyriacou, 2001). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yükümlülüklerini yönetebilmeleri için destekleyici okul iklimi, esnek çalışma saatleri ve psikososyal destek mekanizmaları gibi uygulamaların devreye sokulması kritik bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin iyi oluşunu destekleyen uygulamalar arasında profesyonel gelişim fırsatları, meslektaş desteği ve iş-yaşam dengesini koruyabilecek politika düzenlemeleri yer

almaktadır. Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde yüksek performans sergileme beklentisi ile bireysel iyi oluşlarını koruma ihtiyacı arasında sıkıştığında, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının dengeleyici bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin psikososyal dayanıklılıklarını artıran programlar ve stres yönetimi stratejileri geliştirilerek, iyi oluş seviyelerinin sürdürülebilir hâle getirilmesi sağlanabilir (Cook vd., 2017; Eddy, vd., 2022; Jennings vd., 2019; Schussler vd., 2018).

2.3.4.2. Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı, bireylerin yaşamlarını anlamlı ve tatmin edici kılabilmesi için altı temel boyutta değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu alt boyutlar arasında özerklik, çevresel ustalık, kişisel gelişim, ilişkilerde doyum, yaşam amacına sahip olma ve kendini kabul yer almaktadır (Ryff, 1989; Ryff, 1995). Özerklik, bireyin kendi değerleri ve inançları doğrultusunda hareket edebilme kapasitesini ifade ederken, çevresel ustalık, kişinin çevresini anlama ve bu çevredeki zorluklarla başa çıkma yeteneğini içerir (Ryff, 1995). Kişisel gelişim ise bireyin sürekli öğrenme, büyüme ve kendini geliştirme süreçlerine verdiği önemi tanımlar (Hanson vd., 2016). Bu boyutlar bir arada bireyin psikolojik iyi oluş seviyesini belirlerken, aynı zamanda genel yaşam tatmini ve ruhsal dengeyi de etkiler (Dierendonck, 2004).

Psikolojik iyi oluş, akademik ve mesleki başarıyla da doğrudan ilişkilidir (Amholt vd., 2020; Cobo-Rendón vd., 2020; Guamanga vd., 2024). Akademik alanda, Ryff'in modelindeki boyutlar, öğrencilerin sadece bilgi edinme sürecinde değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlı bir şekilde uygulamalarında da önemli rol oynar. Kişisel gelişim boyutu, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmeleri ve kendilerini geliştirmeleri açısından belirleyici bir faktörken, özerklik ve çevresel ustalık da öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını ve bu süreçte başarılı olmalarını sağlar. Bu boyutlar, akademik motivasyonu artırırken, bireylerin başarıya ulaşma kapasitesini de olumlu yönde etkiler. Mesleki yaşamda ise Ryff'in psikolojik iyi oluş boyutları, iş yaşamındaki tatmin düzeyini artırır ve bu da mesleki başarıyı destekler (Dierendonck ve Lam, 2022). Çevreden gelen tecrübeli destek ve özerklik, bireylerin iş yerindeki zorluklarla başa çıkma ve kariyerlerinde başarılı olma yeteneklerini pekiştirirken, kişisel gelişim de bireylerin işlerine daha fazla anlam yüklemelerini sağlar.

Öğretmenler için Ryff'in psikolojik iyi oluş boyutları oldukça önemlidir. Özellikle özerklik ve çevreden gelen tecrübe desteği, öğretmenlerin sınıf içindeki otoriteyi sağlamlaştırmalarını ve öğrencileriyle güçlü bağlar kurmalarını sağlayabilir. Kişisel gelişim ise

öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmalarına, kendilerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerine ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu boyutların güçlenmesi, öğretmenlerin iş tatminlerini artırır ve dolayısıyla daha etkili öğretim süreçlerinin ortaya çıkması beklenmektedir.

2.3.4.3. Uyum Kuramı

Uyum Kuramı, bireylerin çevreleriyle uyum içinde olmalarının, iyi oluşlarını sağlamada temel bir faktör olduğunu vurgular (Helson, 1948). Bu kuram, bireylerin psikolojik sağlıklarının, çevreleriyle ne kadar uyumlu bir şekilde etkileşimde bulunduklarına bağlı olarak şekillendiğini savunur (Heyink, 1993; Luhmann, 2012). Birey, çevresiyle uyumlu bir şekilde ilişkiler kurabildiğinde, içsel bir dengeye ve memnuniyete sahip olur. Bu uyum, bireyin çevresel faktörlere nasıl tepki verdiği ve bu faktörleri ne kadar olumlu bir şekilde yönettiğiyle doğrudan ilişkilidir (Nelson vd., 2007; Wohlwill, 1974). Sonuç olarak, çevresiyle sağlıklı bir denge kurabilen birey, stresle daha iyi başa çıkar ve daha yüksek bir yaşam kalitesine ulaşır. Uyum sağlaması, bireyin çevresine adapte olabilmesi ve değişimlere olumlu şekilde tepki verebilmesiyle mümkündür.

Bireysel farklar ve bağlamsal faktörler, uyum kuramının işleyişinde önemli bir rol oynar (Bowling vd., 2005; Russell ve Lanius, 1984). Her bireyin çevresiyle uyum kurma biçimi farklıdır çünkü kişisel özellikler, değerler ve geçmiş deneyimler bu süreci etkiler (Helson, 1948). Örneğin, bazı bireyler için sosyal çevreyle güçlü bağlar kurmak bir uyum stratejisi olabilirken, diğerleri için bireysel alan ve bağımsızlık daha fazla önem taşır. Bağlamsal faktörler de bu süreçte önemli bir rol oynar; örneğin, kişinin çalıştığı ortam, aile yapısı, ekonomik durum ve kültürel bağlam uyum sürecini etkileyebilir. Birey, çevresindeki değişkenlere bağlı olarak uyum stratejilerini sürekli olarak yeniden şekillendirir (Russell ve Lanius, 1984). Bu bağlamda, bireysel farklar ve çevresel faktörlerin etkileşimi, kişinin psikolojik sağlığını ve iyi oluşunu doğrudan etkiler.

Öğretmenlerin mesleki uyumu, öğretim süreçlerindeki verimliliğini etkileyen bir faktördür. Eğitim ortamında uyum, öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de okulun diğer paydaşlarıyla etkili iletişim kurabilmelerine ve işlerini daha verimli bir şekilde yapabilmelerine olanak tanır (Collie vd., 2020). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki uyumu, kişisel ve mesleki tatminlerini artırırken, öğretmen tükenmişliği gibi olumsuz durumları da engelleyebilir. Uyum sağlaması, öğretmenlerin iş yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır ve dolayısıyla daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturur (Collie, 2020).

Öğretmenlerin mesleki uyumuyla iyi oluş arasındaki ilişki, sadece öğretmenlerin verimli çalışmasıyla sınırlı kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin eğitim deneyimlerini de olumlu yönde etkiler (Lou vd., 2021; Urhahne, 2015). Öğretmenler çevreleriyle uyum içinde olduklarında, bu durum sınıf içindeki genel atmosferi iyileştirir (Collie vd., 2020; Lou vd., 2021). Öğrenciler de öğretmenlerinin huzurlu ve uyumlu bir şekilde çalıştıklarını gördüklerinde, eğitim süreçlerine daha motive olurlar ve bu da öğrenme verimliliğini artırır (Luo vd., 2021; Urhahne, 2015). Bu nedenle, öğretmenlerin çevreleriyle uyumlu bir şekilde etkileşimde bulunmaları hem bireysel psikolojik iyi oluşlarını hem de eğitim ortamındaki genel başarıyı artıran önemli bir faktördür.

2.3.4.4. Erek Kuramı (Amaç Yönelimli İyi Oluş Kuramı)

Bireyin yaşam amacının iyi oluş üzerindeki etkisi, bireyin yaşamda belirli hedeflere ulaşma ve bu hedeflerin peşinden gitme istekliliğiyle doğrudan ilişkilidir (Schmuck vd., 2000; Sheldon ve Elliot, 1999). Erek kuramına göre, bir kişinin yaşam amacı, onun yaşam kalitesini ve ruhsal sağlığını belirlemede kritik bir faktördür (Schmuck vd., 2000). Yaşam amacına yönelik hedefler belirlemek, bireylerin anlamlı bir yaşam sürmelerine ve zorlayıcı durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur (Wong, 2013). Amaçları doğrultusunda ilerleyen birey, yaşamın anlamını daha iyi kavrar ve içsel bir tatmin duygusu geliştirir (Wong, 2013). Bunun yanında, yaşam amacına sahip olmak, stresle başa çıkma becerilerini geliştirir ve kişisel büyümeyi destekler (Deci ve Ryan, 2002; Wong, 2013).

Amaç yönelimi ve motivasyon arasındaki bağ da bireyin psikolojik iyi oluşunu şekillendiren temel bir ilişkidir (Deci ve Ryan, 2002). Bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşma sürecinde gösterdikleri motivasyon, sadece hedeflerine ulaşmalarını sağlamaz, aynı zamanda bu süreçte bireysel gelişimlerini de destekler (Heyman ve Dweck, 1992). Amaçlar, bireylerin yaşamlarına anlam katarak, onları daha odaklanmış ve motive bir hale getirir (Heyman ve Dweck, 1992). Motive olmuş bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında daha az stres yaşar ve çözüm odaklı düşünmeye yönelirler (Heyman ve Dweck, 1992; Wong, 2013). Dolayısıyla, hedeflere yönelik motivasyon, kişinin genel iyi oluşunu güçlendiren önemli bir araçtır.

Öğretmenlerin mesleki tatmini ve yaşam amacı arasındaki ilişki, öğretmenlerin mesleki başarıları ve kişisel tatminleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Demir vd., 2025). Öğretmenler, belirli bir yaşam amacı doğrultusunda hareket ettiklerinde, eğitim süreçlerine daha tutkulu ve istekli yaklaşırlar. Bu, öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi rehberlik etmelerini, mesleki becerilerini geliştirmelerini ve genel olarak daha tatmin edici bir kariyer

sürmelerini sağlar. Yaşam amacına sahip öğretmenler, işlerinde daha derin bir anlam bulurlar ve bu da onların motivasyonlarını yüksek tutar (Day vd., 2006). Böylece, öğretmenler mesleki tatminlerini artırırken, aynı zamanda öğrencilere de olumlu bir etki yaparlar.

Öğretmenlerin yaşam amacı, aynı zamanda onların kişisel yaşam kalitelerini de iyileştirir (Day vd., 2006). Eğitimdeki hedeflere ulaşmak, öğretmenlerin duygusal iyilik hallerini olumlu yönde etkiler. Öğretmenler, güçlü bir yaşam amacı doğrultusunda çalıştıklarında, eğitim süreçlerinin sadece öğretme değil, aynı zamanda öğrenme ve kişisel gelişim aşamalarını da içerdiğini fark ederler. Bu anlayış, onların mesleki tükenmişlik hislerini engelleyerek, daha sağlıklı bir psikolojik denge kurmalarını sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşam amaçlarıyla ilgili farkındalıkları hem kişisel gelişimlerini hem de mesleki verimliliklerini artırmada belirleyici bir faktör haline gelir.

2.3.4.5. Aşağıdan Yukarı/Yukarıdan Aşağıya Kuramları

İyi oluşa yönelik bireysel (mikro) ve toplumsal (makro) yaklaşımlar, bireyin psikolojik durumunu anlamak için iki farklı düzeyde incelenebilir (Headey vd., 1991). Aşağıdan yukarıya yaklaşımda, bireysel deneyimler, duygular, düşünceler ve günlük etkileşimler, kişinin genel iyi oluşunu belirler (Brief vd., 1993). Bu mikro düzeyde, bireyin sosyal çevresi, kişisel ilişkileri, iş yaşamı ve diğer günlük etkileşimleri onun psikolojik durumunu etkiler (Leonardi vd., 2005). Kişinin sahip olduğu beceriler, yetenekler ve stresle başa çıkma stratejileri, kişisel düzeydeki iyi oluşunu şekillendirir (Brief vd., 1993; Leonardi vd., 2005). *Bu süreç, bireysel psikolojik sağlık ve tatmin duygusunun merkezinde yer alır* (Leonardi vd., 2005). Diğer taraftan, yukarıdan aşağıya yaklaşım, toplumsal düzeydeki faktörlerin birey üzerindeki etkilerini inceler (Headey vd., 1991). Makro düzeydeki faktörler, bireyin toplumsal değerleri, kültürel normları ve ekonomik koşulları gibi dışsal unsurlarla şekillenir (Brief vd., 1993). Bu yaklaşımda, birey toplum tarafından belirlenen koşullar içinde kendini var eder ve iyi oluşunu bu toplumsal bağlamda değerlendirir. Bu iki yaklaşım, bireyin genel ruhsal iyiliğini anlamada birbirini tamamlayan unsurlardır.

Bireysel ve toplumsal yaklaşımlar arasındaki etkileşim, bireyin iyi oluşunun çok katmanlı bir süreç olduğunu gösterir. Mikro düzeydeki psikolojik sağlık, toplumsal düzeydeki normlarla uyum içinde gelişebilir ya da bu normlara karşı bir tepki olarak şekillenebilir (Headey vd., 1991). Örneğin, bireylerin toplumsal çevrelerinden aldıkları destek, onların bireysel stresle başa çıkma ve başarmak için motivasyonlarını etkiler. Aynı zamanda toplumsal yapı, bireylerin hangi başarıları elde edebileceği ve hangi değerlerle hareket edeceği konusunda önemli bir rol

oyunar. Toplumun sunduğu fırsatlar ve karşılaştıkları engeller, bireysel olarak iyi oluşu doğrudan etkiler. Bu dinamik hem bireysel hem de toplumsal faktörlerin birbirine nasıl bağımlı olduğunu ve nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koyar (Richter ve Dragano, 2018).

Bireysel ve toplumsal yaklaşımlar, iyi oluş üzerinde birbirini dönüştüren bir etki yaratabilir. Bireysel düzeydeki bir değişim, toplumsal normları veya yapıları değiştirebilirken, toplumsal değişimler de bireylerin algılarını ve yaşam tarzlarını dönüştürebilir (Richter ve Dragano, 2018). Bu, eğitim gibi kurumsal bağlamlarda açıkça gözlemlenebilir. Eğitim politikaları ve okul ortamı, öğretmenlerin genel psikolojik sağlığı ve mesleki doyumu üzerinde önemli bir etki yaratabilir. Bir öğretmenin sınıfında sağlanan destek, liderlik, mesleki eğitim olanakları ve toplumsal değerler, öğretmenin iyi oluşunu etkileyen mikro düzeyde faktörlerdir. Ancak bu faktörlerin, toplumsal düzeydeki eğitim yapısı ve öğretmenlerin iş güvencesi gibi makro düzeydeki dinamiklerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.3.4.6. Dinamik Denge Kuramı: Değişen Koşullar Altında İyi Oluş

Dinamik denge kuramına göre, iyi oluş, sabit bir hedef değil, sürekli değişen koşullara göre şekillenen bir süreçtir (Headey ve Wearing, 1989). Bu kuram, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları değişen çevresel koşullara ve içsel deneyimlere göre psikolojik dengeyi sağlama çabalarını vurgular (Sonnentag, 2015). İyi oluş, bireyin dışsal ve içsel faktörler arasındaki etkileşimle sürekli olarak evrilir. Birey, hayatındaki stres faktörlerine, ilişkilerine, iş koşullarına ve diğer çevresel etkilerle başa çıkmak için sürekli bir denge arayışında olur (Diener vd., 2006; Dodge vd., 2012). Bu süreç, bireyin hem duygusal hem de psikolojik sağlığını geliştirme adına önemli bir rol oynar. Bireysel iyilik hali, çevredeki değişikliklere göre uyum sağlama yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir.

Denge sağlama mekanizmaları, bireylerin psikolojik iyi oluşlarını sürdürebilmeleri için kritik bir rol oynar (Sheldon vd., 2010). Öz düzenleme, stres yönetimi ve duygusal denetim gibi mekanizmalar, bireylerin değişen koşullar altında içsel dengeyi korumasına yardımcı olur (Dodge vd., 2012). Bu mekanizmalar, bireylerin daha sağlıklı düşünme biçimlerine sahip olmalarını, stresle başa çıkmalarını ve olumsuz duygusal durumlarla mücadele etmelerini sağlar. Stres yönetimi teknikleri ve duygusal farkındalık, bireylerin kendi duygusal durumlarını anlamalarına ve bu durumları daha etkin bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Bu tür dengeleme stratejileri, bireylerin ruhsal sağlığını sürdürülebilir kılarak, genel iyi oluşlarını destekler (Dodge vd., 2012).

Aşağıdaki tabloda (Tablo 2.3.1.), mevcut çalışmanın bu bölümünde değinilmiş olan iyi oluşa ilişkin temel teorilerin kuramsal temelleri, ana kavramları, mesleki tutum açısından açıklamaları ve eğitimciler açısından taşıdığı anlamlar sistematik bir şekilde karşılaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2.3.1. İyi oluş kuramlarının karşılaştırılması

Kuramın Adı	Kuramsal Temel	Ana Kavramlar	Mesleki Tutum Açısından Açıklaması	Eğitimciler Açısından Yorumu
Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı	Yaşam alanları arası çatışma kuramı	Yaşam alanları, beklenti çatışması, stres, denge	Yaşam alanları arasında denge sağlanamadığında stres artar; destek mekanizmalarıyla iyi oluş korunabilir.	Öğretmenler çoklu rol beklentileri nedeniyle çatışma yaşar; destekleyici okul ortamı ve politikalar iyi oluşu korur.
Psikolojik İyi Oluş Kuramı	Pozitif psikoloji, hümanist psikoloji	Özerklik, çevresel ustalık, kişisel gelişim, yaşam amacı, ilişkilerde doyum, kendini kabul	Altı boyut bireyin psikolojik denge, anlam arayışı ve tatmin düzeyini belirler.	Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, özerklikleri ve sosyal ilişkileri iyi oluşlarını destekler.
Uyum Kuramı	Çevresel uyum ve denge kuramı	Çevresel etkileşim, uyum, stresle başa çıkma, bireysel farklar	Çevresiyle sağlıklı uyum kuran birey psikolojik dengeyi sürdürebilir.	Öğretmenlerin okul ortamı ve paydaşlarla uyumu, iş verimliliği ve psikolojik iyi oluşu artırır.
Erek (Amaç) Kuramı	Amaç yönelimli motivasyon kuramı	Yaşam amacı, hedefe yönelim, anlam arayışı, kişisel büyüme	Amaçlara yönelmek bireyin yaşamına anlam katar, motivasyon ve psikolojik dengeyi artırır.	Amaç sahibi öğretmenler daha tatmin olmuş, motive ve etkili bireyler olarak eğitim sürecine katkı sunar.
Aşağıdan Yukarı / Yukarıdan Aşağıya Kuramları	Mikro-makro iyi oluş kuramları	Bireysel deneyim, toplumsal normlar, çevresel etkileşim	İyi oluş hem bireysel deneyimler hem de toplumsal koşulların etkileşimiyle şekillenir.	Öğretmenlerin bireysel iyi oluşları okul politikaları ve sosyal destek gibi makro faktörlerden etkilenir.
Dinamik Denge Kuramı	Psikolojik denge, öz düzenleme	Değişen koşullar, stres yönetimi, duygusal denge	İyi oluş sabit değil, değişen koşullara göre sürdürülen psikolojik dengedir.	Öğretmenlerin stres yönetimi ve dengeleme becerileri iyi oluşlarını korumada belirleyicidir.

2.3.5. İyi Oluşun Günümüzdeki Önemi

İçinde bulunduğumuz çağ, bireyin yalnızca fiziksel varlığını sürdürmekle kalmayıp, aynı zamanda psikolojik ve duygusal açıdan da dengede kalmasını gerektiren karmaşık dinamiklere sahiptir. Eğitimden çalışma hayatına, sosyal ilişkilerden kişisel gelişime kadar pek çok alanda bireyin iyi oluş hâlini koruyabilmesi, bireysel ve toplumsal sürdürülebilirlik açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Pozitif psikolojinin öncülerinden Seligman (2011), iyi oluşu bireyin yaşam doyumunu, anlam arayışı ve psikolojik esenliği üzerinden tanımlarken, günümüzde bu kavram, sadece bireyin içsel süreçleriyle değil, toplumsal yapıların işleyişiyle de doğrudan ilişkilendirilmekte ve eğitim, sağlık, ekonomi gibi alanlarda bir performans göstergesi olarak ele alınmaktadır. Öyle ki, bireyin iyi oluş hâlini

etkileyen koşullar yalnızca kişisel faktörlerle sınırlı kalmayıp, çalışma ortamları, aile yapıları, sosyal destek sistemleri ve dijital dünya gibi çok boyutlu bir çerçevede değerlendirilmeye başlanmıştır.

Bu bağlamda, modern toplumların artan beklentileri ve değişen yaşam dinamikleri, bireylerin iyi oluş hâlini hem içsel hem de dışsal faktörler bakımından tehdit eden unsurlar içermektedir. Geleneksel toplum yapılarında bireyin iyi oluşu büyük ölçüde sosyal ilişkiler ve topluluk aidiyeti üzerinden şekillenirken (Helliwell ve Misra, 2020; Hommerich ve Tiefenbach, 2017), günümüzde bireyin refahı, giderek daha fazla bireysel başarı, üretkenlik ve performans odaklı bir anlayışa bağlı hâle gelmiştir (Dijkhuizen vd., 2018; Gutiérrez vd., 2020; Russell, 2008; Tenney vd., 2016). İş ve özel yaşam arasındaki dengenin giderek zorlaşması, bireyin sürekli erişilebilir olmasını gerektiren dijitalleşme süreci ve küreselleşmenin yarattığı rekabet ortamı, bireylerin psikolojik dayanıklılığını sınamakta ve iyi oluş düzeylerinde belirgin dalgalanmalara yol açmaktadır (Althammer vd., 2021; Gualano vd., 2023).

Modern yaşamın getirdiği hızlı değişimler, bireyin iyi oluş hâlini çeşitli yönlerden etkileyen büyük dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Dijitalleşmenin etkisiyle bilgiye erişimin kolaylaşması ve iletişim imkânlarının artması olumlu bir gelişme olarak görülse de, bireyin sürekli bir uyarılma hâlinde olması ve zihinsel olarak dinlenme fırsatı bulamaması, uzun vadede psikolojik iyilik üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Qyerstret vd., 2020).

Tüm bu dinamikler göz önünde bulundurulduğunda, iyi oluş hâlinin yalnızca bireysel bir mesele olarak ele alınması yetersiz kalmakta, aksine kurumsal ve toplumsal düzeyde sistematik olarak değerlendirilmesi gereken bir kavram olarak görülmesi gerekmektedir (Haddon, 2018). Özellikle eğitim, sağlık ve iş dünyası gibi alanlarda bireyin iyi oluşunu destekleyecek mekanizmaların oluşturulması, sürdürülebilir verimlilik ve toplumsal refah açısından kritik bir öneme sahiptir (Dimaria vd., 2019; Haddon, 2018). Kurumsal düzeyde iyi oluş, çalışan memnuniyetinden örgütsel bağlılığa, psikososyal destek sistemlerinden iş güvenliğine kadar geniş bir çerçevede ele alınmalı ve bireylerin yalnızca üretkenlikleri (Dimaria vd., 2019; Russell, 2008) üzerinden değil, psikolojik dayanıklılıkları (Chaigneau vd., 2021) ve mesleki bakımları üzerinden de değerlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Benzer şekilde, bireysel düzeyde iyi oluş, bireyin yalnızca anlık mutluluk düzeyiyle değil, yaşamına anlam katabilme kapasitesiyle de doğrudan ilişkilidir. Pozitif psikoloji

literatüründe iyi oluşun yalnızca pozitif duygularla sınırlı olmadığı, aksine bireyin kendini gerçekleştirme süreciyle bütünleşen daha derin ve yapısal bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Bu bağlamda, bireyin yaşamı kontrol edebilmesi, anlamlı ilişkiler kurması, kişisel hedeflerini gerçekleştirme noktasında yeterlilik hissetmesi gibi durumlar, iyi oluş düzeyinin belirleyici bileşenleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, günümüzde bireysel iyi oluş, yalnızca psikolojik destek mekanizmalarıyla değil, bireyin yaşamını şekillendiren tüm çevresel, kültürel ve ekonomik faktörlerle birlikte ele alınmalıdır.

2.3.6. Eğitim Bağlamında İyi Oluş: Öğretmenlerin İyi Oluşu

Öğretmenlerin iyi oluşu, çeşitli içsel ve dışsal faktörler tarafından şekillenir. İş yükü, öğretmenlerin ruhsal sağlığını doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir (Huyghebaert vd., 2018; Jerrim ve Sims, 2021; Pan vd., 2023; Wang, 2024). Yoğun ders programları, öğretmenlerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetmelerini zorlaştırabilir, bu da hem iş hem de kişisel yaşamda stres ve tükenmişliğe yol açabilir (Collie, 2023; Sandmeier vd., 2022). Öğrencilerle olan ilişkiler de öğretmenlerin iyi oluşunu etkileyen önemli bir unsurdur. Öğrencilerle sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurmak, öğretmenlerin duygusal tatminini artırabilirken, olumsuz ilişkiler öğretmenin stres düzeylerini yükseltebilir. Ayrıca, yönetim desteği, öğretmenlerin iş yaşamlarındaki önemli bir diğer faktördür. Okul yönetiminin öğretmenlere verdiği destek, profesyonel gelişim fırsatları, iş güvenliği ve motivasyon, öğretmenlerin ruh halini etkileyebilir. Yönetimden alınan destek, öğretmenlerin mesleki başarılarını ve kişisel iyilik hallerini artıran önemli bir faktördür.

Ekonomik faktörler, öğretmenlerin mesleki tatmini üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Demir-Yıldız, 2023; Liv d., 2025). Düşük maaşlar, belirsiz iş koşulları ve yetersiz eğitim kaynakları, öğretmenlerin motivasyonunu ve genel iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Rana vd., 2023). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sağlık durumu, iyi oluşları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Fiziksel sağlık sorunları, öğretmenlerin enerjilerini ve işlerine karşı tutumlarını etkileyebilir, dolayısıyla ruhsal iyilik hali üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilir. Mesleki yeterlik, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlarken, kıdem ve yaş gibi faktörler de öğretmenlerin deneyim seviyelerini etkileyebilir (Gretter vd., 2016). Daha deneyimli öğretmenler genellikle mesleki yeterlilik ve özgüven açısından daha iyi bir duruma gelirken, daha az deneyimli öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler (Ampiah ve Boakye, 2017; Gretter vd., 2016). Öğretmenlerin sosyal kabul ve sosyal çevreleri de onların genel iyilik hallerini etkileyen faktörlerdendir. Sağlam sosyal destek ağları ve pozitif meslektaş ilişkileri,

öğretmenlerin stresle başa çıkmalarına ve işlerinden daha fazla tatmin olmalarına yardımcı olabilir.

Mesleki tükenmişlik ve iyi oluş arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır (Agyaapong vd., 2023; Avola vd., 2025; Madigan vd., 2023; Pong, 2022). Tükenmişlik, öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları duygusal, fiziksel ve zihinsel yorgunluk sonucu ortaya çıkar ve bu durum, öğretmenlerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkiler (Agyaapong vd., 2023; Pong, 2022). Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, görevlerine karşı ilgisizlik, düşük motivasyon, iş yerinde tükenmişlik hissi ve duyarsızlaşma gibi belirtiler gösterir (Bauer vd., 2006; Hwang vd., 2024). Bu durum, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki iyi oluşlarını zedeler. Öte yandan, mesleki tükenmişlik, öğretmenin daha önce sağlıklı bir şekilde yürüttüğü iş süreçlerinde yaşanan aksaklıkları, stres kaynaklarını ve başarısızlık duygularını artırarak ruhsal ve fiziksel sağlığı olumsuz etkiler. Tükenmişlik, öğretmenin iş yaşamında ve kişisel yaşamında genel tatminsizlik ve psikolojik problemler yaratır (Oliveira vd., 2021).

Öğretmenlerin iyi oluşu, mesleki tükenmişliğin tersine, öğretmenlerin ruhsal sağlıklarını koruyarak işlerinden memnuniyet duymalarını sağlar. Öğretmenlerin iyi oluşları, onların işlerine daha fazla motive olmalarına, öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve sınıf yönetiminde başarılı olmalarına katkı sağlar (Nwoka vd., 2023; Zheng vd., 2024). İyi oluş, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını güçlendirir ve mesleki tükenmişliği engellemeye yardımcı olur (Bermejo-Toro vd., 2016). Öğretmenlerin duygusal olarak sağlıklı olmaları, onların işlerinde daha verimli olmalarını, stresten uzak kalmalarını ve mesleki başarıya ulaşmalarını sağlar (Tong, 2024; Valero vd., 2019). Bu nedenle, iyi oluş ve tükenmişlik arasındaki ilişki, meslek hayatındaki psikolojik dayanıklılığı ve verimliliği artırmak için dikkat edilmesi gereken önemli bir konu olmalıdır.

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini ve potansiyellerini keşfederek, psikolojik iyi oluşu artırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Öğretmenler için pozitif psikoloji temelli yaklaşımlar, onların iş tatminlerini, motivasyonlarını ve duygusal sağlığını iyileştirmeye yönelik önemli stratejiler sunar. Özellikle öğretmenlerin kişisel güçlü yönlerini fark etmeleri, olumlu düşünme alışkanlıkları geliştirmeleri ve mesleki başarılarını takdir etmeleri, ruhsal iyi oluşlarını desteklemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin işyerinde sosyal destek almaları, öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurmaları ve iş-yaşam dengelerini sağlamak için çeşitli stratejiler uygulamaları da iyi oluşlarını artıran faktörlerdir. Ancak, öğretmenlerin iyi oluşunu artırmak

için bu yaklaşımların eğitim sisteminin bir parçası haline gelmesi gerekir. Öğretmen bakımı, yalnızca mesleki gelişimle değil, aynı zamanda duygusal destek ve psikolojik iyileşme ile ilişkilidir.

2.4. Tükenmişlik: Kavramsal ve Kuramsal Temeller

2.4.1. Tükenmişlik Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

(TDK’u (2024) "tükenmişlik" kavramını, bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak tükenmesi durumu olarak tanımlar. Bu kavram, bireyin aşırı stres, yoğun çalışma temposu veya duygusal baskı altında uzun süre kalmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir yorgunluk ve tükenme durumunu ifade eder. Tükenmişlik, yalnızca bedensel bir yorgunluk hali olarak görülmemekte, aynı zamanda bireyin duygusal ve zihinsel kaynaklarının da tükenmesiyle ilişkilendirilir (Lee ve Ashforth, 1996).

Akademik literatürde, tükenmişlik genellikle iş ve hizmet sektörlerinde karşılaşılan bir fenomen olarak ele alınmıştır (Aronsson vd., 2017). Maslach ve Jackson (1981), *tükenmişliği, iş yerinde yüksek stresle baş etme çabasıyla başlayan, ardından duygusal tükenme, kişisel başarısızlık hissi ve dehumanizasyon (insanları nesneleştirme) gibi belirtilerle devam eden bir süreç olarak tanımlamışlardır*. Bu tanım, tükenmişliği iş yaşamındaki psikolojik bir sorun olarak çerçevelemiş ve bu durumu hem çalışanlar hem de işverenler için önemli bir sağlık sorunu olarak işaret etmiştir.

Tükenmişlik, sadece iş yaşamıyla sınırlı olmayan, bireyin yaşamının çeşitli alanlarında karşılaşılabileceği bir olgudur. Özellikle bireylerin sosyal yaşamlarındaki zorluklar (Halbesleben, 2006; Stanley ve Sebastine, 2023), ailevi sorumluluklar (Blanchard vd., 2023; Brummelhuis vd., 2008) ve kişisel stres faktörleri (Bianchi, 2018; Wang vd., 2015) de tükenmişliğin ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Golembiewski (1989), tükenmişliği, sadece işyeri stresinden kaynaklanan bir durum değil, aynı zamanda kişisel ve çevresel etmenlerle etkileşim halinde gelişen bir süreç olarak tanımlar (Leiter, 1989). Bu bağlamda, tükenmişlik, yalnızca bireysel deneyimlerden değil, sosyal ve çevresel faktörlerden de etkilenebilecek dinamik bir olgu olarak kabul edilir.

Tükenmişlik aynı zamanda toplumsal bir olgu olarak da değerlendirilmelidir. Çalışma koşulları (Aronsson vd., 2017; Seidler vd., 2014), toplumların sosyal yapıları (Arches, 1991) ve kültürel normları (Raiger, 2005), tükenmişliğin yaygınlaşmasında ve şiddetlenmesinde

önemli bir rol oynamaktadır. Freudenberger (1974), tükenmişliği, işyeri koşullarının yanı sıra, toplumun bireylerden beklediği yüksek performans beklentilerinin bir sonucu olarak görür ve bu durumu toplumsal bir bağlamda analiz eder. Dolayısıyla tükenmişlik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ele alınması gereken çok yönlü bir kavramdır.

2.4.2. Tükenmişliğin Felsefi ve Sosyal Temelleri

Tükenmişlik, felsefi ve sosyal temelleriyle derinlemesine incelendiğinde, bireyin varoluşsal ve toplumsal bağlamda yaşadığı zorlukları yansıtan bir çıktı olarak karşımıza çıkar. Felsefi açıdan, tükenmişlik, insanın anlam arayışını ve bireysel tatminini kaybetmesi şeklinde de yorumlanabilir. Jean-Paul Sartre ve Albert Camus gibi varoluşçu filozoflar, insanın varoluşunu sorgularken, anlam arayışının insana özgü bir mücadele olduğunu belirtmişlerdir (Abdurasulovich, 2025). Tükenmişlik, anlam kaybı ve kişisel tatminsizlikle ilişkilidir; zira bireyin işinden ya da toplumsal rollerinden anlam üretme çabası zaman zaman başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu bağlamda, tükenmişlik bireyin kendini kaybetmesi ve dış dünyayla uyumsuz hale gelmesi olarak değerlendirilebilir.

Sosyal temeller açısından ise tükenmişlik, birey ile toplum arasındaki ilişkilerdeki bozulmayı yansıtır. Modern kapitalist toplumlar, bireylerin sürekli üretken olmalarını ve kişisel başarıya ulaşmalarını beklerken, bireyler üzerindeki baskıyı artırır (Kasser ve Ryan, 1993). Max Weber'in "rasyonel bürokrasi" kavramı, bu sosyal düzenin bireyler üzerindeki etkisini açıklayan önemli bir perspektif sunar (Akçakaya, 2016; Yılmaz ve Selsaç, 2021). Weber'e göre, bireyler bürokratik sistemlere hapsolmuş, kişisel değerlerinden ve özgürlüklerinden uzaklaşmışlardır (Gunderman ve Lynch, 2018). Bu durum, bireylerin iş yerindeki rol ve görevlerine sıkışmalarına ve tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir (Gunderman ve Lynch, 2018). Ayrıca, günümüz toplumlarında sürekli başarı beklentisi ve mükemmeliyetçilik, bireylerin kendilerini sürekli olarak yetersiz hissetmelerine ve bu da tükenmişliğe yol açan bir psikolojik strese neden olur (Flett vd., 2022).

Tükenmişliğin sosyal temelleri, bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıya ve kültürel normlara da bağlıdır. Toplumlar, iş gücü ve üretkenlik üzerine yoğunlaşırken, duygusal iyilik hali, dinlenme ve kişisel zaman gibi değerler genellikle göz ardı edilmektedir (Gómez-García vd., 2020). Tükenmişlik, bu sosyal baskıların bir sonucu olarak, bireyin iş yaşamındaki aşırı taleplerle birlikte kişisel ve ailevi yaşamı arasında denge kuramamasından kaynaklanabilir. Ayrıca, teknoloji ve dijitalleşmenin etkisiyle, iş ve özel yaşam arasındaki sınırlar giderek daha

fazla silinmekte, bu da tükenmişliği arttıran bir faktör haline gelmektedir. Bu sosyal faktörler, bireylerin tükenmişlik deneyimlerini yoğunlaştırmaktadır. Bu durumun toplumsal bir sorun hâline de gelmesine yol açmaktadır.

Tükenmişlik hem felsefi hem de sosyal temelleriyle bireyin varoluşsal mücadelesinin ve toplum içindeki rolünün bir yansımasıdır. Felsefi açıdan anlam kaybı ve bireysel tatminsizlikle ilişkilendirilen tükenmişlik, sosyal açıdan ise toplumların iş gücü ve üretkenlik üzerinden dayattığı baskılarla şekillenmektedir. Bu karmaşık etkileşim, tükenmişliği sadece bireysel bir sorun olarak değil, toplumsal bir sonuç olarak ele almayı gerektirir.

2.4.3. Tükenmişliğin Tarihsel Gelişimi

Tükenmişlik, ilk olarak 1970'li yıllarda, Amerikalı psikolog Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmış ve üzerinde durulmaya başlanmıştır. Freudenberger, tükenmişliği özellikle yardım hizmetlerinde çalışan bireyler arasında gözlemlemiş ve bunu, aşırı iş yükü, duygusal tükenmişlik ve kişisel tatmin kaybı gibi durumlarla ilişkilendirmiştir. Freudenberger'in bu ilk tanımlaması, tükenmişlik kavramını psikolojik bir sendrom olarak anlamamıza olanak sağlamıştır. O, tükenmişliği yalnızca bireysel bir durum değil, aynı zamanda iş ve çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenen bir olgu olarak ele almıştır (Freudenberger, 1974).

1980'lerde Christina Maslach, tükenmişlik konusundaki araştırmalarını derinleştirerek bu olguyu daha sistematik bir şekilde incelemiş ve tükenmişliğin üç ana bileşenini tanımlamıştır: duygusal tükenmişlik, depersonalizasyon (kişiselleştirme) ve düşük kişisel başarı. Maslach, tükenmişliği genellikle iş hayatında, özellikle de insanlarla doğrudan etkileşimde bulunan mesleklerde, bireylerin işlerine olan ilgilerini kaybetmeleri ve kişisel duygusal enerjilerinin tükenmesi olarak tanımlamıştır. Maslach'ın araştırmaları, tükenmişlik kavramının psikolojik ve sosyo-kültürel boyutları olan kapsamlı bir olgu hâline gelmesine önemli katkılarda bulunmuş; geliştirdiği Tükenmişlik Envanteri (MBI) ise hâlen bu alandaki en yaygın kullanılan ölçüm araçlarından biri olarak kabul edilmektedir.

1990'ların başında tükenmişlik literatüründe önemli bir değişim yaşanmıştır. Bu dönemde tükenmişlik yalnızca psikolojik bir fenomen olmaktan çıkıp, toplumsal ve örgütsel faktörlerle daha çok ilişkilendirilen bir olgu hâline gelmiştir. İş yaşamındaki stres, düşük ücret, yüksek iş yükü ve yetersiz sosyal destek gibi dışsal faktörler tükenmişliğin önemli tetikleyicileri olarak tanımlanmış ve tükenmişlik artık bireysel bir sorun olmaktan ziyade, organizasyonel bir

mesele olarak görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde yapılan çalışmalarda, tükenmişliğin işyerindeki organizasyonel yapılarla, çalışma ortamlarıyla ve yöneticilerin tutumlarıyla doğrudan ilişkilendirildiği vurgulanmıştır.

Sonraki yıllarda tükenmişlik, daha geniş bir perspektife taşınarak sadece çalışanlar üzerinde değil, tüm toplumlar üzerindeki etkisiyle incelenmeye başlanmıştır. Küreselleşme, dijitalleşme ve iş dünyasında hızlı değişimler, bireylerin psikolojik dayanıklılığını zayıflatmış ve tükenmişliği daha yaygın bir sorun hâline getirmiştir.

Tükenmişlik kavramı günümüzde, sadece belirli sektörlerde görülen bir olgu olmanın ötesinde, geniş bir toplumsal soruna dönüşmüş durumdadır. Artan iş yükü, iş yerindeki stres faktörleri ve iş güvenliği endişeleri tükenmişliği sadece bireysel değil, kurumsal ve toplumsal bir problem hâline getirmiştir. Bu bağlamda, tükenmişlik üzerine yapılan çalışmalar, bu sorunun çözülmesine yönelik sistematik müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymuş ve tükenmişliğin önlenmesi için eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler gibi pek çok alanda çeşitli politika önerileri geliştirilmiştir. Tükenmişliğin tarihsel gelişimi, bu sorunun sadece psikolojik bir durum değil, daha geniş sosyal ve kültürel dinamiklerin bir sonucu olduğunu göstermektedir.

2.4.4. Tükenmişlik Kuramları ve Yaklaşımları

2.4.4.1. Maslach ve Jackson'ın Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson, tükenmişlik kavramını ilk kez psikolojik ve sosyo-psikolojik bir olgu olarak tanımlayarak bu alandaki ilk teorik modelleri geliştirmişlerdir (Maslach ve Jackson, 1981). 1981 yılında sundukları Tükenmişlik Modeli, Maslach'ın ismiyle anılsa da Maslach ve Jackson'a aittir. İlgili model iş hayatındaki tükenmişliği yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, aynı zamanda organizasyonel yapılarla ve işin doğasıyla ilişkili olarak ele alır (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 2001). Maslach'ın tükenmişlik tanımı, üç ana boyut üzerinde şekillenir: duygusal tükenme, depersonalizasyon (kişiselleştirme) ve düşük kişisel başarı (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1997). Bu modelin temel amacı, tükenmişliğin nedenlerini, semptomlarını ve sonuçlarını kapsamlı bir şekilde anlamaktır (Maslach ve Leiter, 1997).

Duygusal Tükenme, bireyin iş yerinde duygusal enerjisinin tükenmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum, çalışanların görevleri karşısında duygu ve motivasyon eksiklikleri yaşamasına yol açar. Maslach ve Jackson'a göre, duygusal tükenme, bir çalışanın işine ve

çevresine yönelik hissettiği duygusal yükü yönetme kapasitesinin tükenmesi sonucu ortaya çıkar (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1997). Çalışanlar, sürekli yüksek stresle karşı karşıya kaldığında, bu duygusal tükenme aşamasına gelirler ve işlerine karşı daha az hevesli hale gelirler (Maslach ve Leiter, 1997).

Depersonalizasyon (Kişiselleştirme), tükenmişliğin bir diğer önemli boyutudur ve çalışanların diğer insanlara karşı duyduğu soğukluk ve mesafe olarak tanımlanır. Depersonalizasyon, genellikle çalışanların empati ve duygusal bağ kurma yeteneklerinin azalmasıyla kendini gösterir (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach ve Jackson, bu durumu, çalışanların müşterilere, öğrencilere veya diğer iş arkadaşlarına karşı mekanik ve duygusuz bir tavır sergilemesi olarak tanımlarlar. Bu, tükenmişliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan, ilişkilerde yüzeysel ve isteksiz bir yaklaşım olarak da anlaşılabilir.

Düşük Kişisel Başarı, tükenmişliğin son boyutudur ve bireyin işteki verimliliğine ve becerilerine olan güveninin azalması ile ilgilidir (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik yaşayan bireyler, yaptığı işlerden anlam veya tatmin bulmazlar ve başarılarını takdir etme konusunda zorlanırlar. Maslach ve Jackson'a göre, düşük kişisel başarı, çalışanların kendilerini yetersiz ve başarısız hissetmeleri ile kendini gösterir (Maslach, 2005). Bu durum, zamanla işten alınan tatminin azalmasına, düşük özsaygıya ve profesyonel kimlik kaybına yol açabilir.

Maslach ve Jackson'ın modeline göre tükenmişlik yalnızca bireylerin duygusal ve psikolojik durumunu değil, aynı zamanda iş yerindeki sosyal ilişkileri, organizasyonel yapıları ve işin doğasını da etkiler (Leiter ve Maslach 1988; Maslach ve Leiter, 1997). Çalışanlar, iş yerlerinde yaşadıkları yüksek talepler, düşük ödüller ve yetersiz destek gibi olumsuz koşullara maruz kaldıkça tükenmişlik belirtileri göstermeye başlarlar (Maslach ve Goldberg, 1998). Organizasyonel düzeyde, yöneticiler ve liderler, çalışanların tükenmişlikten korunmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirebilirler (Maslach, 2017). Bu hem iş yerindeki verimliliği artırabilir hem de çalışanların iş tatminini artırabilir.

Maslach ve Jackson'ın tükenmişlik modelinin, iş yerindeki tükenmişliği sadece bireysel bir sorun olarak görmemesi, onu kurumsal bir problem olarak ele alması, modelin en güçlü yönlerinden biridir (Maslach ve Leiter, 1997; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 2001). Modelin iş yerinde duygusal, psikolojik ve fiziksel stresin etkilerini anlamaya yönelik sunduğu kapsamlı yaklaşım, bu alanda yapılan araştırmaların temelini oluşturmuştur. Bu modelde tükenmişlik, iş yerinde karşılaşılan zorluklar, baskılar ve organizasyonel taleplerle ilişkilidir.

Ayrıca, modelin, çalışanların tükenmişlik semptomlarını tanıma ve önlem alma konusunda organizasyonlara rehberlik edecek önemli bir araç sunduğu da vurgulanmalıdır (Maslach ve Jackson, 1986).

Maslach ve Jackson, tükenmişliğin önlenmesi için çalışanların duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak destekleyici bir çalışma ortamı yaratılmasını önerirler (Maslach, 2017; Maslach ve Goldberg, 1998). Bu destekleyici ortam, çalışanların iş yerindeki sosyal ilişkilerini güçlendirecek, psikolojik dayanıklılıklarını artıracak ve tükenmişliğe karşı daha dirençli hale gelmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, bu model, tükenmişliğin yalnızca bireysel sorumluluk değil, aynı zamanda organizasyonel yapının da etkisi altında olduğunu göstererek, tükenmişliği önlemek için organizasyonel değişikliklerin önemini ortaya koymaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

Maslach ve Jackson'ın tükenmişlik modeli, sadece bir işin doğasında değil, aynı zamanda çalışanların bu işteki duygusal deneyimlerini etkileyen sosyal, psikolojik ve organizasyonel faktörlere odaklanarak, bireylerin profesyonel hayatlarını anlamada çok önemli bir katkı sağlamıştır. Bu model, tükenmişlik fenomeninin daha geniş bir bağlamda anlaşılmasına yardımcı olmuş ve organizasyonel düzeyde tükenmişliği önlemeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin iş yükü, öğrenci ilişkileri ve okul ortamı gibi faktörler, tükenmişlik düzeylerini belirleyebilir. Bu faktörlerin kontrol altına alınması, tükenmişliği engelleme konusunda önemli bir adım olabilir (Maslach , 2017; Maslach ve Jackson, 1985).

2.4.4.2. Kişi-Çevre Uyumu Modeli

Kişi-Çevre Uyumu Modeli, iş yerinde tükenmişliğin oluşumunu, bireylerin iş ortamındaki taleplerle kendi kaynakları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir durum olarak tanımlar (Edwards vd., 1998). Bu modelde, bireylerin çalışma ortamında karşılaştıkları stresörlerle başa çıkabilme kapasitesinin, tükenmişlik ve stres üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu öne sürmüşlerdir (Caplan ve Harrison, 1993; Edwards ve Harrison, 1993). Model, bireylerin çevreleriyle olan uyum düzeylerinin hem bireysel hem de örgütsel performansı belirleyici olduğunu savunur (Kristof-Brown ve Guay, 2011). Eğer bir birey, çevresindeki taleplerle başa çıkabilecek yeterli kaynağa sahip değilse, bu durum tükenmişliğe yol açan bir stres kaynağı haline gelir (Edwards vd., 1998).

Model, kişi ve evre arasındaki dengeyi tanımlayarak, bireylerin çevresel talepleri karşılayabilme yeterliliklerinin önemini vurgular (Caplan ve Harrison, 1993). evre, bireye yönelik talepler, iş yükü, sorumluluklar ve çevresel kaynaklar (örneğin; destekleyici bir iş arkadaşı veya uygun eğitim olanakları) olarak belirlenirken, kişi ise bu talepleri karşılama kapasitesi, becerileri, kişilik özellikleri ve önceki deneyimlerine göre değerlendirilir (Conway vd., 1992; Kristof-Brown ve Guay, 2011). Eğer bir birey çevresindeki taleplerle başa çıkma kapasitesine sahip değilse, uyum sağlama zorlaşır ve bu durum stresin artmasına, tükenmişliğin gelişmesine neden olabilir (Edwards ve Harrison, 1993).

Kişi-evre Uyum Modeli, bireyin çevreyle olan etkileşimini vurgulayarak, kişisel özelliklerle çevresel koşullar arasındaki uyumu araştırır (Kristof-Brown ve Guay, 2011). Bireyler çevrelerindeki stresörlerle başa çıkabilecek kaynaklara sahip olduklarında, uyumlu bir etkileşim söz konusu olur ve stres düzeyleri azalır (Edwards vd., 1998). Ancak evre, kişiye uygun olmayan talepler sunarsa veya bireyin bu talepleri karşılayacak yeterliliği yoksa, tükenmişlik ve stres durumu gelişir (Caplan ve Harrison, 1993; Edwards ve Harrison, 1993). Bu uyumsuzluk, özellikle fazla iş yükü, zorlayıcı görevler veya kişisel becerilerle örtüşmeyen iş tanımları gibi durumlarla daha belirgin hale gelir (Conway vd., 1992).

Modelin önemli bir diğer noktası ise, bireylerin çevreyle olan etkileşimlerinde uyum sağlamalarının sadece iş yerinde değil, tüm sosyal ve psikolojik çevrelerinde önemli olduğudur (Caplan ve Harrison, 1993). Çalışanlar, sadece işyerindeki çevreyle uyumlu olmamalı, aynı zamanda ev hayatları ve diğer sosyal ilişkilerde de dengeyi korumalıdır (Edwards vd., 1998). Çünkü sosyal destek ve ailevi uyum, iş yerindeki tükenmişlik sürecini etkileyebilecek önemli faktörlerdir. Kişisel yaşamda da bir dengesizlik yaşanması, iş yerindeki tükenmişlik hissiyatını güçlendirebilir (Kristof-Brown ve Guay, 2011).

Eğitimciler özelinde, bu model, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları anlamada önemli bir rehber olabilir. Öğretmenler, yüksek iş yükü, yoğun sorumluluklar ve bazen sınırlı kaynaklarla çalışırken, kendi kişisel becerilerini ve psikolojik kapasitelerini aşan taleplerle karşılaşabilirler (Pan vd., 2023; Türktörün vd., 2020; Wang, 2024). Bu durum, öğretmenlerde tükenmişliğin hızla gelişmesine neden olabilir (Arvidsson vd., 2019; Gonzalez vd., 2021). Öğretmenlerin, iş yerindeki taleplerle başa çıkabilmek için yeterli sosyal destek, mesleki eğitim ve uygun iş organizasyonu gibi kaynaklara ihtiyaçları vardır (Han vd., 2020; Kinman vd., 2011). Aksi takdirde, öğretmenlerde tükenmişlik belirtileri görülebilir.

2.4.4.3. Siegrist'in Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli

Siegrist'in Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli, tükenmişliğin gelişiminde bireylerin iş yerindeki çaba ve ödül arasındaki dengesizliklerin belirleyici rol oynadığını öne sürer (Siegrist, 2016). Bu model, bireylerin işyerinde harcadıkları çaba ile aldıkları ödüller arasındaki dengesizliklerin, stres, tükenmişlik ve psikolojik sorunlara yol açabileceğini savunur (Siegrist, 2016). Çaba, bireyin işine harcadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel enerjiyi ifade ederken, ödül, bu çaba karşılığında elde edilen maddi ve manevi kazanımları içerir (Siegrist, 2016). Siegrist'e (2016) göre, bu iki faktör arasındaki dengesizlik, tükenmişliğin ana nedenlerinden biridir.

Model, çaba-ödül dengesizliğinin ortaya çıktığı durumu, bireyin kendisini yeterince ödüllendirilmiş hissetmediği, ancak sürekli olarak daha fazla çaba sarf etmek zorunda kaldığı bir iş ortamı olarak tanımlar (Siegrist, 2016). Bu durum, bireylerin uzun süre boyunca yüksek çaba sarf etmeye devam etmeleri, ancak buna karşılık tatmin edici ödüller elde edememeleri ile tükenmişliği tetikleyen bir çevre yaratır (Siegrist ve Li, 2016). Çaba-ödül dengesizliğinin kalıcı hale gelmesi, bireyde hem fiziksel hem de psikolojik tükenmeye yol açar (Siegrist, 2008). Birey, bu dengesizliği uzun süre deneyimlediğinde, işinden tatmin olamayacak duruma gelir, bu da duygusal tükenmişlik, işe karşı ilgisizlik ve verimsizlik gibi sonuçlara yol açar (De Jonge vd., 2000).

Eğitimciler bağlamında Siegrist'in modeli, öğretmenler gibi yüksek çaba gerektiren mesleklerde önemli bir rol oynamaktadır (Siegrist vd., 2004). Öğretmenler, genellikle sınıf içinde ve okul ortamında uzun süreli fiziksel ve duygusal çaba sarf ederken, karşılık olarak yeterli maddi ve manevi ödüller alamadıkları hissine kapılabilirler (Bakker vd., 2000). Özellikle düşük maaşlar, öğretmenlerin iş yüklerinin artması ve toplumsal beklentilerin yüksek olması gibi faktörler, öğretmenlerin ödüllerinin çabalarına kıyasla düşük kalmasına yol açabilir. Bu dengesizlik, eğitimcilerde tükenmişliği tetikleyebilir, motivasyonlarını düşürebilir ve mesleki verimliliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Siegrist'in modeline göre, eğitimcilerin işlerinden alacakları ödüller arttığında, bu dengenin sağlanması ve tükenmişlik riskinin azaltılması mümkün olabilir (Siegrist, 2017).

2.4.4.4. Job Demands-Resources (JD-R) Modeli

Job Demands-Resources (JD-R) Modeli, bireylerin iş yerindeki tükenmişlik ve işe bağlılık düzeylerini açıklamada çağdaş örgütsel psikoloji literatüründe en çok başvurulan kuramsal çerçevelerden biri hâline gelmiştir (Demerouti vd., 2001; 2001). Bu model, her meslekte ortak olarak gözlemlenebilecek iki temel faktörü merkeze alır: iş talepleri ve iş

kaynakları. İş talepleri, fiziksel, zihinsel ya da duygusal düzeyde bireyin kaynaklarını tüketen ve çaba gerektiren işle ilgili yönleri ifade ederken; iş kaynakları, bireyin hedeflerine ulaşmasını, işin anlamlılığını deneyimlemesini ve kişisel gelişimini destekleyen unsurlardır (Bakker vd., 2014).

JD-R Modeli, yalnızca bireysel tükenmişliği değil, aynı zamanda örgütsel performansı, işe bağlılığı ve işten ayrılma niyetini de açıklayabilen çok boyutlu bir yapı sunar (Bakker vd., 2004). İş taleplerinin yoğunlaştığı, ancak kaynakların sınırlı kaldığı ortamlarda tükenmişlik kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkar (Schaufeli vd., 2004). Buna karşın, yeterli iş kaynakları mevcut olduğunda, çalışanlar daha yüksek düzeyde bağlılık gösterebilir, örgütsel hedeflere katkıda bulunabilir ve psikolojik iyi oluşlarını sürdürebilirler (Bakker vd., 2014).

Son on yılda yapılan kuramsal güncellemelerle birlikte JD-R modeli, bireysel farklılıklar, takım düzeyinde dinamikler ve iş dışı yaşamla etkileşim gibi boyutları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Bakker, vd., 2023). Özellikle kişi × durum etkileşimi, çalışanların taleplere nasıl tepki verdiklerini şekillendiren önemli bir faktör olarak vurgulanmaktadır. Örneğin, öz-yeterlik, işte anlam bulma ve psikolojik dayanıklılık gibi kişisel kaynakların varlığı, yüksek talepler karşısında tükenmişliği önleyici rol oynayabilir (Demerouti vd., 2001; Bakker vd., 2023). Benzer şekilde, proaktif davranışlar ve iş zenginleştirme uygulamaları, bireylerin kaynaklarını artırmalarına ve talep-kaynak dengesini kendi lehlerine çevirmelerine yardımcı olmaktadır (Tims vd., 2013).

Eğitim sektörü özelinde, JD-R modeli öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini anlamak ve önlemek adına kritik bir araç sunar. Öğretmenler, sürekli artan bürokratik görevler, büyük sınıf mevcudu, öğrenci davranış problemleri, veli baskıları ve yetersiz destek gibi çok yönlü taleplerle karşı karşıyadır. Bu talepler, öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve fiziksel kaynaklarını zorlayarak kronik stres ve tükenmişliğe yol açabilir (Bakker vd., 2004; Schaufeli vd., 2004). Ancak öğretmenlerin sahip olduğu iş kaynakları — örneğin; okul liderliği tarafından sağlanan destek, meslektaş dayanışması, özerklik, anlamlı geri bildirim ve mesleki gelişim fırsatları — bu taleplerin olumsuz etkilerini hafifletebilir (Bakker vd., 2014). Ayrıca, örgütsel düzeyde kaynakların artırılması (örneğin pozitif okul iklimi, yeterli materyal ve zaman yönetimi desteği gibi) yalnızca tükenmişliği önlemekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmen bağlılığını da güçlendirmektedir (Bakker vd., 2023). JD-R modelinin güncel uygulamaları, öğretmenlerin sadece kurban değil, aynı zamanda özne olduklarını da kabul etmektedir. Yani öğretmenler, iş

kaynaklarını yeniden yapılandırmak, taleplerini dengelemek ve psikolojik esenliklerini artırmak adına proaktif stratejiler geliştirebilirler (Tims vd., 2013). Dolayısıyla, tükenmişliği yalnızca bir stres sonucu değil, aynı zamanda örgütsel yapının ve bireysel etkileşimin dinamik bir çıktısı olarak değerlendirmek gerekir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının, öğretmenlerin iş yüklerini izlemek, destekleyici kaynaklar sağlamak ve onları anlamlı bir mesleki çevrede güçlendirmek yönünde adımlar atmaları son derece önemlidir. Özellikle okul yöneticilerinin ve eğitim politikalarının JD-R modelinden yararlanarak, öğretmenlerin tükenmişliğini önleyici ve bağlılığını artırıcı stratejiler geliştirmesi, sürdürülebilir bir eğitim sisteminin temelidir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 2.4.1.), mevcut çalışmanın bu bölümünde değinilmiş olan tükenmişliğe ilişkin temel teorilerin kuramsal temelleri, ana kavramları, mesleki tutum açısından açıklamaları ve eğitimciler açısından taşıdığı anlamlar sistematik bir şekilde karşılaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2.4.1. Tükenmişlik kuramlarının karşılaştırılması

Kuramın Adı	Kuramsal Temel	Ana Kavramlar	Mesleki Tutum Açısından Açıklaması	Eğitimciler Açısından Yorumu
Maslach ve Jackson'ın Tükenmişlik Modeli	Psikolojik-sosyolojik iş yeri modeli	Duygusal tükenme, depersonalizasyon, düşük kişisel başarı	Tükenmişlik üç boyutta ortaya çıkar: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması.	Öğretmenlerde iş yükü, öğrenci ilişkileri ve destek eksikliği tükenmişlik düzeylerini artırabilir; okul iklimi belirleyicidir.
Kişi-Çevre Uyumu Modeli	Çevresel stres ve kaynak uyumu	Kaynak-yük uyumu, çevresel talepler, kişisel yeterlilik	Talepler ile bireysel kaynaklar arasında uyum yoksa tükenmişlik oluşur.	Öğretmenlerin kaynakları talepleri karşılamadığında tükenmişlik artar; sosyal destek ve eğitimle bu uyum sağlanmalıdır.
Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli	Sosyal değişim ve adalet kuramı	Çaba, ödül, dengesizlik, stres	Çaba yüksek, ödül düşük olduğunda bireyde tükenmişlik ve stres gelişir.	Öğretmenler yüksek çabaya rağmen maddi/manevi ödül alamazsa tükenmişlik artar; denge sağlanmalıdır.
JD-R Modeli (İş Talepleri-İş Kaynakları)	Çağdaş örgütsel psikoloji	İş talepleri, iş kaynakları, öz-yeterlik, bağlılık	Yüksek iş talepleri ve yetersiz kaynaklar tükenmişliğe; yeterli kaynaklar işe bağlılığa yol açar.	Öğretmenlerin kaynakları artırılırsa tükenmişlik azalır; destekleyici okul iklimi ve liderlik kritik önemdedir.

2.4.5. Tükenmişliğin Günümüzdeki Önemi

Günümüzde tükenmişlik, özellikle profesyonel hayatın her alanında karşılaşılan bir sorun haline gelmiştir. Hızla değişen iş dünyası, yüksek iş yükü ve sürekli artan performans beklentileri, çalışanlar üzerinde ciddi bir stres kaynağı yaratmakta ve tükenmişliği tetiklemektedir. Ayrıca, dijitalleşmenin etkisiyle artan iş yükü ve sürekli erişilebilirlik, bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını zorlamakta, bu da tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır.

Sosyal medya ve dijital iletişim araçlarının sürekli olarak bireyleri işlerine bağlaması, iş-yaşam dengesini zorlaştırarak tükenmişlik riskini yükseltmektedir (Althammer vd., 2021). Bu durum, tükenmişliği sadece profesyonel yaşamda değil, bireylerin genel yaşam kalitesini etkileyen bir faktör haline getirmiştir.

Tükenmişliğin günümüzdeki önemi, sadece çalışanların ruhsal ve fiziksel sağlığını tehdit etmekle kalmamakta, aynı zamanda verimlilik kayıplarına ve organizasyonel başarısızlıklara yol açmaktadır. Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu kurumlarda, motivasyon eksiklikleri, düşük performans, devamsızlık oranlarında artış ve yüksek iş gücü kayıpları gözlemlenmektedir (Swider ve Zimmerman, 2010). Bunun yanı sıra, tükenmişlik, sağlık sorunlarına da yol açabilir; anksiyete, depresyon, uykusuzluk gibi psikolojik rahatsızlıkların yanı sıra, kronik yorgunluk ve bağışıklık sistemi zayıflamaları gibi fiziksel sağlık sorunlarına da neden olabilir (Bakker ve Demerouti, 2007). Bu nedenle tükenmişlik, sadece bireysel bir sorun olmaktan çıkarak, toplumun genel sağlığını ve refahını doğrudan etkileyen bir çıktı haline gelmiştir.

Türkiye’de de tükenmişlik, giderek daha yaygın hale gelmektedir. Özellikle sağlık (Çelik vd., 2021; Doğan vd., 2024; İlhan vd., 2008), eğitim (Akça ve Küçükoğlu, 2020; Sak, 2018) ve hizmet sektörlerinde çalışan bireyler arasında tükenmişlik oranları dikkat çekici şekilde artmaktadır. Türkiye’deki araştırmalar, tükenmişlik düzeylerinin, bireylerin iş yükü, stresle başa çıkma yöntemleri, iş tatmini ve organizasyonel destek gibi faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Akyürek, 2020). Sağlık sektöründe, özellikle hemşireler ve doktorlar arasında tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, buna bağlı olarak hem profesyonel verimlilik düşüşü hem de sağlık hizmetlerinde kalite kaybı yaşandığı gözlemlenmiştir (Günüşen ve Üstün, 2010). Benzer şekilde eğitim sektöründe de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, bu durumun öğrencilerle olan ilişkilerini olumsuz etkilediği raporlanmıştır (Akyürek, 2020).

Uluslararası raporlar, tükenmişliğin sadece Türkiye’de değil, dünya genelinde de bir kriz haline geldiğini ortaya koymaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), tükenmişliği "işle ilgili stresin sonucunda ortaya çıkan bir sendrom" olarak tanımlamaktadır ve bu sendromun, fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenmişlik belirtileri ile karakterize olduğunu belirtmektedir (WHO, 2019). Avrupa Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalar, tükenmişlik oranlarının özellikle sağlık ve eğitim sektörlerinde ciddi boyutlara

ulaştığını ve bu sorunun önlenmesi için sistematik yaklaşımların gerekliliğine dikkat çekmiştir (García-Arroyo vd., 2019). Türkiye, bu küresel eğilimle paralel olarak, tükenmişlik ile mücadele konusunda hala gelişim aşamasında olmakla birlikte, uluslararası düzeydeki stratejilerden ve araştırmalardan faydalanarak çözüm yolları geliştirmeye başlamıştır (Başar, 2020; Boyraz, 2015; Ersezgin, ve Tok, 2019; Pyhältö, 2020).

Tükenmişlik, günümüzde çok daha fazla bireyi ve toplumu etkileyen, yalnızca iş yaşamıyla sınırlı olmayan, geniş kapsamlı bir sorundur. Tükenmişliği önleyici stratejilerin geliştirilmesi, bireylerin psikolojik ve fizyolojik sağlığını koruyabilmek ve toplumun genel refahını artırabilmek adına kritik bir öneme sahiptir. İşyerlerinde, eğitimde, sağlıkta ve diğer alanlarda tükenmişlikle mücadele için kurumsal düzeyde değişiklikler yapılması gerekmektedir.

2.4.6. Eğitim Bağlamında Tükenmişlik: Öğretmen Tükenmişliği

Eğitim bağlamında tükenmişlik, öğretmenler ve eğitimciler gibi eğitimcilerin, işlerine yönelik duygusal, fiziksel ve psikolojik tükenmişlik yaşadıkları bir durumdur. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine yönelik heyecanlarını kaybetmeleri, işlerinden tatminsizlik duymaları, profesyonel verimliliklerinin düşmesi ve uzun vadede sağlık sorunları yaşaması gibi sonuçlar doğurabilir. Öğretmen tükenmişliği, eğitim sisteminin kalitesini ve öğretim sürecinin etkinliğini doğrudan etkileyebilir (Madigan ve Kim, 2021; Saloviita ve Pakarinen, 2021; Shen vd., 2015). Eğitimcilerin tükenmişlik yaşamaları, sadece kendileri için değil, öğrenciler ve eğitim sistemi için de önemli olumsuz sonuçlar doğurabilir (Madigan ve Kim, 2021; Oh ve Wolf, 2023; Wong vd., 2017).

Eğitimcilerin tükenmişliği, genellikle iş yükünün ağırlaşması, öğrenci taleplerinin artması ve toplumun öğretmenlerden beklentilerinin yükselmesi gibi faktörlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkar (Chang, 2009; García-Carmona vd., 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Eğitimciler üzerindeki sürekli baskılar, onların stres seviyelerini artırırken, öz-yeterliliklerini zayıflatır (González, 2017; Putwain ve Von Der Embse, 2018) ve öğretmenlik mesleği üzerindeki olumsuz algıyı pekiştirir (Collie, 2023).

Tükenmişlik yaşayan bir eğitici, önce öğrencilerine karşı ilgisini kaybetmeye başlar ve giderek daha az motive olur. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Eğitici, öğrencilere yeterli dikkat ve ilgi gösteremediğinde, öğrenciler de eğitim sürecine olan bağlılıklarını kaybedebilirler. Aynı zamanda, öğretmen tükenmişliği, öğrencilerle

olan ilişkiyi de zayıflatabilir ve eğitim ortamında güven duygusunun kaybolmasına yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini doğrudan olumsuz etkileyebilir. Öğretmenin tükenmişliğinin başlıca belirtileri arasında, işine karşı ilgisizlik, duygusal tükenmişlik, profesyonel verimlilikte azalma ve fiziksel belirtiler (baş ağrıları, uykusuzluk, vb.) yer alır (Hammarström vd, 2023; Szigeti vd., 2017; Tavella vd., 2021). Ayrıca, eğitimcilerin depresyon, anksiyete ve stres gibi psikolojik problemlerle karşılaşma olasılığı artar. Öğretmen tükenmişliği, zaman içinde daha da derinleşebilir ve profesyonel tatminsizlik, işten ayrılma ve meslek değiştirme gibi sonuçlar doğurabilir (Madigan ve Kim, 2021). Bu nedenle, öğretmen tükenmişliği erken aşamalarda tanınmalı ve müdahale edilmelidir.

Eğitimde tükenmişlik, bireysel düzeyde olduğu kadar, okul ve eğitim sistemi düzeyinde de etkili olabilir. Okullar, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve onlara duygusal destek sağlamak için stratejiler geliştirmelidir (Jennings vd., 2017; Jennings vd., 2019). Bu, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasını engelleyebilir veya etkilerini hafifletebilir. Ayrıca, okul yönetimlerinin öğretmenlere olan yaklaşımı, eğitimcilerin tükenmişlik düzeyini belirlemede önemli bir rol oynar (Friedman, 1991; Grayson vd Alvarez, 2008; Tsang vd., 2022). Okul ortamında güçlü bir liderlik ve öğretmenler arası destek ağı, tükenmişliği azaltmaya yardımcı olabilir.

Tükenmişlik, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda diğer eğitim personelinin de karşılaştığı bir durumdur (Mathiot vd., 2019). Rehber öğretmenler, eğitim danışmanları, okul yöneticileri ve diğer eğitim çalışanları da benzer stres faktörleri ile karşı karşıya kalabilirler. Öğretmen tükenmişliği, bu profesyonellerin işlerini daha az etkili bir şekilde yapmalarına ve eğitim ortamlarında olumsuz bir atmosferin oluşmasına neden olabilir (Berezina vd., 2025; Goddard vd., 2006). Bu yüzden eğitim sisteminde tükenmişlik, tüm eğitimciler için bir risk faktörü olarak değerlendirilmelidir.

Tükenmişliğin eğitici düzeyinde etkili olmasının bir diğer nedeni de öğretmenlerin genellikle duygusal iş gücü gerektiren bir meslek icra etmeleridir. Eğitimciler, öğrencilerle duygusal bağlar kurmak, onların gelişimlerini izlemek ve onların başarısızlıkları ile başa çıkmak zorundadırlar (Shepherd, 2004). Bu durum, öğretmenlerin sürekli duygusal emek harcamalarına yol açar ve bu emek zamanla tükenmişliğe dönüşebilir. Ayrıca, eğitimcilerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik sürekli bir çaba içinde olmaları da psikolojik ve fiziksel tükenmişlik ile sonuçlanabilir.

Öğretmen tükenmişliğinin bir diğer boyutu da öğretmenlerin yalnızlık hissi ve iş yerinde sosyal desteğin eksikliğidir. Okul ortamlarında, öğretmenlerin birbirleriyle etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi ve mesleki deneyimlerini paylaşabilmesi, tükenmişliği önlemede önemli bir faktördür (Pietarinen, vd., 2013). Ancak, öğretmenlerin çoğu zaman yalnız çalıştıkları ve sosyal destekten yoksun kaldıkları bir ortamda çalışmaları, tükenmişlik riskini artırır. Sosyal izolasyon ve yetersiz destek, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının önemli nedenleri arasındadır.

Öğretmen tükenmişliğiyle mücadele etmek için, eğitim politikaları ve okul yönetimleri tarafından çeşitli önlemler alınmalıdır. Eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemek, onlara sürekli eğitim ve seminerler sunmak, iş yüklerini dengelemek ve psikolojik destek sağlamak bu önlemler arasında yer alır. Ayrıca, eğitimde tükenmişliği önlemek için okul kültürünün güçlendirilmesi, öğretmenler arasında dayanışmanın artırılması ve eğitici motivasyonunun yükseltilmesi büyük önem taşır (Friedman, 2000; García-Carmona vd., 2018; Watts ve Robertson, 2011). Bu stratejiler, eğitimcilerin işlerine olan bağlılıklarını güçlendirebilir ve tükenmişlik riskini azaltabilir. Tükenmişlik riski yalnızca öğretmenler için değil, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği için de büyük bir tehdittir. Eğitimcilerin tükenmişliği, eğitimde kaliteyi ve öğrenci başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarının korunması, öğretmen tükenmişliğiyle mücadelede hayati bir öneme sahiptir. Eğitimde tükenmişlik, eğitimcilerin yalnızca bireysel değil, toplumsal refahı da etkileyen bir sorun olduğundan, bu sorunun çözülmesi için toplumsal bir duyarlılık ve aktif bir çaba gerekmektedir. Öğretmen tükenmişliği, eğitim sistemi içindeki herkesin ortak bir sorunu olarak ele alınmalıdır. Eğitimcilerin iş yerindeki stres faktörlerine, iş yüklerine, toplumsal baskılara ve psikolojik zorlamalara karşı daha duyarlı bir eğitim politikası geliştirilmelidir. Bu politikalar, hem eğitimcilerin sağlıklı bir şekilde mesleklerini icra etmelerini sağlar hem de eğitim sisteminin daha verimli ve sürdürülebilir olmasına katkı sunar.

2.5. Ulusal ve Uluslararası Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçi Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, mesleki tutumlarını ve iyi oluşlarını ele alan çalışmalar genel olarak nicel yöntemlere dayalı, tanımlayıcı ya da ilişkisel desenlerde kurgulanmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden kaynaklanan psikolojik ve duygusal durumları anlamaya yönelik önemli veriler sunmakla birlikte, çoğunlukla belirli

değişkenler arasında ikili ilişkiler kurarak değerlendirme yapma eğilimindedir. Araştırma desenlerinde sıklıkla anket ve ölçek uygulamalarına yer verilmiş, geniş örneklemlemlerle genel eğilimler saptanmaya çalışılmıştır.

Ulusal alanyazında öğretmen tükenmişliği sistematik inceleme çalışmalarında çoğunlukla iş doyumu, stres, iş yükü, öz yeterlik inançları, algılanan idari destek ve duygusal emek gibi değişkenlerle birlikte incelenmiş; tükenmişliğin örgütsel ve bireysel sonuçları üzerinde durulmuştur (Bilir, 2021; Cihan ve İlgar, 2018; Polatcan vd., 2019; Yarım, 2021). Bu araştırmalarda, öğretmenlerin yoğun iş temposu, bürokratik sorumluluklar, öğrenci davranış problemleri gibi faktörlere bağlı olarak yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu çalışmalar, tükenmişliğin nedenlerine dair çok katmanlı analizler sunmaktan ziyade, belirli değişkenlerle olan düzeysel ilişkileri raporlamaya odaklanmıştır. Tükenmişliğe alternatif pozitif psikolojiden faydalanılması önerilmiş ve bu bağlamda iyi oluşlarının desteklenmesine yönelik müdahale uygulamaları önerilmiştir (Uzun ve Yaprakdal, 2022).

İyi oluş değişkeni ise ulusal çalışmalarda daha çok psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik, yaşam doyumu, güçlü bir okul kültürü, sosyal destek ve stresle başa çıkma gibi bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkilendirilmiştir (Polatcan ve Cansoy, 2019; Yalçın, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel kaynakları ve çevresel destek sistemleriyle olan etkileşimlerinin iyi oluş düzeylerine katkısı değerlendirilmiş, ancak bu kavramın kuramsal bileşenleri çoğu zaman bütüncül bir yapı içinde analiz edilmemiştir. Özellikle öznel, psikolojik ve sosyal iyi oluş bileşenlerinin aynı model içerisinde değerlendirilmesine nadiren rastlanmıştır.

Mesleki tutum ise genel olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, mesleki bağlılıkları, iş doyumları ve öğretme tutumları ile ele alınmıştır (Demir ve Yıldız, 2020; Kılıç, 2020). Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladıkları, mesleki rollerini ne ölçüde benimsedikleri ve bu rollere karşı ne tür duygusal yönelimler sergiledikleri üzerine odaklanmıştır. Özellikle öğretmenlerin iş doyumlarının, mesleki motivasyonları ve öğretme tutumları ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu görülmektedir (Taş ve Selvitopu, 2020). Ancak bu tutumların diğer psikososyal değişkenlerle ilişkisi, özellikle aracı ya da düzenleyici etkenler açısından daha sınırlı bir biçimde ele alınmıştır. Örneğin, öğretmenlerin okul iklimine dair algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki pozitif ilişki (Doğan ve Arslan, 2022), bu tür tutumların daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen bakımı kavramı ise literatürde doğrudan isimlendirilmiş bir yapı olarak yer almamakta; daha çok öğretmen destek sistemleri, mesleki iyilik hali, psikolojik dayanıklılık ya da okul iklimi gibi bağlamlarda dolaylı olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bakım veren rollerinin getirdiği duygusal yük, bu bağlamda genellikle tükenmişlik veya stres başlıkları altında incelenmekte; öğretmen bakımı ise özgün bir değişken olarak araştırma odağı haline gelmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin duygusal refahlarını etkileyen yapıları anlamada önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Mevcut çalışma, öğretmen bakımı, iyi oluş, tükenmişlik ve mesleki tutum gibi birbiriyle ilişkili dört değişkeni bir arada ele alarak bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini hem bireysel hem de örgütsel dinamiklerle açıklamayı hedefleyen kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle, öğretmenlerin duygusal yükleri, psikolojik kaynakları ve mesleki tutumları arasındaki etkileşimi bütüncül olarak ele alması açısından özgün bir nitelik taşımaktadır.

Bu bağlamda çalışma, yalnızca kavramsal düzeyde değil, aynı zamanda yöntemsel açıdan da alanyazına katkı sunmaktadır. Çok değişkenli analizlerle desteklenen model önerisi, öğretmenlerin iyi oluşunu ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen psikososyal mekanizmaları anlamaya yönelik kapsamlı bir analiz imkânı sunmakta; öğretmen bakımının bu dinamikler içindeki yerini bilimsel olarak ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, Türkiye’de alanyazında sınırlı sayıda karşılaşılan çok düzeyli yapılar içeren çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

2.5.2. Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar

Uluslararası literatürde öğretmenlerin tükenmişlik, iyi oluş ve mesleki tutum düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalar, özellikle son yirmi yılda önemli bir artış göstermiştir (Doğan ve Culha, 2023). Bu doğrultuda, özellikle gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sistemik bir konu olarak ele alındığı görülmektedir (Espinoza-Díaz vs., 2023; Jennings vd., 2019; Tong, 2024). Eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen bir unsur olarak öğretmen deneyimlerine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşma eğilimi giderek güçlenmektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin sadece akademik performanslarına değil; duygusal dayanıklılıklarına, öz bakım becerilerine ve mesleki anlam arayışlarına da odaklanan destek sistemlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tükenmişlik, uluslararası alanda genellikle örgütsel psikoloji kuramları çerçevesinde değerlendirilmekte; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı gibi boyutlar üzerinden modellenmektedir. Özellikle iş talepleri, düşük destek düzeyi, yetersiz kaynaklar ve artan sorumluluklar gibi faktörlerin öğretmen tükenmişliğini tetiklediği vurgulanmakta; bu boyutların bireysel ve örgütsel sonuçları çok düzeyli analizlerle incelenmektedir (Agyapong vd., 2023). Ayrıca, iş-yaşam dengesi, liderlik tarzı, sınıf yönetimi yükü gibi değişkenler de bu kuramsal yapının içine entegre edilmiştir. Öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmek, tükenmişlik olasılığını azaltmak ve genel refahı iyileştirmek için uygun okul tabanlı müdahalelerin uygulanması gerekli olduğu ifade edilmektedir (Belinda ve Wei, 2024; Iancu vd., 2018).

İyi oluş kavramı, uluslararası düzeyde pozitif psikoloji yaklaşımıyla yeniden tanımlanmış; öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş ve sosyal iyi oluş bileşenleri ayrı ayrı ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle de son yıllarda yayınlarda istikrarlı bir artış görülen büyüyen bir araştırma alanıdır (Dreer ve Gouasé, 2021). Eğitimde ruh sağlığı ve refahının araştırılması uluslararası ölçekte katlanarak artmış olmasına rağmen, öncelikle öğrencilere dikkat edilmiş ve öğretmen refahı kavramı nispeten göz ardı edilmiştir (Dreer, 2023; Öztürk vd., 2024). Öğretmenlerin psikolojik kaynakları, öz-yeterlik inançları, mesleki anlam bulma düzeyleri ve sosyal destek sistemleriyle ilişkili olarak değerlendirilmekte; iyi oluş düzeylerinin mesleki performans, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmaktadır (Bardach vd., 2021; Hascher ve Waber, 2021; Nwoka vd., 2023; Zee ve Koomen, 2016). Birçok çalışma, öğretmenlerin giderek artan düzeyde stres yaşadığını ve bunun eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Molera vd., 2019). Bunlara ek olarak araştırmalarda kavramın açık bir tanımını yapmaktan bile kaçınıldığı ve öğretmen refahını benzersiz bir yapı olarak anlamada sınırlamalar ve tutarsızlıklar tespit edilmiştir (Öztürk vd., 2024). İyi oluşun desteklenmesine ilişkin, duygusal zekânın güçlendirilmesi, stres ve kaygı düzeylerini azaltırken, mesleki tatminsizlik ve hayal kırıklığı duygularını da önleyerek öğretim uygulamaların etkili olacağı ifade edilmiştir (Dreer ve Gouasé, 2021; Molero vd., 2019). Bu çalışmalar, öğretmenin yalnızca akademik bir figür değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal bir birey olduğunu vurgulamaktadır.

Mesleki tutum ise, uluslararası bağlamda öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, iş doyumları ve mesleki öz kimlikleri üzerinden kavramsallaştırılmaktadır. Tutumun, öğretmen davranışları üzerindeki belirleyici etkisi açıkça ortaya konmakta; tutumun oluşumunda örgütsel bağlılık, liderlik iklimi, mesleki gelişim olanakları ve öğretmen özerkliği gibi değişkenlerin

etkisi detaylı biçimde incelenmektedir (Polatcan ve Cansoy, 2019; Thomas vd., 2018; Zhou vd., 2024). Öğretmenlerin mesleklerini değerli bulma düzeyleri, mesleki etik anlayışları ve sınıf içindeki tutum-davranış uyumu araştırmaların odağında yer almaktadır (Canrinus vd., 2012; Zhang, 2022).

Uluslararası çalışmalar, öğretmen destek sistemlerini ise "öğretmen bakımı", "öz-bakım", "merhamet yorgunluğu", "duygusal dayanıklılık" ya da "bakım veren rollerde tükenme" gibi kavramlar üzerinden değerlendirmektedir. Öğretmen bakımı, doğrudan "öğretmenin kendine duyduğu özen" ya da "örgütsel bakım sistemleri" biçiminde ele alınmakta; öğretmenlerin bakım veren rolünün psikolojik bedelleri giderek daha görünür hale getirilmektedir (Brown ve Biddle, 2023; Naama ve Lavy, 2022). Bu kavramın öğretmenlerin iyi oluşunu destekleyecek şekilde yeniden tanımlanması gerektiği uluslararası literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Juárez ve Becton, 2024; Yu vd., 2022).

Yöntemsel açıdan bakıldığında, uluslararası literatürde çok değişkenli istatistiksel modeller, yapısal eşitlik modellemesi, çok düzeyli modeller ve boylamsal desenlerin yaygınlaştığı görülmektedir (Hu, 2023). Bu yöntemler sayesinde, öğretmenlerin psikososyal değişkenleri arasındaki karmaşık ilişkiler daha net şekilde anlaşılabilmekte; zamana yayılan etkiler ya da bağlamsal farklılıklar dikkate alınabilmektedir. Ayrıca, farklı ülkelerde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, kültürel bağlamın bu ilişkiler üzerindeki etkilerini ortaya koyma açısından önem taşımaktadır (De Stasio vd., 2020). Öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını ve iyi oluş düzeylerini artırmayı hedefleyen müdahale programları da uluslararası literatürde yaygınlaşmıştır. Bu programlar, öz-farkındalık, stres yönetimi, psikolojik sağlamlık ve bakım veren rollerde denge kurma gibi becerilerin öğretmenlere kazandırılmasına odaklanmaktadır (Walker vd., 2021).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri toplama araçları, uygulama süreci, etik süreçler, verilerin analizi ve araştırmanın güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, İstanbul ilindeki ilkököl öğretmenlerinin bakım düzeyleri, tutumları, iyi oluşları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenindedir. İlişkisel tarama deseni, bir evren içinden örnekleme ile belirlenmiş örneklem grubu üzerinden evren hakkında genellenebilir eğilimi nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2012). Bu tarama çalışması kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik mesleki girdileri, öğretmenlerin süreçteki bakım düzeyleri ve psikolojik çıktıları eğitim politikaları, ulusal yaklaşımlar ve evrensel değişimlerden etkilenmektedir. Bu yüzden zaman içinde donmuş bir anı yakalayan kesitsel tarama çalışmaları, araştırmacılara geçmişe dönük veya ileriye dönük çalışmalar için veriler sağlar (Cohen vd., 2018. ss. 348).

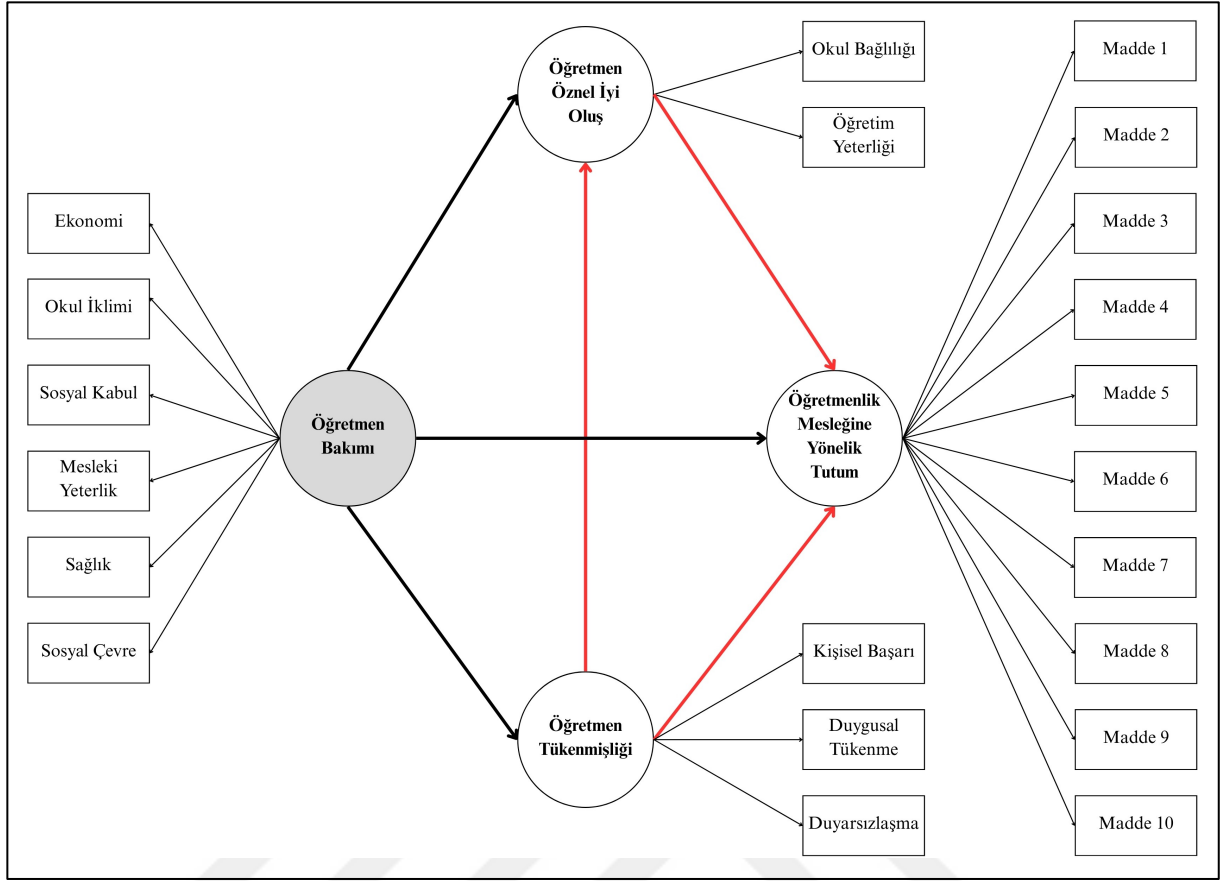
Alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin bakım düzeyleri ile öznel iyi oluş, tükenmişlik ve mesleki tutumları arasındaki ilişkileri yansıtan kavramsal model yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile test edilmiştir. YEM'den faydalanılarak bir veya daha fazla bağımsız değişken ile bir veya daha fazla bağımlı değişken arasındaki bir dizi örtük ve gözlenen ilişkiler incelenebilir (Şen, 2023). YEM, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri incelemenin yanı sıra, doğrudan gözlenemeyen yapıları (gizil değişkenler) ortaya çıkarır (Hair vd., 2010; Kline, 2016). YEM, çok değişkenli veriler üzerinde çalışarak hem bağımsız hem de bağımlı değişkenlerin etkilerini aynı modelde değerlendirme imkânı sunar (Hoyle, 2012; Kline, 2016). Bu çoklu ilişkiler birden fazla regresyon anlamına gelmektedir. YEM'in temel mantığı çoklu regresyonudur (Cohen vd., 2018). YEM; bu çoklu ilişkiler içinde doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) örtük değişkenlerle çalıştığı ve yol analizinin gözlenen değişkenlerle çalıştığı kapsayıcı bir istatistiksel yöntemdir (Cohen vd., 2018). Ayrıca, yapısal ve ölçüm modellerinin bir arada test edilmesi ve sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesi gibi

hedefleri vardır (Byrne, 2016). Bu modelleme, karmaşık ilişkileri netleştirmek ve araştırmacıların hipotezlerini daha detaylı bir şekilde test etmelerine olanak tanır (Hoyle, 2012; Kline, 2016). YEM’i geleneksel regresyon analizinden daha avantajlı kılan görece potansiyel ölçüm hatalarından arınmış olan gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma kapasitesidir (Hoyle, 2012). YEM ile incelenen nedensel süreçlerin bir dizi regresyon ile betimlenmesi ve bu ilişkilerin, incelenen yapının kavramsallaştırılmasını sağlamak için görsel olarak modellenenilmesidir. YEM kavramsallaştırmada faydalanılmasına rağmen deneysel desenler gibi nedensellik ifade etmez (Şen, 2023). Morrison’da (2009), yol analizlerinin nedensellik varsayımları gibi istatistiksel olarak doygun olduğunu ama kesin olarak nedenselliği kanıtlamayacağını belirtmiştir. YEM çok değişkenli modelleri test etmede, ilişkileri ve etkileri kestirmede kullanılabilmektedir. Şekil 3.1.1.’de yapısal bir modelin geliştirilmesindeki temel adımları göstermektedir (Şen, 2023).



Şekil 3.1.1. Yapısal eşitlik modellemesinin temel adımları

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkiler doğrultusunda yapılan yordamaları incelemek amacıyla yordayıcı ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bağımsız değişken öğretmen bakımı, etkilenen ve tahmin edilmeye çalışılan değişkenler öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, öğretmenin iyi oluş hali ve tükenmişlik düzeyidir. Bu doğrultuda hipotez modelin verilerle uyumu ele alınmaktadır. Şekil 3.1.2. araştırmanın ana modelini göstermektedir:



Şekil 3.1.2. Araştırmanın kesitsel modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde bulunan devlette görev yapan 498 ilkokul öğretmeninden oluşturmaktadır (Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024). İstanbul ilinde bulunan devlet ilkokulları ve öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 3.2.1.'de verilmiştir (Veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Biriminden alınmıştır.).

Tablo 3.2.1. 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi İstanbul ilindeki devlet ilkokul öğretmenlerinin sayısı (Evren-Temsil Sınırı-Örneklem)

F_{Evren}	$F_{\text{TemsilSınırı}}$	$f_{\text{Örneklem}}$
266.479	384	498

Çalışmanın örneklem sayısının belirlenmesinde örneklem büyüklük tablosundan yararlanılmış (Cohen vd., 2018). Araştırmanın evreni için güven düzeyi %95 ve güven aralığı %5 olarak örneklemin temsil sınırı 384 kişidir. Araştırmanın analizleri, ilgili veri seti üzerinden

gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ait demografik özelliklere ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.2. 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi İstanbul ilindeki çalışma grubunda bulunan ilkökul öğretmenlerinin demografik özellikleri (Örneklem)

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde %
Kadın	359	72.1
Erkek	110	22.1
Belirtilmemiş	29	5.8
Toplam	498	100.0
Yaş	Frekans (f)	Yüzde %
20-29	157	31.5%
30-39	166	33.3%
40-49	111	22.3%
50-59	50	10.0%
60-+	1	0.2%
Belirtilmemiş	13	2.6%
Toplam	498	100.0
Mesleki Deneyim	Frekans (f)	Yüzde %
0-4	144	28.9%
5-14	171	34.3%
15-29	160	32.1%
30-39	11	2.2%
Belirtilmemiş	12	2.4%
Toplam	498	100.0
Eğitim Seviyesi	Frekans (f)	Yüzde %
Ön Lisans	2	0.4
Lisans	396	79.5
Yüksek Lisans	86	17.3
Doktora	1	0.2
Belirtilmemiş	13	2.6
Toplam	498	100.0
Öğretmenlik Eğitimi/Program Türü	Frekans (f)	Yüzde %
Eğitim Fakültesi	380	76.3
Formasyon	89	17.9
Öğretmenlik eğitimi yoktur	17	3.4
Belirtilmemiş	12	2.4
Toplam	498	100.0

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, araştırmanın amacı, yöntemi ve süreci hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapmıştır. Katılımcılara, araştırma kapsamında bilgilendirilmiş onam formları sunulmuş ve formlar öğretmenler tarafından imzalanmıştır. Verilerin toplanmasında kalem-kâğıt yöntemi kullanılmış ve ölçekler ilkökul öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde “Demografik Bilgi Formu”, “Öğretmen Bakım Ölçeği” (Baştuğ vd., 2024), “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” (Aşkar ve Erden, 1986), “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” (Ergün ve Nartgün, 2017) ve “Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu” (İnce ve Şahin, 2015) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarının ve alt faktörlerinin bu araştırmadaki örneklem grubuna ilişkin güvenirlik değerleri EK 1’de verilmiştir.

3.4.1. Öğretmen Bakım Ölçeği

Öğretmen Öğretmen Bakım Ölçeği (Teacher Care Scale-TeCaS) Baştuğ vd. (2024) tarafından geliştirilmiştir. İlkokul öğretmenine uygulanan ölçek üzerinde faktör analizlerinin ardından ölçek altı boyutta toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için DFA uygulanmıştır ve ölçek için uyum indekslerinin altı boyutlu yapıyla iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Baştuğ vd. (2024) ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .899’tur. Araştırma amaçları için güvenirlik katsayısının büyüklüğünün genellikle en az .70’e eşit veya büyük olması gerektiridir (Johnson ve Christensen, 2014).

Öğretmen Bakım Ölçeği 25 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. 2., 8., 17., 23. ve 24 maddeler Ekonomi alt boyutunu; 3., 4., 5., 11. ve 14. maddeler Okul İklimi alt boyutunu; 7., 12., 15., 16. ve 20. maddeler Sosyal Kabul alt boyutunu; 1., 13. ve 25. maddeler Mesleki Yeterlik alt boyutunu; 18., 19., 21. ve 22. maddeler Sağlık alt boyutunu; 6., 9. ve 10. maddeler Sosyal Çevre alt boyutunu oluşturmaktadırlar. Ölçek yedili likert tipinde olup, ifadeleri son bir ay içinde ne sıklıkla deneyimledikleri en olumludan en olumsuz doğru (Maddelerin tamamı olumsuzdur.) “1 (Hiçbir Zaman), 2 (Nadiren), 3 (Arada Bir), 4 (Bazen), 5 (Sık Sık), 6 (Çoğu Zaman) ve 7 (Her Zaman) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 25’tir. Öğretmen Bakım Ölçeğinden yüksek puan almak öğretmenin son bir ay içinde bakım düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Aşkar ve Erden (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü bir yapısı olan ölçek geliştiriciler tarafından farklı zamanlarda tekrar uygulanarak maddelerin çalışması kontrol edilerek nihai hali verilmiştir. Beş dereceli likert tipindeki ölçme aracı; “1 (Tamamen Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum), 5 (Tamamen Katılıyorum)”

şeklinde ölçeklendirilmiştir. Araştırmacıların açıklamalarına göre ölçeğin geliştirilmesi sürecinde madde test korelasyonları ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda maddelerin 6 tanesinin olumlu, 4 tanesinin olumsuz olarak kodlandığı tespit edilmiştir. Değerlendirme sürecinde ters maddeler düzeltilerek değerlendirmeler yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Ölçek alınan 30 puan nötr bir tutumu sergilerken, düşük puan olumsuz tutum anlamına gelmektedir. Ölçeğin aşamalı gerçekleştirilen analizlerinde ilk uygulamada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .80, nihai uygulamada ise güvenirlik skoru .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Türk kültürüne özgü geliştirilmiş öncü öğretmenlik tutum ölçeklerinden olması bakımından bir çok öğretmenlik tutum ölçeği geliştirilmesi sürecinde yapı geçerliği sağlanmasında paralel test amaçlı kullanılmıştır.

3.4.3. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Renshaw vd. (2015) tarafından geliştirilmiş *Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin* Türk kültürüne uyarlanması Ergün ve Nartgün (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için DFA uygulanmıştır ve ölçek için uyum indekslerinin iki boyutlu yapıyla iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır.

Ölçeğin orijinal hali de sekiz maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır: Okul Bağlılığı ve Öğretim Yeterliğidir. Her alt boyutta dört madde yer almaktadır. Alt boyut puanları tek başına ölçtüğü alana yönelik iyi oluşu tanımlarken ölçek toplam puanı da toplam öznel iyi oluşa karşılık gelmektedir. Ölçme aracındaki Okul bağlılığı boyutu okuldaki bireyler tarafından desteklendiğini hissetmek ve iyi ilişkiler kurmak olarak ele alınırken; Öğretim yeterliği boyutu bireyin kendi öğretmenliğini etkili ve talebe yönelik olarak değerlendirebilmesi şeklinde ele alınmıştır. Ölçeğin tamamı için Renshaw vd. (2015) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83, Okul Bağlılığı alt boyutu için .82 ve Öğretim Yeterliği alt boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Ergün ve Nartgün (2017) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82, Okul Bağlılığı alt boyutu için .81 ve Öğretim Yeterliği alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, 1., 3., 5. ve 7. maddeler *Okul Bağlılığı* alt boyutunda, 2., 4., 6. ve 8. maddeler *Öğretim Yeterliği* alt boyutunda yer almaktadır. Ters kodlanan madde içermeyen ölçek, sıklık belirten 4'lü likert tipinde derecelendirilmektedir. En olumsuzdan en olumluya doğru (Maddelerin tamamı olumludur.) "1 (Neredeyse Hiçbir Zaman), 2 (Bazen), 3 (Sık sık), 4 (Neredeyse Her Zaman), ve 7 (Her Zaman) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekten

alınabilecek en yüksek puan 32, en düşük puan 8'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu

Geliştirilmiş Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin (Maslach ve Jackson, 1981) birtakım değişikliklerle Maslach, Jackson ve Schab tarafından eğitimcilere uygulanmasına yönelik hazırlanmış *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu*'nu Türk kültürüne uyarlanması İnce ve Şahin (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama sürecinde çalışma grubunu ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırma çalışmasındaki örneklem grubu ile benzer dokuda olduklarını anlaşılmakta ve tükenmişlik düzeyini ölçmek için evren-örneklemin ölçme aracı ile uyumlu olduğu söylenebilmektedir. Ölçek orijinalindeki ile aynı şekilde üç alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için DFA uygulanmıştır ve ölçek için uyum indekslerinin üç boyutlu yapıyla pilot çalışmada ve uygulamada iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır.

Ölçeğin orijinal hali de 22 maddeden oluşmaktadır: *Duygusal Tükenme* (1., 2., 3., 6., 8., 13., 14., 16. ve 20.), *Duyarsızlaşma* (5., 10., 11., 15. ve 22.) ve *Kişisel Başarı* 'dır (4, 7., 9., 12., 17., 18., 19. ve 21.). Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Duygusal Tükenme alt boyutu için .88-.88 (Pilot-Asıl), Duyarsızlaşma alt boyutu için .71-.78 (Pilot-Asıl) ve Kişisel Başarı alt boyutu için .67-.74 (Pilot-Asıl) olarak hesaplanmıştır.

Envanterde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alanları ayrı ayrı incelenmekte ve puanlanmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alanlarında yüksek puanlar, bireyin ciddi bir tükenmişlik yaşadığını ifade eder. Öte yandan, kişisel başarı alanında düşük puanlar, bireyin iş yükü ve talepler karşısında yetersizlik hissi yaşadığını ve bu nedenle tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (İnce ve Şahin, 2015). Envanterin puanlama sistemine göre, duygusal tükenme boyutunda alınabilecek maksimum puan 54 iken, kişisel başarı boyutunda 48 ve duyarsızlaşma boyutunda ise 30 puandır. Kişisel başarı boyutunda yüksek puan almak, daha düşük tükenmişlik seviyesine işaret eder. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarındaki maddeler normalken Kişisel Başarı alt boyutundaki maddeler ters kodlanmıştır. Yedili likert tipi ölçek sıklık şeklinde derecelendirilmiştir. En nadirden en sıkı doğru maddeler: "0 (Hiçbir Zaman), 1 (Yılda Birkaç Kez), 2 (Ayda Bir Kez), 3 (Ayda Birkaç Kez), 4 (Haftada Bir Kez), 5 (Haftada Birkaç Kez) ve 6 (Her Gün) biçiminde derecelendirilmiştir.

3.5. Etik Süreçler

Araştırmanın yapılabilmesi için 17.04.2024 tarihinde İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır. (2024-139 sayılı Etik Kurul Onayı). Millî Eğitim Bakanlığı MEB kurum izni için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü 10.06.2024 tarihli E-59090411-44-104079614 sayılı onay yazısı ve İstanbul Valiliği 06.06.2024 tarihli E-59090411-20-103917039 sayılı onay yazısı alınmıştır. Gerekli kurumlardan uygulama izinleri alınmasının ardından veri toplanacak ilkokullardaki okul idarelerinden de izinler alınmıştır. Öğretmenler Helsinki Deklarasyonu'na göre bilgilendirilmiş, onamları alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Modeli test etmek ve doğrulamak için nicel veri analiz yöntemlerinden ikinci nesil analiz yöntemlerinden Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve regresyon analizini içeren ve matematiksel modellerle hipotezlerin test edilmesine olanak tanınmasından dolayı tercih edilmiştir.

Veri analizi birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, tüm değişkenler için betimleyici istatistikler hesaplanmış, bileşik ölçek puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir.

İkinci aşamada, ölçüm modelinin geçerliliğini test etmek amacıyla ölçeklerin üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Bakımı ölçeği örtük değişken olarak modellenmiş ve ilgili alt boyutları ile doğrulanmıştır. Diğer örtük değişkenler için ölçek maddeleri belirleyici değişken olarak kullanılmıştır. Model uyumu çeşitli uyum indeksleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü aşamada, modelin öngörülen ilişkilerini test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) uygulanmıştır. Doğrudan ve dolaylı olarak öğretmen bakımı ile ilişkilendirilmiş; öğretmen bakımının ise öğretmen öznel iyi oluşu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkileri test edilmiştir.

Son olarak, dolaylı etkileri ve bunlara ait güven aralıklarını belirlemek için kestirimler yapılmıştır. Analizler Jamovi 2.3 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli (YEM) için lavaan paketi kullanılmış olup çoklu normallik varsayımı karşılanmadı için

tahminlemelerde DWLS (Diagonally Weighted Least Squares) kullanılmıştır. Model uyumu, χ^2/df (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2007), artımlı (CFI ve TLI; kabul edilebilir değer $>.90$; Hu ve Bentler, 1998) ve mutlak uyum indeksleri (RMSEA; kabul edilebilir $<.08$, SRMR; kabul edilebilir $<.08$; Browne ve Cudeck, 1992) ile değerlendirilmiştir. Alternatif modelleri karşılaştırmak için Satorra-Bentler lekli ki-kare fark testi (Satorra ve Bentler, 2010) uygulanmıştır.



4. BULGULAR

4.1. Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde çalışmaya dahil edilen değişkenlerin temel istatistikleri, dağılımlarına ilişkin bulgular ve normallik testi sonuçları ele alınmaktadır. Veriler üzerinden hesaplanan ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri ile değişkenlerin dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmeleri doğrultusunda elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 4.1.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Ölçekler ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler ve Alt Faktörler	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
1. Öğretmen Bakımı	3.39	3.40	0.875	-0.115	0.109	-0.1717	0.218
- 2. Ekonomi	4.29	4.50	1.249	-0.657	0.109	-0.2211	0.218
- 3. Okul İklimi	2.12	2.00	1.005	0.990	0.109	0.4935	0.218
- 4. Sosyal Kabul	4.74	4.80	1.367	-0.461	0.109	-0.3560	0.218
- 5. Mesleki Yeterlik	2.96	3.00	1.08	0.245	0.109	-0.124	0.218
- 6. Sağlık	3.32	3.25	1.070	0.267	0.109	-0.0481	0.218
- 7. Sosyal Çevre	2.27	2.00	1.130	1.008	0.109	0.8518	0.218
8. Tükenmişlik	2.85	2.77	0.919	0.296	0.109	-0.4632	0.218
- 9. Kişisel Başarı	2.51	2.38	1.058	0.898	0.109	1.1120	0.218
- 10. Duygusal Tükenme	3.63	3.56	1.367	0.239	0.109	-0.6257	0.218
- 11. Duyarsızlaşma	1.98	1.60	1.059	1.278	0.109	1.1509	0.218
12. İyi Oluş	3.33	3.25	0.486	0.161	0.109	2.3299	0.218
- 13. Okul Bağlılığı	3.22	3.25	0.621	-0.318	0.109	-0.1391	0.218
- 14. Öğretim Yeterliği	3.44	3.50	0.503	0.225	0.109	1.7473	0.218
15. Tutum	4.32	4.50	0.630	-1.196	0.109	1.7143	0.218

Verilerin normalliği, basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. ± 2 aralığında kalan basıklık ve çarpıklık değerleri, ilgili değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Çalışmada elde edilen tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri bu kabul edilen aralıklar içinde bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.

4.2. Pearson Korelasyon Katsayıları

Öğretmen bakımının, tükenmişlik düzeylerinin, iyi oluş ve tutumla olan ilişkilerini incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon sonuçları tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Ölçekler ve alt faktörlerine ilişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. Öğretmen Bakımı	-														
- 2. Ekonomi	0.838	-													
- 3. Okul İklimi	0.672	0.374	-												
- 4. Sosyal Kabul	0.832	0.711	0.376	-											
- 5. Mesleki Yeterlik	0.522	0.275	0.287	0.319	-										
- 6. Sağlık	0.823	0.671	0.494	0.581	0.399	-									
- 7. Sosyal Çevre	0.701	0.471	0.513	0.450	0.339	0.529	-								
8. Tükenmişlik	0.525	0.353	0.399	0.405	0.286	0.469	0.464	-							
- 9. Kişisel Başarı	0.160	0.059	0.185	0.033	0.159	0.169	0.214	0.676	-						
- 10. Duygusal Tükenme	0.576	0.435	0.370	0.532	0.227	0.504	0.442	0.859	0.264	-					
- 11. Duyarsızlaşma	0.410	0.241	0.368	0.257	0.309	0.351	0.404	0.742	0.371	0.533	-				
12. İyi Oluş	-0.280	-0.119	-0.315	-0.110	-0.291	-0.258	-0.295	-0.414	-0.354	-0.295	-0.329	-			
- 13. Okul Bağlılığı	-0.326	-0.154	-0.428	-0.141	-0.215	-0.291	-0.332	-0.384	-0.260	-0.320	-0.307	0.892	-		
- 14. Öğretim Yeterliği	-0.137	-0.039	-0.079	-0.037	-0.296	-0.139	-0.158	-0.325	-0.363	-0.174	-0.256	0.829	0.487	-	
15. Tutum	-0.264	-0.163	-0.209	-0.152	-0.103	-0.294	-0.323	-0.554	-0.468	-0.426	-0.378	0.311	0.255	0.285	-

Verilen korelasyon analizine göre, öğretmen bakımının, okul iklimi, sosyal kabul, sağlık ve sosyal çevre ile güçlü ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Özellikle, öğretmen bakımı ile okul iklimi ($r = 0.832$), sosyal kabul ($r = 0.711$) ve sağlık ($r = 0.823$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ekonomi ile okul iklimi arasındaki ilişki de anlamlı olup ($r = 0.672$), öğretmenlerin ekonomik koşullara dair algılarının, okul ortamına yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir. Tükenmişlik ile ilgili olarak, kişisel başarı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki gözlemlenmiş olup ($r = -0.428$), bu durum öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin artması ile okul ikliminin iyileşmesi arasında ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, duygusal tükenme ile sosyal çevre arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.859$). İyi oluş ile tükenmişlik arasındaki negatif korelasyon ($r = -0.414$), öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin, tükenmişlik seviyeleriyle ters orantılı olduğunu göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin iş tatmini, sosyal çevre ve destek faktörlerinin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili olduğu ve eğitim ortamındaki iyileştirmelerin, öğretmenlerin psikolojik iyilik hallerini destekleyebileceği anlaşılmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Bu kısımda, öğretmen bakım ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmen öznel iyi oluş ölçeği ve tükenmişlik envanteri-eğitici formunun yapı geçerlikleri, uyum indeksleri üzerinden incelenmiştir. Yapı geçerlik analizi, bir ölçüm aracının, teorik olarak beklenen yapıyı ne derece doğru yansıttığını belirlemek amacıyla yapılan bir analiz türüdür (Bollen, 1989). Tablo 4.3.1.'de öğretmen bakım ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmen öznel iyi oluş ölçeği ve tükenmişlik envanteri-eğitici formunun yapı geçerlik uyum indekslerini sunmaktadır. Bu tablo, her bir ölçeğin yapı geçerlik modelinin uyum düzeylerini değerlendiren χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi uyum indekslerine ilişkin sonuçları içermektedir. İlgili uyum değerleri, literatürde belirtilen mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum aralıklarıyla karşılaştırılarak, her bir modelin genel uyumu hakkında daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılmaktadır.

Tablo 4.3.1. Ölçekler için yapı geçerlik uyum indeksler

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Öğretmen Bakım	Tutum	İyi Oluş	Tükenmişlik
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2^1$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5^2$	4.07	4.21	2.63	3.84
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95^3$	0.808	0.930	0.982	0.863
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95^4$	0.775	0.905	0.973	0.844
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08^5$	0.0784	0.0804	0.0572	0.0756
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08^6$	0.0828	0.0507	0.0328	0.0857

¹Kline (2016); Tabachnick, and Fidell (2007), ² Kelloway (1998), ³Bentler (1990), ⁴Hu ve Bentler (1999), ⁵Browne ve Cudeck (1992), ⁶Hu ve Bentler (1999)

Tablodaki verilere göre, öğretmen bakım ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmen öznel iyi oluş ölçeği ve tükenmişlik envanteri-eğitici formu için yapılan yapı geçerlik analizleri, her bir ölçeğin geçerli bir yapıyı temsil ettiğini göstermektedir. χ^2/df değerleri ≤ 5 olarak kabul edilebilir uyum düzeyindedir (Erkorkmaz vd., 2011; Kelloway, 1998). Bu, her bir modelin teorik yapılarla anlamlı derecede uyumlu olduğunu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Ayrıca, her bir model için hesaplanan RMSEA değerleri, sırasıyla, öğretmen bakım ölçeği için 0.0784, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği için 0.0804, öğretmen öznel iyi oluş ölçeği için 0.0862 ve tükenmişlik envanteri-eğitici formu için 0.0756 olarak elde edilmiştir. Bu değerler, 0.05 ile 0.08 arasındaki RMSEA değerlerinin kabul edilebilir bir uyum seviyesi olarak değerlendirildiğini gösterir (Hu ve Bentler, 1999). Sonuç olarak, elde edilen uyum değerleri, her dört ölçeğin de geçerli yapılar sunduğunu ve veri ile uyumlu olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, söz konusu ölçeklerin öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini desteklemektedir.

Tablo 4.3.1’de sunulan uyum indeksleri, öğretmen bakım ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmen öznel iyi oluş ölçeği ve tükenmişlik envanteri-eğitici formu için yapılan yapı geçerlik testlerinin değerlendirilmesine ilişkin önemli bulgular ortaya koymaktadır.

χ^2/df değeri, her modelin uyumunu belirleyen bir diğer önemli gösterge olup, genellikle χ^2/df değerleri ≤ 5 aralığı kabul edilebilir bir uyum aralığı olarak değerlendirilir (Erkorkmaz vd., 2011; Kelloway, 1998). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ($\chi^2/df = 4.21$) ve öğretmen bakım ölçeği ($\chi^2/df = 4.07$), χ^2/df değerleri ≤ 5 olduğundan kabul edilebilir bir uyum göstermektedir (Kelloway, 1998). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği ise ($\chi^2/df = 2.63$) mükemmel uyum aralığının hemen dışında olsa da genellikle iyi bir uyum göstergesi olarak kabul

edilebilecek bir değerdir. Tükenmişlik envanteri-eğitici formu ($\chi^2/df = 3.84$) ise bu parametre için üst sınırdaki yer almakta ve yine kabul edilebilir seviyede uyum göstermektedir.

CFI (Comparative Fit Index) ise modelin genel uyumunu ölçen bir diğer önemli gösterge olup, 0.95 ve üzeri bir değeri ideal olarak kabul edilir (Bentler, 1990). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği (CFI = .982) mükemmel uyum gösterirken, öğretmen bakım ölçeği (CFI = 0.808) belirgin şekilde daha düşük bir değere sahiptir. Ancak, CFI değerinin 0.90'ın üzerinde olması, genellikle uyumun kabul edilebilir olduğuna işaret eder (Byrne, 2016). Bu doğrultuda, öğretmen bakım ölçeği için elde edilen düşük CFI değeri, modelin yapısal geçerliliğini sınırlandırıyor olsa da ölçeğin geçerliği için genel olarak olumlu bir değerlendirme yapılabilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (CFI = .930) ve tükenmişlik envanteri-eğitici formu (CFI = .863) da yine kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır (Kaya ve Altınkurt, 2018).

TLI (Tucker-Lewis Index) ise CFI ile paralel olarak modelin uyumunu doğrulayan bir diğer parametre olup, genellikle .90 ve üzeri değerler kabul edilir (Tucker ve Lewis, 1973). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği (TLI = .973) en yüksek uyum değerine sahipken, öğretmen bakım ölçeği (TLI = .775) bu alanda daha düşük bir değere sahiptir. Ancak, TLI'nin .75 ile .80 arasında olan değerlerinin de kabul edilebilir olduğu literatürde belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1992), bu nedenle öğretmen bakım ölçeği için elde edilen TLI değeri, modelin kabul edilebilir uyumunu gösterir.

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri, modelin hata payını belirten bir uyum indeksidir ve .05 ile .08 arasındaki değerler genellikle kabul edilebilir olarak kabul edilir (Browne ve Cudeck, 1992). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği (RMSEA = .0572) en düşük hata payını gösterirken, öğretmen bakım ölçeği (RMSEA = .0784) ve tükenmişlik envanteri-eğitici formu (RMSEA = .0756) kabul edilebilir düzeylerde yer almaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (RMSEA = .0804) bu parametre için sınırda kalmaktadır ve literatürde 0.08'in biraz üzerinde kalan değerlerin modelin yeterli uyum sağladığına işaret ettiği belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değeri, genellikle .08 ve daha düşük olan değerlerle kabul edilebilir uyum gösteren bir indeks olarak kabul edilir (Hu ve Bentler, 1999). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği (SRMR = .0328) mükemmel uyum sağlarken, öğretmen bakım ölçeği (SRMR = .0828) sınırda bir değere sahiptir. Bu da modelin genel uyumunun kabul

edilebilir olduğunu gösterir. Tükenmişlik envanteri-eğitici formu (SRMR = .0857) ise daha yüksek bir SRMR değeri göstermekte olup, bu değer özellikle modelin hata oranlarını göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde hala kabul edilebilir bir düzeyde kalmaktadır.

Her bir modelin uyum değerleri, ölçeklerin genel yapı geçerliklerinin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir. Ancak bazı ölçeklerde (örneğin, öğretmen bakım ölçeği ve tükenmişlik envanteri) uyum indeksleri, mükemmel uyum aralığından biraz uzak kalmaktadır. Bu durum, söz konusu ölçeklerin yapısal geçerliliklerinin iyileştirilebileceğini ve modelin daha güçlü bir uyum göstermesi için ek iyileştirmelere ihtiyaç duyabileceğini işaret etmektedir. Literatür, bu tür durumların genellikle modelin revize edilmesiyle düzeltilmeye açık olduğunu ve belirli düzeylerdeki uyumun, modelin geçerli olduğu anlamına geldiğini vurgulamaktadır (Kline, 2016).

4.4. Ölçüm Modeli

Bu bölümde, araştırmada kullanılan tüm ölçekler, alt faktörler ve ilgili maddelere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları sunulmuştur. DFA, kuramsal olarak belirlenen yapılarla (gizil değişkenler) gözlenen değişkenler (maddeler) arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen model, her bir değişkenin ait olduğu faktörle yeterli düzeyde anlamlı ilişki gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki Tablo 4.4.1.'de öğretmen bakımı, tutum, iyi oluş ve tükenmişlik yapıları kapsamında yer alan ölçek, alt faktör ve maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri, tahmin değerleri, standart hataları, z değerleri ve anlamlılık düzeyleri verilmiştir. Ölçüm modeli genel olarak anlamlı ve güçlü bir yapı sergilemiştir. Tüm maddeler .40'ın üzerinde ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) faktör yüklerine sahiptir.

Tablo 4.4.1. Ölçekler, alt faktörler ve maddelere ilişkin ölçüm modeli sonuçları

Ölçek	Alt Faktörler	Maddeler	Faktör Yükleri		Z	p
			Tahmin	Standart Hata		
Öğretmen Bakımı	Ekonomi	Madde 2	0.424	0.0550	4.07	<.001
		Madde 8	1.164	0.0730	15.94	<.001
		Madde 17	1.317	0.0828	15.91	<.001
		Madde 23	1.497	0.0735	20.37	<.001
		Madde 24	1.441	0.0771	18.69	<.001
	Okul İklimi	Madde 3	0.864	0.0576	14.99	<.001
		Madde 4	1.087	0.0741	14.67	<.001
		Madde 5	0.644	0.0570	11.30	<.001
		Madde 11	0.640	0.0977	6.55	<.001

	Sosyal Kabul	Madde 14	1.056	0.0680	15.54	<.001
		Madde 7	1.333	0.0791	16.87	<.001
		Madde 12	1.328	0.0789	16.83	<.001
		Madde 15	0.948	0.0847	11.19	<.001
		Madde 16	1.061	0.0762	13.91	<.001
		Madde 20	1.391	0.0778	17.88	<.001
	Mesleki Yeterlik	Madde 1	0.465	0.0618	7.53	<.001
		Madde 13	0.690	0.1140	6.05	<.001
		Madde 25	1.031	0.0913	11.29	<.001
	Sağlık	Madde 18	0.711	0.0638	11.15	<.001
		Madde 19	0.634	0.0669	9.48	<.001
		Madde 21	0.759	0.0831	9.13	<.001
		Madde 22	1.101	0.0784	14.04	<.001
	Sosyal Çevre	Madde 6	0.599	0.0593	10.10	<.001
		Madde 9	0.605	0.0791	7.65	<.001
		Madde 10	1.292	0.0958	13.49	<.001
Tutum	Tek Boyutlu	Madde 1	0.475	0.0492	9.67	<.001
		Madde 2	0.557	0.0473	11.79	<.001
		Madde 3	0.464	0.0458	10.15	<.001
		Madde 4	0.506	0.0499	10.14	<.001
		Madde 5	0.599	0.0481	12.45	<.001
		Madde 6	0.699	0.0455	15.36	<.001
		Madde 7	0.389	0.0322	12.06	<.001
		Madde 8	0.666	0.0296	22.46	<.001
		Madde 9	0.798	0.0379	21.07	<.001
		Madde 10	0.465	0.0517	9.00	<.001
İyi Oluş	Okul Bağlılığı	Madde 1	0.463	0.0406	11.4	<.001
		Madde 3	0.590	0.0324	18.2	<.001
		Madde 5	0.591	0.0306	19.3	<.001
		Madde 7	0.558	0.0279	20.0	<.001
	Öğretim Yeterliği	Madde 2	0.443	0.0246	18.0	<.001
		Madde 4	0.424	0.0233	18.2	<.001
		Madde 6	0.491	0.0284	17.3	<.001
		Madde 8	0.485	0.0236	20.6	<.001
Tükenmişlik	Kişisel Başarı	Madde 4	0.766	0.0640	12.0	<.001
		Madde 7	0.856	0.0726	11.8	<.001
		Madde 9	0.943	0.0689	13.7	<.001
		Madde 12	0.973	0.0912	10.7	<.001
		Madde 17	1.061	0.0755	14.0	<.001
		Madde 18	1.004	0.0651	15.4	<.001
		Madde 19	1.055	0.0765	13.8	<.001
		Madde 21	0.907	0.0855	10.6	<.001
	Duygusal Tükenme	Madde 1	1.301	0.0675	19.3	<.001
		Madde 2	1.104	0.0757	14.6	<.001
		Madde 3	1.293	0.0813	15.9	<.001
		Madde 6	1.333	0.0825	16.1	<.001
		Madde 8	1.733	0.0767	22.6	<.001
		Madde 13	1.437	0.0775	18.5	<.001
		Madde 14	0.970	0.0877	11.1	<.001
		Madde 16	1.053	0.0756	13.9	<.001
	Duyarsızlaşma	Madde 20	1.302	0.0722	18.0	<.001
		Madde 5	0.898	0.0728	12.3	<.001
		Madde 10	1.094	0.0642	17.0	<.001
		Madde 11	1.147	0.0773	14.8	<.001
		Madde 15	0.639	0.0556	11.5	<.001
		Madde 22	0.821	0.0680	12.1	<.001

Ölçüm modeline ilişkin bulgular incelendiğinde, kullanılan tüm yapılar için maddelerin faktör yüklerinin anlamlı ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen bakımı ölçeği altı faktörden (Ekonomi, Okul İklimi, Sosyal Kabul, Mesleki Yeterlik, Sağlık, Sosyal Çevre) oluşmakta ve bu faktörlerin tümü anlamlı faktör yüklerine sahiptir. Örneğin, “Ekonomi” alt boyutuna ait maddelerden Madde 23 ($\lambda = 1.497$, $z = 20.37$, $p < .001$) en yüksek faktör yüküne sahiptir. Benzer şekilde “Okul İklimi” faktörüne ait Madde 14 ($\lambda = 1.056$, $z = 15.54$, $p < .001$) oldukça güçlü bir katkı göstermektedir.

Tutum ölçeği tek boyutlu bir yapı olup tüm maddeler .40’ın üzerinde faktör yüklerine sahiptir. Özellikle Madde 9’un faktör yükü oldukça yüksektir ($\lambda = 0.798$, $z = 21.07$, $p < .001$), bu da tutum yapısına önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir.

İyi oluş yapısı ise iki alt faktörden oluşmaktadır: Okul Bağlılığı ve Öğretim Yeterliği. Bu boyutlara ait maddelerin tamamı istatistiksel olarak anlamlı olup Madde 8 ($\lambda = 0.485$, $z = 20.6$, $p < .001$) dikkat çekici bir yük değerine sahiptir.

Tükenmişlik yapısı üç alt faktör içermektedir: Kişisel Başarı, Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma. Özellikle “Duygusal Tükenme” boyutuna ait Madde 8’in ($\lambda = 1.733$, $z = 22.6$, $p < .001$) faktör yükü oldukça yüksektir. Tüm maddelerin anlamlılığı $p < .001$ düzeyindedir ve model genelinde z değerleri yüksek bulunmuştur, bu da güçlü bir yapısal uygunluğu desteklemektedir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının her bir yapı için geçerli ve güvenilir ölçümler sunduğu söylenebilir. Bir sonraki aşamada, bu yapılar arasındaki ilişkilerin test edildiği yapısal model analizine geçilmiştir.

4.5. Çoklu Normallik Bulguları

Basıklık-çarpıklık değerleri dikkate alındığında normal dağılan verilerin çoklu normalliğe ilişkin sonuçları Mardia Katsayıları (Mardia's coefficients) değerlendirilmiş ve Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Verilere ilişkin çoklu normallik değerleri

	Mardia Katsayıları	z	χ^2 / df
Çarpıklık	940		1.63
Basıklık	4887	63.6	

Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık katsayısı incelendiğinde, elde edilen $\chi^2 = 78052$, $df = 47905$ ve $\chi^2/df = 1.63$ oranı, çarpıklık açısından çok değişkenli normal dağılıma ilişkin kabul edilebilir düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. Kline (2011), χ^2/df oranının 2'nin altında olması durumunda modelin veriyle iyi uyum sağladığını belirtmektedir. Ancak aynı analize ilişkin Mardia'nın basıklık katsayısı oldukça yüksek bulunmuştur ($z = 63.6$). Bu durum, veride uç değerlerin bulunduğu ve çok değişkenli normal dağılım varsayımının tam olarak sağlanmadığına işaret etmektedir (Byrne, 2016; Mardia, 1970). Dolayısıyla, veri setinde kısmi normallik sapmaları söz konusu olduğundan, normal dağılım varsayımına duyarlı yöntemler yerine dağılımdan sapmalara karşı daha dayanıklı olan DWLS gibi robust kestirim yöntemlerinin tercih edilmesi uygun görülmektedir (Li, 2016; Flora ve Curran, 2004).

4.6. Yapısal Eşitlik Modellemesi

Araştırmanın bu kısmında temel amaç doğrultusunda YEM'e ilişkin bulgular sunulmuştur. YEM kurulması sürecindeki bilgiler tablo 4.6.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.6.1. Model özeti ve parametreler

Özellik	Değer
Tahmin Yöntemi	DWLS (Diagonally Weighted Least Squares)
Optimizasyon Yöntemi	NLMINB (Doğrusal Olmayan Minimizasyon)
Gözlem Sayısı	498
Serbest Parametre Sayısı	69
Standart Hatalar	Robust (Sağlam Standart Hatalar)
Test Yöntemi	Satorra-Bentler Ortalama Ayarlanmış (mean adjusted)
Modelin Çözülme Durumu	TRUE (Model başarılı bir şekilde çözüldü)
İterasyon Sayısı	66

Bu çalışmada, DWLS (Diagonally Weighted Least Squares) tahmin yöntemi kullanılmıştır. Likert ölçekleri, genellikle belirli bir tutum, görüş veya davranışın derecelendirilmesi için kullanılan ölçekli (scale) verilerdir. Bu tür ölçeklerde, dereceler arasındaki farkların anlamlı olduğuna ve ölçülen özelliklerin sayısal olarak ifade edilebileceğine inanılır. Dolayısıyla, Likert ölçekleri genellikle kesikli veri olarak değerlendirilmekle birlikte, bazı durumlarda sürekli veri olarak kabul edilebilecek şekilde modellenebilir (Schwarz, 1999). Bu nedenle, DWLS yöntemi, bu tür verilerle yapılan yapısal eşitlik modellemelerinde sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Yöntem, verilerin çoklu normal dağılıma uymadığı durumlarda modelin doğruluğunu artırarak daha sağlam parametre tahminleri yapılmasını sağlar (Muthén ve Muthén, 2012). Likert ölçekleriyle yapılan

analizlerde DWLS, modelin parametre tahminlerini en iyi şekilde yansıtarak, doğru sonuçlar elde edilmesine olanak tanır. Analizde kullanılan NLMINB (Doğrusal Olmayan Minimizasyon) optimizasyon yöntemi, modeldeki karmaşık ve doğrusal olmayan ilişkileri optimize etmek amacıyla seçilmiştir. NLMINB, özellikle yapısal eşitlik modellemesinde değişkenler arasındaki doğrusal olmayan etkileşimleri en iyi şekilde minimize etmeye yönelik güçlü bir algoritmadır. Bu yöntem, parametrelerin en iyi çözümünü bulmaya çalışırken, modelin doğruluğunu en üst seviyeye çıkarır ve böylece daha güvenilir tahminler yapılmasını sağlar (Muthén ve Muthén, 2012). Modelin doğruluğu, Satorra-Bentler ortalama ayarlanmış test istatistiği ve robust standart hatalar gibi parametreler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Satorra-Bentler ortalama ayarlanmış test istatistiği, ordinal ve kesikli verilerle yapılan analizlerde modelin uyumunu değerlendirirken güvenilir bir test olarak kabul edilir. Robust standart hatalar ise normal dağılıma uymayan verilerle yapılan analizlerde parametre tahminlerinin doğruluğunu artırmak için kullanılır (Bentler, 2006). Bu metodolojik yaklaşım, çalışmadaki verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmıştır. Analizde kullanılan 498 gözlem ve 69 serbest parametre de modelin güvenilirliğini artıran önemli unsurlardır. Serbest parametreler, modeldeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri anlamak için özgürce tahmin edilen parametrelerdir. Bu sayede, modelin daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi sağlanır. Literatürde, serbest parametrelerin sayısının artması, daha karmaşık modellemelere olanak tanırken, aynı zamanda daha fazla ilişkiyi test etme imkânı sağlar (Kline, 2016). Ayrıca, daha büyük gözlem sayıları ($n = 498$), modelin daha sağlam sonuçlar üretmesine yardımcı olur, çünkü büyük örneklemeler daha doğru ve güvenilir tahminler sağlar (Byrne, 2016). Modelin konverjansı başarıyla sağlanmış olup, modelin çözülmesi sırasında 66 iterasyon yapılmıştır. Modelin TRUE (başarılı bir şekilde çözüldü) durumu, parametrelerin stabil bir değere ulaşmasını ve modelin geçerli sonuçlar üretmesini sağlamıştır. Konverjans (çözülme durumu), modelin istikrarlı ve geçerli bir çözüm sunduğunu, yani yapılan iterasyonların modelin en uygun çözümüne ulaşmak için yeterli olduğunu gösterir (Byrne, 2016).

4.6.1. Modelin Uyum Değerleri

Yapısal eşitlik modelinin genel uyumu, farklı model testleri ve uyum indeksleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 4.6.2.'de yer alan model test sonuçları, dört farklı modelin uyumunu karşılaştırmaktadır: Kullanıcı Modeli, Temel Model, Ölçeklenmiş Kullanıcı Modeli ve Ölçeklenmiş Temel Model. Dört farklı model kullanılmasının amacı, modelin çeşitli uyum seviyelerini farklı açılardan test etmektir. İlk olarak, Kullanıcı Modeli kullanılarak veriye uyum

test edilmiştir. Bu model, analiz edilen ilişkileri doğrudan yansıtan temel model olarak kabul edilmiştir. Ancak, modelin iyileştirilmesi ve veriye daha uygun hale getirilmesi için Temel Model ve Ölçeklenmiş Temel Model de test edilmiştir. Temel Model, daha genel bir yapı sunarak modelin bütünsel uyumunu değerlendirmeye olanak tanırken, Ölçeklenmiş Temel Model ise modeldeki bazı parametrelerin ölçeklenmiş formunu kullanarak daha sağlam bir uyum testi yapmayı amaçlamıştır. Son olarak, Ölçeklenmiş Kullanıcı Modeli kullanılmıştır. Bu model, kullanıcı verileri ile uyum sağlamak için yapılan ek iyileştirmeleri ve yapılandırmaları içerir. Böylece, dört farklı modelin test edilmesi, her bir modelin nasıl uyum sağladığını ve hangi modelin veriye daha uygun olduğunu belirlemek için gereklidir. Her bir modelin karşılaştırılması, modelin doğruluğunu ve güvenilirliğini daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

Tablo 4.6.2. Model genel test sonuçları

Model	X²/df
Kullanıcı Modeli (User Model)	2.18
Ölçeklenmiş Kullanıcı (Scaled User)	4.34

Kullanıcı Modeli için X²/df değeri modelin uygunluğunu test etmek için kullanılan temel bir göstergedir. Bu da modelin genel olarak anlamlı olduğunu ve veriye iyi uyduğunu gösterir. Öte yandan, Ölçeklenmiş Kullanıcı Modeli için X²/df değeri ≤ 5 olarak modelin genel olarak anlamlı olduğunu ve veriye iyi uyduğunu gösterir (Erkorkmaz vd., 2011; Kelloway, 1998).

Bu bulgular, kullanılan DWLS tahmin yönteminin ve NLMINB optimizasyon algoritmasının modelin uyumunu sağlamak için doğru seçimler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Satorra-Bentler ortalama ayarlanmış test istatistiği ve robust standart hatalar gibi parametrelerin kullanımı, modelin daha sağlam ve güvenilir bir şekilde test edilmesini sağlamıştır.

Çalışmanın model uyumunu değerlendirmek için daha ayrıntılı bir analiz yapılmıştır. Bu aşamada, modelin uyum indeksleri Classical, Robust ve Scaled yöntemleriyle hesaplanarak, her bir modelin geçerliliği ve uyumu karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Tablo 4.6.3'te verilmiştir.

Tablo 4.6.3. Modelin uyum indeksleri (1)

Model Türü	SRMR	RMSEA	Lower	Upper
Classical	0.066	0.049	0.042	0.055
Robust	0.066	0.058	0.054	0.062
Scaled	0.066	0.082	0.074	0.090

Tablo 4.6.3.'te yer alan uyum indeksleri, modelin farklı test yöntemlerine göre değerlendirilmesini göstermektedir. Classical yöntemiyle yapılan testin sonuçları, SRMR değerinin 0.066 ve RMSEA değerinin 0.049 olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri, modelin oldukça iyi uyum sağladığını belirtmektedir, çünkü RMSEA değerinin 0.05'in altında olması, mükemmel uyum anlamına gelir (Hu ve Bentler, 1999).

Robust yöntemiyle yapılan testte SRMR yine 0.066 olarak bulunmuş, ancak RMSEA değeri 0.058'e düşmüştür. Bu sonuç, modelin uyumunun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ancak RMSEA değerinin hala 0.08'in altında olması nedeniyle uyumunun iyi olduğunu ifade eder.

Scaled yöntemiyle yapılan testte RMSEA değeri 0.082'dir, bu da modelin daha yüksek bir uyumsuzluk gösterdiğini, ancak yine de 0.08'in altında olan değerlerin hala kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Yapısal eşitlik modellemesinin temel amaçlarından biri olan, oluşturulan kuramsal modelin verilerle ne düzeyde örtüştüğünü ortaya koymak için modelin genel uyumuna ilişkin çeşitli uyum indeksleri hesaplanmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı ve kuramsal olarak tutarlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Aşağıda sunulan Tablo 4.6.4.'te, yapılandırılan yapısal modelin hem standart hem de robust (Satorra-Bentler düzeltmeli) uyum değerleri verilmiştir. Yapısal modellerin değerlendirilmesinde yalnızca bir uyum indeksine bakmak yerine, çok sayıda farklı uyum indeksinin birlikte yorumlanması önerilmektedir (Kline, 2016; Hu ve Bentler, 1999). Bu nedenle, çalışmada CFI, TLI, NFI, NNFI, RFI, IFI ve PNFI gibi uyum indekslerine yer verilmiş ve modelin çok yönlü olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Tablo 4.6.4. Modelin uyum indeksleri (2)

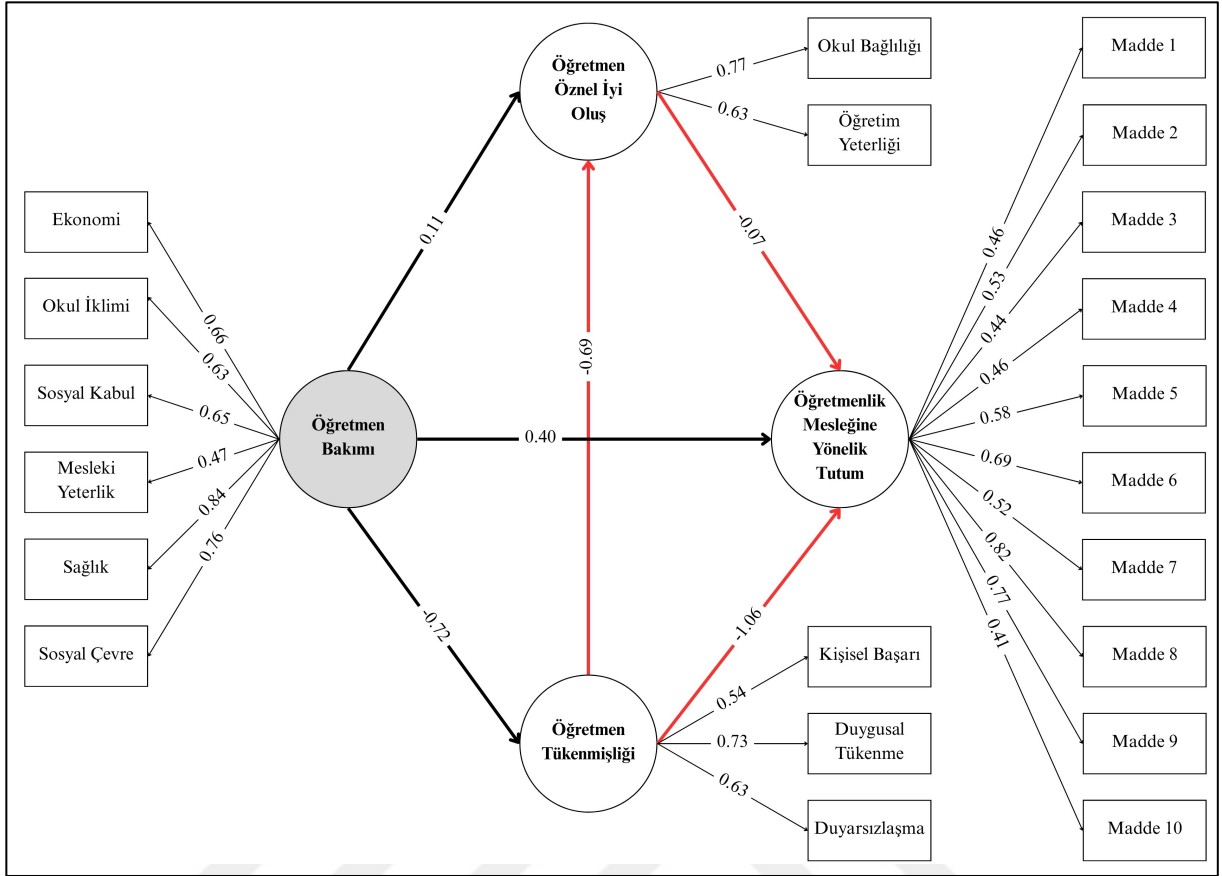
İndeks	Model	Scaled	Robust
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.964	0.899	0.964
Tucker-Lewis İndeksi (TLI)	0.959	0.884	0.959
Bentler-Bonett Normlanmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0.959	0.884	0.959
Bağılantılı Olmayan Merkezilik İndeksi (RNI)	0.964	0.899	0.964

Bentler-Bonett Normlanmış Uyum İndeksi (NFI)	0.936	0.873	0.936
Bollen'in Bağlantılı Uyum İndeksi (RFI)	0.927	0.854	0.927
Bollen'in Artan Uyum İndeksi (IFI)	0.964	0.899	0.964
Parsimonik Normlanmış Uyum İndeksi (PNFI)	0.816	0.761	0.816

Modelin genel uyumuna ilişkin elde edilen bulgular, modelin verilerle oldukça iyi bir düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri 0.964 olarak hesaplanmış ve bu değer, literatürde 0.95 ve üzeri CFI değerlerinin mükemmel uyum olarak kabul edildiği kriteri karşılamaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Benzer şekilde, Tucker-Lewis İndeksi (TLI) ve Bentler-Bonett Normlanmamış Uyum İndeksi (NNFI) de 0.959 değeri ile yüksek uyuma işaret etmektedir. Bollen'in Bağlantılı Uyum İndeksi (RFI = 0.927) ve Normlanmış Uyum İndeksi (NFI = 0.936) de modelin yeterli düzeyde geçerli olduğunu göstermektedir. Modelin iyileştirilmiş versiyonlarını değerlendiren Artan Uyum İndeksi (IFI) değeri de 0.964 ile mükemmel uyum sınırları içindedir. Bu bulgular, modelin hem basit yapılar hem de alternatif modellerle karşılaştırıldığında güçlü bir yapısal geçerlik sunduğunu göstermektedir (Byrne, 2016). Öte yandan, modelin parsimony (ekonomi) düzeyini gösteren Parsimonik Normlanmış Uyum İndeksi (PNFI) 0.816 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, modelin yalnızca iyi uyum göstermediğini, aynı zamanda modelin parsimony ilkesine de uygun olduğunu ve gereksiz karmaşıklıktan uzak olduğunu göstermektedir (Mulaik vd., 1989). Robust düzeltmeli (Satorra-Bentler) uyum değerlerinin de genel olarak kabul edilebilir sınırlarda yer alması, verilerin çok değişkenli normallik varsayımını tam olarak karşılamasa bile modelin yapısal açıdan tutarlı olduğunu desteklemektedir (Satorra ve Bentler, 2001). Genel olarak, elde edilen uyum indeksleri modelin gerek teorik gerekse ampirik açıdan anlamlı ve güvenilir bir şekilde yapılandırıldığını göstermekte; çalışmada önerilen kuramsal yapının, verilerle yüksek düzeyde örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

4.6.2. Path Diagramı

Kurulan yapısal model, her bir değişkenin diğerleri üzerindeki etkilerini içermektedir. Aşağıda şekil 4.6.1'de sunulan yol diyagramında, modeldeki yapılar arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilere ait standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) gösterilmiştir.



Şekil 4.6.1. Araştırma modelinin path diagramı

Yapısal modelde elde edilen bulgulara göre, öğretmen bakımı değişkeni, öğretmen tükenmişliği ($\beta = -0.72$) negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir şekilde yordarken, öğretmen öznel iyi oluşunu ($\beta = 0.11$) pozitif yönde, ancak düşük düzeyde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmen bakımı değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki doğrudan etkisi orta düzeyde pozitif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0.40$).

Öğretmenin tükenmişlik düzeyi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu negatif yönde ve güçlü bir şekilde yordamakta ($\beta = -1.06$), aynı zamanda öğretmen öznel iyi oluşunu da negatif yönde ve orta düzeyde etkilemektedir ($\beta = -0.69$). Bu bulgular, tükenmişlik düzeyi arttıkça hem öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının hem de öznel iyi oluş düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Öğretmen öznel iyi oluşunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı etkisi ise düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta = -0.07$). Bu bulgu, öznel iyi oluşun tutum üzerindeki aracılık etkisinin zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Modelde yer alan dolaylı yollar incelendiğinde, yalnızca öğretmen bakımı → tükenmişlik → tutum yolunun istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir dolaylı etki sunduğu

belirlenmiştir (β dolaylı = -0.47). Diğer dolaylı yollar (örneğin öznel iyi oluş aracılığıyla olanlar) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alt faktörler ile gizil yapılar arasındaki faktör yükleri incelendiğinde, tüm maddelerin yüklerinin .41 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler, yapısal eşitlik modellemesi kapsamında kabul edilen eşik değerler doğrultusunda yorumlandığında, maddelerin ilgili yapıları temsil etmede yeterli düzeyde katkı sunduğunu göstermektedir. Literatürde faktör yüklerinin .30'un üzerinde olmasının yeterli kabul edildiği, .50 ve üzerindeki değerlerin ise güçlü kabul edildiği belirtilmektedir (Hair vd., 2010; Kline, 2016).

4.7. Dolaylı Etkiler

YEM'de, öğretmen bakımının öğretmenlik tutumuna olan dolaylı etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda, tükenmişlik ve iyi oluş değişkenleri aracılığıyla tanımlanan dolaylı yollar analiz edilmiş ve bu yolların istatistiksel anlamlılığı değerlendirilmiştir. Tablo 4.7.1., ilgili dolaylı etkilere ilişkin kestirim değerleri, standart hatalar, güven aralıkları ve anlamlılık düzeyleri sunulmaktadır.

Tablo 4.7.1. Modele ilişkin dolaylı etkiler

Dolaylı Etki / Aracılık Yolu	Tahmin	Standart Hata	β	%95 Güven Aralığı		Z	p
				Alt	Üst		
Bakım → Tükenmişlik → İyi Oluş → Tutum	0.020	0.033	0.033	-0.0723	0.1377	0.608	.543
Bakım → Tükenmişlik → Tutum	-0.469	0.106	-0.766	-1.0302	-0.5023	-4.422	<.001
Bakım → İyi Oluş → Tutum	-0.004	0.009	-0.007	-0.0372	0.0232	-0.451	.652
Tükenmişlik → İyi Oluş → Tutum	0.040	0.066	0.045	-0.0992	0.1900	0.609	.543

Yapısal eşitlik modeli kapsamında, öğretmen bakımının, öğretmenlik tutumuna olan dolaylı etkileri analiz edilmiştir. Bu kapsamda, tükenmişlik ve iyi oluş değişkenleri aracılığıyla çeşitli dolaylı yollar tanımlanmış ve anlamlılıkları test edilmiştir. Modelde tanımlanan dört dolaylı etkidен yalnızca biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmen bakımının, tükenmişlik düzeyi üzerinden öğretmenlik tutumuna olan dolaylı etkisi anlamlı ve güçlüdür (Kestirim = -0.469, $p < .001$). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleğe yönelik bakım düzeyleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını, tükenmişliğin azalmasının ise mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen bakımının tutum üzerindeki dolaylı etkisi tükenmişlik aracılığıyla gerçekleşmektedir. Diğer dolaylı

yollara ilişkin bulgular istatistiksel olarak anlamlı değildir. İyi oluş değişkeni bu modelde tek başına anlamlı bir dolaylı etki taşıyıcısı olmamıştır.

4.8. Parametre Kestirimleri ve Modele İlişkin Diğer Kontrol Analiz Sonuçları

Ekler bölümünde Ölçeklerin tamamı ve alt faktörleri için iç tutarlık katsayı değerleri (EK 1), Modele ilişkin faktör yükleri (EK 2) Modele ilişkin varyans/kovaryans değerleri (EK 3) ve Modele ilişkin intercepts (sabit) değerleri (EK 4) tablolarına yer verilmiştir.



5. TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen bakımı kavramı, öğretmenlerin mesleki tutumları, tükenmişlik düzeyleri ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkileri bağlamında incelenmiştir. Kurulan yapısal eşitlik modeli aracılığıyla öğretmen bakımının hem doğrudan hem de dolaylı etkileri değerlendirilmiş ve modeldeki ilişkilerin anlamlılığı test edilmiştir. Literatürde “öğretmen bakımı” kavramı doğrudan bir değişken olarak sık rastlanan bir yapı olmamakla birlikte; bu çalışmada öğretmen bakımını oluşturan alt boyutlar -ekonomik koşullar, okul iklimi, sosyal kabul, mesleki yeterlik, sağlık ve sosyal çevre- daha önce farklı araştırmalarda tekil olarak ele alınmış ve öğretmenlerin psikososyal durumlarıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu doğrultuda modele ilişkin tartışmalar ilgili alt faktörler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Modelin sunduğu bulgular, öğretmenlerin mesleki psikolojisinin çok yönlü yapısını anlamak ve mesleki iyilik halini artırmak adına önemli teorik ve pratik sonuçlar ortaya koymaktadır.

5.1. Alt hipoteze ilişkin tartışma

H1: Öğretmen tükenmişlik düzeyleri, öğretmen öznel iyi oluş düzeyini negatif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen tükenmişliği öğretmen öznel iyi oluşunu negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça psikolojik ve duygusal iyi oluşlarının belirgin biçimde azaldığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler yoğun iş yükü, duygusal tükenme ve işle ilgili çaresizlik duygularını deneyimlediklerinde, yaşam doyumu ve psikolojik denge gibi iyi oluş göstergeleri zarar görmektedir. Bu bulgu, öğretmen tükenmişliği ve iyi oluş arasındaki negatif ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırmayla örtüşmektedir. Örneğin, Chen (2023) tarafından yapılan çalışmada tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerde olumlu duyguların ve öz yeterlilik algısının azaldığını ve bunun iyi oluş üzerinde belirgin bir düşüşe yol açtığını belirtmiştir.

İlişkinin yönü de dikkate değerdir: literatürde bazı çalışmalarda iyi oluşun tükenmişlik üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğu ifade edilirken (Cohen vd., 2023; Martínez-Rubio vd., 2021;

Rink vd., 2021), bu araştırmada tam tersine tükenmişlik düzeyinin iyi oluş üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Bu durum, tükenmişliğin bireyin içsel kaynaklarını tüketen, dolayısıyla iyi oluşu baskılayan yapısıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin yoğun ve sürdürülebilir olmayan iş koşulları, psikolojik dayanıklılığı zayıflatmakta, bu da onların genel yaşam doyumunu ve duygusal dengeyi bozmaktadır. Bu durum özellikle öğretmenlerin iyi oluş düzeyini artırmaya yönelik müdahale çalışmalarının, öncelikle tükenmişliğin azaltılmasına odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim Magtalas ve Eduvala (2024) da benzer bir sonuç elde etmiş; öğretmenlerin rol yükü ve mesleki doyumsuzlukları arttıkça, öznel iyi oluşlarının anlamlı biçimde azaldığını bildirmiştir.

Tükenmişlik ve iyi oluş arasındaki bu negatif ilişkinin bir diğer olası açıklaması da bu iki kavramın yapısal doğasıyla ilgilidir. Tükenmişlik, öğretmenin özellikle mesleki bağlamda yaşadığı zorluklar, aşırı yüklenmişlik, yetersizlik hissi ve motivasyon kaybını içerirken; öznel iyi oluş bireyin hem iş dışı hem de iş içi yaşamına dair genel bir tatmin halini yansıtmaktadır. Tükenmişlik, daha hedefe yönelik ve kolay fark edilen bir psikolojik durumken; öznel iyi oluş daha genel, soyut ve bireyin değerlendirme biçimlerine daha bağımlı bir yapıdır. Bu nedenle öğretmenler anketleri yanıtlarken tükenmişlik belirtilerini daha net ve somut ifade edebilirken, iyi oluşu algılamak ve ifade etmekte bireysel farklar daha belirgin olabilmektedir.

Bu çalışmanın bulguları tükenmişliğin yalnızca mesleki tutum değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik sağlığı ve yaşam doyumunu üzerinde de ciddi etkiler yarattığını iyi oluş üzerinden ortaya koymuştur. Öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini artırmaya yönelik çabaların yalnızca bireysel farkındalık ya da pozitif psikoloji temelli uygulamalarla sınırlı kalmaması; aynı zamanda tükenmişliği azaltan sistemsel destek mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu ilişkinin modelde açık biçimde tanımlanmış ve istatistiksel olarak desteklenmiş olması, özellikle literatürde henüz yerleşik olmayan ve yeni geliştirilen bir yapı olan öğretmen bakımı açısından önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Öğretmen bakımı gibi özgün ve çok boyutlu yapılar, literatürde doğrudan karşılık bulmadıkları için bu tür değişkenlerin diğer psikososyal yapılarla olan ilişkileri zaman zaman karmaşık ya da tutarsız sonuçlar verebilmektedir. Bu nedenle, öğretmen bakımının tükenmişlik ve iyi oluş gibi kavramlarla etkileşimini aynı model içinde ele almak, araştırma bulgularını daha güvenilir, yorumlanabilir ve genellenebilir hâle getirmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi, özellikle doğrusal olmayan veya dolaylı etkilerin değerlendirilmesinde sağladığı bütüncül bakış açısıyla bu tür yeni yapılar için güvenli bir analiz çerçevesi sunmaktadır. Araştırmada yalnızca değişkenler arası ikili korelasyonlara odaklanmak yerine, doğrudan ve dolaylı etkilerin birlikte ele alınması, öğretmen bakımının hangi yollarla öğretmen tutumu ve iyi oluş gibi çıktıları etkilediğini açıklamada derinlik kazandırmıştır. Bu çerçevede öğretmen bakımının tükenmişlik ve iyi oluş üzerindeki etkisi tartışılmıştır:

5.2. Alt hipoteze ilişkin tartışma

H2a: Öğretmen bakım düzeyleri, mesleki tutumları pozitif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.

Araştırmada, öğretmen bakımının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde doğrudan ve anlamlı bir pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yeterli bakım gördükleri -yani mesleki olarak desteklendikleri, sosyal ve ekonomik koşullarının iyileştirildiği, iş ortamlarında değer gördükleri- durumlarda, mesleklerine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini desteklenmiş, değerli ve önemli hissettikleri bağlamlarda mesleğe yönelik algılarının ve bağlılıklarının da artması, çeşitli alt boyutlar üzerinden literatürde sıklıkla tartışılan bir durumdur. Nitekim öğretmen bakımının doğrudan ölçülmediği ama bileşenlerinin ayrı ayrı ele alındığı birçok çalışma, bu sonucu dolaylı olarak desteklemektedir. Örneğin, öğretmenlerin ekonomik tatmin düzeyleri ile mesleki tutumları arasında pozitif ilişki olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir. Dotta vd. (2025), Bergermark vd. (2018) ve Henoch vd. (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının maaş ve sosyal haklar gibi ekonomik koşulları yetersiz bulduklarında öğretmenlik mesleğine yönelik ilgilerinin azaldığını, bu durumun da tutumlarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Benzer biçimde, Kavitha ve Venkateswaran (2016) da öğretmenlik tutumunun iş tatminiyle doğrudan ilişkili olduğunu, dolayısıyla ekonomik yeterliliğin öğretmenlerin mesleğe yönelik bakışlarını etkilediğini ifade etmiştir.

Öğretmen bakımının bir diğer boyutu olan okul iklimi ve yönetsel destek de tutumla yakından ilişkilidir. Aldridge ve Fraser (2016) ve Malinen ve Savolainen (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda, olumlu okul ikliminin öğretmenlerin mesleki tatminini ve tutumunu güçlendirdiği, destekleyici ortamların öğretmenlerin okula ve mesleğe olan bağlılıklarını artırdığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin iş ortamında psikolojik güvenlik, saygı ve

destek gördüklerinde mesleki motivasyonlarının arttığı ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının olumlu yönde şekillendiği ifade edilmiştir.

Mesleki yeterlik de öğretmen bakımının alt boyutlarından biri olarak tutumla güçlü ilişkilere sahiptir. Tatto (2021) öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, kendilerini mesleki olarak yeterli hissetmeleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde, Andronache vd. (2014) da öğretmen adaylarının tutumlarının özellikle öz yeterlilik ve mesleki kimlik ile şekillendiğini bildirmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin yeterli eğitim, kaynak ve destekle donatıldıklarında mesleğe yönelik olumlu bir benlik algısı ve tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak bu bulgulara karşın, öğretmen bakımının doğrudan etkisinin ölçüldüğü çok az çalışma bulunmaktadır. Bu yönüyle bu araştırma literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Mevcut çalışmalar genellikle öğretmenlik tutumunu açıklarken bireysel motivasyon, değer yönelimi ya da öğretmen eğitimi kalitesi gibi faktörlere odaklanmıştır ancak öğretmenlerin çevresel, sosyal ve yönetsel bağlamda ne ölçüde “bakım gördükleri” ve içsel olarak da kendilerine sağladıkları bakım bu analizlerin çoğunda göz ardı edilmiştir. Bu çalışma, öğretmen bakımını kavramsallaştırarak ve ölçerek, öğretmenlik tutumunun yalnızca bireysel faktörlerle değil, sistemsal desteklerle de güçlü biçimde şekillendiğini ortaya koymuştur.

5.3. Alt hipoteze ilişkin tartışma

H2b: Öğretmen bakım düzeyleri, öğretmen öznel iyi oluşlarını pozitif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.

Modelde, öğretmen bakımının öznel iyi oluş üzerindeki etkisi pozitif yönde ancak düşük düzeyde bulunmuştur ve öznel iyi oluşun tutum üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalarla çelişmektedir. Örneğin Kautra vd. (2021) tarafından ruh sağlığı çalışanları ile yapılan çalışmada iyi oluşları ve mesleğe karşı tutumları arasındaki ilişki anlamlıdır. Benzer şekilde Toubassi vd. (2022) sağlık eğitimi alanındaki çalışmada da tutum ve işe dair anlamlılık bireylerin kısa veya uzun dönem iyi oluşlarıyla ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada bu etki daha zayıf kalmıştır. Bu farklılığın sebebi, öznel iyi oluşun daha çok bireysel yaşamla ilişkili olması ve mesleki bağlamda doğrudan etkisinin sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen bakımının etkisinin, öznel iyi oluş üzerinden

değil, tükenmişlik üzerinden daha güçlü biçimde işlemesi, modelin meslek odaklı yapısıyla da örtüşmektedir.

5.4. Alt hipoteze ilişkin tartışma

H2c: Öğretmen bakım düzeyleri, öğretmen tükenmişliklerini negatif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır.

Bu çalışmada öğretmen bakımının öğretmen tükenmişliği üzerinde anlamlı ve güçlü bir negatif etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve mesleki açıdan desteklendiği, kendilerini değerli ve yeterli hissettikleri durumlarda tükenmişlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öğretmen tükenmişliğinin genellikle iş yükü, sosyal destek eksikliği ve çevresel stres etmenleriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Farber, 1984); bu doğrultuda elde edilen bulgular alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Dikmen vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen tükenmişliğinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumları artırdığı, motivasyonu düşürdüğü ve mesleki bağlılığı zayıflattığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen bakımının tükenmişliği azaltıcı etkisi, yalnızca psikolojik rahatlık açısından değil, aynı zamanda mesleki tutum ve sürdürülebilirlik açısından da kritik bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Özellikle öğretmen bakımının sağlık, sosyal çevre ve okul iklimi gibi alt boyutlarının yüksek faktör yüklerine sahip olması, bu değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkisini kuvvetlendiren başlıca alanlar olduğunu göstermektedir. Shackleton vd. (2019) ve Capone vd (2019) araştırmaları da bu bulguyu desteklemektedir; öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin, iş ortamındaki sosyal destek eksikliğiyle ilişkili olduğunu ve psikolojik iyi oluşlarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur.

5.5. Alt hipoteze ilişkin tartışma

H3: Öğretmen bakım düzeyleri ile mesleki tutumları arasında tükenmişliğin aracılık rolü vardır.

Modelde tanımlanan dört dolaylı yoldan yalnızca biri, yani öğretmen bakımı → tükenmişlik → tutum yolu anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen bakımının mesleğe yönelik tutumu dolaylı olarak da güçlü biçimde etkilediğini; ancak bu etkinin özellikle tükenmişliğin azaltılması yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen

bakımının etkisini görünür kılan asıl kanalın psikolojik tükenmişlik olduğunu göstermektedir. Bu modeli destekleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Tükenmiş öğretmenlerin sınıf içi etkileşimden uzaklaştığını, mesleki doyumlarının azaldığını ve öğrencileriyle olan ilişkilerinin bozulduğu bilinmektedir (Braun vd., 2020; Rose ve Loomis, 2024; Shen vd., 2015). Benzer şekilde, Madigan ve Kim (2021) çalışmasında, öğretmen tükenmişliğinin doğrudan şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumsuz etkilediği ve bu ilişkinin öğretme motivasyonu aracılığıyla kısmen açıklanabildiği rapor edilmiştir. Bu çalışma ile paralel olarak, tükenmişliğin tutum üzerindeki etkisinin güçlü olduğu, çünkü öğretmenlerin duygusal tükenme ve işle ilgili hayal kırıklığını doğrudan mesleki inanç ve bağlılıklarına yansıttıkları gösterilmiştir. Bir diğer çalışmada, Jamaludin ve Woon (2019) öğretmenlerin en fazla yaşadığı tükenmişlik boyutunun kişisel başarıda azalma olduğunu ve bunun öğretmenlik mesleğini sürdürme istekliliğini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarda, iş yükü ile tükenmişlik arasında pozitif; tükenmişlikle iş performansı arasında ise negatif ilişki olduğu ortaya konmuştur (Baker vd., 2004; Corbeanu vd., 2023; Demerouti vd., 2014; Wright ve Bonett, 1997). Bu bulgular da tükenmişliğin öğretmenlik algısı ve tutumu üzerinde merkezi bir rol oynadığını desteklemektedir. Buna karşılık, öznel iyi oluşun modeldeki dolaylı etkilerde anlamlı çıkmaması beklenmedik bir sonuçtur. Bu farklılık, ölçüm düzeyleri ve bağlamsal algılarla açıklanabilir. Tükenmişlik, öğretmenlerin günlük iş deneyimlerinin doğrudan bir çıktısı olduğundan, öz-bildirim ölçeklerinde daha net ve tutarlı olarak yansıtılabilir.

5.6. Alt hipoteze ilişkin tartışma

H4: Öğretmen bakım düzeyleri ile mesleki tutumları arasında öznel iyi oluşun aracılık rolü vardır.

Diğer dolaylı yollar (bakım → iyi oluş → tutum; tükenmişlik → iyi oluş → tutum) istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu bulgu dikkat çekicidir ve öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha çok mesleki stres ve zorlanma semptomları üzerinden şekillendiğini düşündürmektedir. Öznel iyi oluş, daha genel ve kişisel yaşam doyumunu içeren bir yapı olduğundan, öğretmenler öznel iyi oluş ve mesleki tutumları ayırtırmakta zorlanmış olabilir. Nitekim öznel iyi oluşla öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaması, bu iki yapının algısal olarak öğretmenlerin zihninde bütünleşmemiş olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenler kendilerine “nasıl hissediyorsunuz?” diye sorulduğunda, genel yaşam koşullarını ve bireysel refah durumlarını temel alarak iyi oluşu değerlendirebilirken; tükenmişlikle ilgili maddelerde mesleki zorlanmalarını çok daha net bir şekilde fark edebilmektedirler. Dolayısıyla öğretmen bakımının etkisi, iyi oluş gibi daha soyut bir yapıdan ziyade, tükenmişlik gibi doğrudan deneyimlenen bir yapıyla daha net ve anlamlı şekilde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen bakımının mesleki tutuma olan dolaylı etkisi, ancak bu bakımın öğretmen tükenmişliğini azaltması durumunda anlam kazanmaktadır. Tükenmişlik, öğretmenlik mesleğinin doğrudan sonuçlarından biridir; öznel iyi oluş ise bireyin genel psikolojik değerlendirmesidir. Bu farklılık, yapılar arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü etkileyen önemli bir faktör olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak bu faktörler genellikle parça parça ele alınmıştır. Bu çalışma ise bu boyutları birleştirerek “öğretmen bakımı” adı altında anlamlı ve ölçülebilir bir yapı olarak modellemiş, böylece literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmuştur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Alanyazında öğretmen tükenmişliği, iş doyumu ve iyi oluş gibi konular yaygın biçimde ele alınmış olsa da bu değişkenlerin öğretmen bakımına dayalı bütüncül bir model içerisinde değerlendirilmesi oldukça sınırlıdır. Özellikle Türkiye bağlamında, öğretmen bakımını hem kuramsal temellere dayandırarak hem de mesleki çıktılarla ilişkilendirerek ele alan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurarak, öğretmen bakımının eğitim politikalarıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koymakta ve eğitim sisteminde sürdürülebilir mesleki bakım yaklaşımlarının gerekliliğini temellendirmektedir. Böylece, öğretmen odaklı politikaların geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki refahının artırılmasına yönelik somut öneriler sunmakta; öğretmenin sadece öğretim sürecinin bir aracı değil, aynı zamanda duygusal ve etik bir özne olduğunu vurgulayan çağdaş yaklaşımlara katkı sağlamaktadır.

Nicel bulguların yorumlanması doğrultusunda, öğretmen bakımının tükenmişlik değişkenini negatif yönlü ve güçlü düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen bakımının artmasıyla birlikte tükenmişlik düzeyinin anlamlı şekilde azaldığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmen bakımının iyi oluş üzerindeki etkisi pozitif yönde olmakla birlikte, düşük düzeydedir.

Alan yazın incelendiğinde, iyi oluşun bireyin içsel ve öznel değerlendirmelerine dayalı, değişkenlik gösterebilen psikolojik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın tükenmişlik, daha çok dışsal ve çevresel olumsuzluklara bağlı olarak gelişen, belirgin semptomlarla ortaya çıkan bir durumdur. Bu bağlamda, tükenmişliğin iyi oluş üzerinde negatif ve yüksek düzeyde bir etkisi bulunduğu gözlemlenmiştir. Kuramsal olarak, öğretmen bakımının tükenmişliği azaltması ve tükenmişliğin de iyi oluşu olumsuz etkilemesi dikkate alındığında, öğretmen bakımının iyi oluşu yüksek ve pozitif düzeyde yordaması beklenmektedir. Ancak, elde edilen bulgular bu ilişkinin yalnızca düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak, araştırma bulguları bu ilişkinin yalnızca düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Bu durumun olası nedenlerinden biri, tükenmişliğin birey tarafından daha kolay fark edilebilen belirgin semptomlara sahip olmasıdır. Bireyler, tükenmişlik yaşadıklarında bunu tanımlamakta ve fark etmekte daha yetkin olabilmektedirler. Buna karşılık, iyi oluşun semptomları daha belirsiz ve öznel niteliktedir. Bu nedenle bireyler, kendi iyi oluş düzeylerini değerlendirme ve ifade etme konusunda güçlük yaşayabilmektedirler. Bu farkındalık düzeyindeki farklılık, öğretmen bakımının iyi oluş üzerindeki yordayıcılığının neden düşük düzeyde kaldığını açıklayabilecek önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

Bu duruma benzer sonuçlar öğretmenlik mesleğine karşı tutum içinde geçerlidir. Öğretmen bakımı tutumu pozitif yönlü orta düzeyde yordamaktadır. Nitekim yapılan çalışmanın diğer bulgusu olarak tükenmişlik tutumu negatif yönlü güçlü şekilde etkilemektedir. Ama bu ilişki doğrudan öğretmen bakımının tutumu yordaması sürecinde orta düzeyde kalmaktadır. Bu durumun da sebebi her insanın mesleğine ilişkin bir tutumu vardır ama düzeyi değişmektedir. Tutumun tespit edilebilmesinde belirgin belirtiler olmadığı için birey tutumunu değerlendirirken yeterli sonuçlar sağlayamamaktadır.

Öğretmen bakımı, tükenmişliği yüksek şekilde yordaması öğretmen bakımının tükenmişliğin aracılık rolü üzerinden tutum ve iyi oluşa etkisi de yüksek sonucunu ortaya çıkartmıştır. Öğretmen bakımı, öğretmenin psikolojik çıktılarını yordamada önemli bir şemsiye değişkendir. Bu bütüncül bakış açısı, öğretmen bakımının yalnızca bireysel bir eğilim ya da duygusal bir süreç olmadığını, aynı zamanda mesleki tutum, iyi oluş ve tükenmişlik gibi kritik psikolojik çıktılar üzerinde yapısal etkileri olan belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, öğretmen bakımının bu çıktılar üzerindeki aracılık rollerini de ortaya koyarak, literatürde eksik olan bütüncül modellerden birini önermektedir. Böylece hem kuramsal hem de ampirik düzeyde yeni ilişki ağları kurulmakta, öğretmenlerin psikolojik durumlarının mesleki bağlamdaki etkileri daha net bir biçimde anlaşılmaktadır.

Kuramsal katkılar açısından bakıldığında bu çalışma, öğretmen bakımını yalnızca duygusal bir bağlamda değil; örgütsel, psikolojik ve mesleki bileşenlerle etkileşim hâlinde kavramsallaştırmakta ve alan yazında eksik olan bir ilişki modelini test etmektedir. Özellikle etik bakım kuramı (Noddings, 2015; 2017) ile tükenmişlik ve iyi oluş gibi psikolojik kuramların entegrasyonu, çok disiplinli bir analiz çerçevesi sunmakta; bu yönüyle eğitim psikolojisi, öğretmen eğitimi ve eğitim politikası literatürlerine eş zamanlı katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu

model, farklı kültürel bağlamlara uyarlanabilir yapısıyla, öğretmenlik mesleğine dair evrensel kuramsal tartışmalara da zemin hazırlamaktadır.

Pratik katkılar ise eğitim sisteminin uygulama düzeyine yöneliktir. Bulgular, öğretmen bakımının artırılmasına yönelik geliştirilecek destek programlarının yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeyde de yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Eğitim yöneticileri için bu durum, öğretmenlerin sadece akademik performanslarıyla değil, psikolojik ve duygusal gereksinimleriyle de ilgilenilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmen destek sistemlerinin tükenmişliği önleyici, iyi oluşu geliştirici ve mesleki tutumu güçlendirici şekilde yeniden tasarlanması; hizmet içi eğitimlerin içeriğinde bakım odaklı modüllerin yer alması ve okul ortamlarının öğretmen refahını önceleyen bir anlayışla yönetilmesi gerekmektedir. Eğitim politikası düzeyinde ise bu çalışma, öğretmen bakımını görünür ve ölçülebilir bir kavram hâline getirerek, ulusal düzeyde izleme ve değerlendirme sistemlerinin içine entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen bakımını merkeze alan bu araştırma, öğretmenlerin mesleki varoluşlarını anlamada hem bireysel hem de yapısal düzeyde yeni kapılar aralamaktadır. Öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcılar değil; bakım veren, duygusal emek harcayan ve etik sorumluluk taşıyan öznel varlıklar oldukları anlayışı, eğitimde daha insan odaklı, sürdürülebilir ve etkili politikaların geliştirilmesine katkı sunacaktır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgulara ve uygulama sürecinde elde edilen deneyimlere dayanarak gelecek araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmen bakım düzeyleri, mesleki tutumları ve öznel iyi oluşları pozitif yönlü sırasıyla orta ve düşük düzeyde yordamaktadır. Bu sebeple ilerleyen araştırmalarda öğretmen bakımının mesleki tutum ve öznel iyi oluşa etkisinin nedenleri farklı aracı değişkenler ile araştırılabilir.
- Öğretmen bakım düzeyleri, öğretmen tükenmişliklerini negatif yönlü yüksek düzeyde yordamaktadır. Gelecek çalışmalarda tükenmişliği azaltmak için öğretmen bakımı nasıl arttırılabileceği araştırılabilir.

- Öğretmen bakımı şemsiye bir olgudur. Bu olguya ilişkin bu çalışmada çıktılar üzerinden bir model geliştirilmiştir. Bu modeli zenginleştirmek ve öğretmenin doğasını ortaya çıkartmak için öğretmenin ruhsal çıktılarını etkilediği bilinen iş yükü, beklentiler, sosyal çevre, maaş, yeterlikler gibi bileşenler modele girdi olarak dahil edilerek öğretmen bakımı olgusunun bu girdilerden nasıl etkilendiği araştırılabilir.
- Öğretmen bakımı, öğretmenin ruhsal değişkenlerini etkilediği niceliksel olarak tespit edilmiştir. Bu tespitin atlında yatan nedenler nitel ve karma araştırmalar ile keşfedilmeye çalışılabilir.
- Bu araştırmanın bulguları öğretmen bakımının psikolojik ve mesleki çıktılar üzerindeki etkilerini bütüncül bir model çerçevesinde ortaya koysa da değişkenler arası ilişkilerin zaman içerisindeki seyrini izleyebilmek adına boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bakım algılarının, tükenmişlik, iyi oluş ve mesleki tutum gibi değişkenlerle olan ilişkisi zaman içinde değişim gösterebilir; dolayısıyla nedensellik ilişkilerini daha sağlam biçimde ortaya koymak için uzun vadeli gözlemlere dayanan çalışmalar gereklidir.

6.2.2. Uygulama için Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgulara ve uygulama sürecinde elde edilen deneyimlere dayanarak uygulama için öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmen tükenmişlik düzeyleri, öğretmen öznel iyi oluş düzeyini negatif yönlü anlamlı olarak yordamaktadır. Bu yüzden gelecek çalışmalarda iyi oluşu artırmak amacıyla tükenmişliği engellemeye dönük stratejiler hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere ve okul idarecilerine aktarılabilir.
- Araştırmada öğretmen bakımının, tükenmişlik düzeylerini negatif yönde yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda okul yönetimleri, öğretmenlerin duygusal yükünü hafifletecek ve tükenmişlik belirtilerini erken dönemde fark etmeye yardımcı olacak destek politikaları geliştirmelidir. Psikolojik danışmanlık imkanları, bakım temelli liderlik anlayışı ve öğretmenler arası destek sistemleri bu bağlamda işlevsel olabilir.
- Öğretmen bakımının tutumu orta düzeyde pozitif yönde yordaması, bakım kavramının öğretmen mesleki kimliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda hizmet içi

eğitimlerde, öğretmenlerin hem öz bakım hem de ilişkisel bakım becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış modüller sunulmalıdır. Özellikle öğretmenlerin mesleki tutumlarını güçlendirecek etik bakım temelli eğitim içerikleri bu ihtiyaca yanıt verecektir. Öğretmen bakımı artırılırsa öğretmenlerin mesleki tutumları da desteklenmiş olacaktır.

- Araştırma, öğretmen tükenmişliğinin iyi oluşu negatif yönde yüksek düzeyde etkilediğini, buna karşın öğretmen bakımının iyi oluşu düşük düzeyde pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin iyi oluşunu artırmaya yönelik kapsamlı ve sistematik bir strateji eksikliğine işaret etmektedir. MEB, öğretmenlerin iyi oluşunu izleyen ve destekleyen ulusal düzeyde stratejik eylem planları geliştirmeli; bu planlarda bakım odaklı müdahale programları, dijital iyi oluş takip sistemleri ve duygusal destek uygulamaları gibi yapılar yer almalıdır.

KAYNAKLAR

- Aalto, S., Kankaanpää, R., Peltonen, K., Derluyn, I., Szelei, N., Verelst, A., De Haene, L., De Smet, S., Spaas, C., Jervelund, S., Skovdal, M., Andersen, A., Hilden, P., Opaas, M., Durbeej, N., Osman, F., Sarkadi, A., Soye, E., & Vänskä, M. (2024). The effect of teacher multicultural attitudes on self-efficacy and wellbeing at work. *Social Psychology of Education*, 27, 2527-2557. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09886-3>
- Abdurasulovich, D. (2025). A comparative analysis of the ideas on the human problem in the existentialism of Jean-Paul Sartre and Albert Camus. *Current Research Journal of Philological Sciences*. <https://doi.org/10.37547/philological-crijps-06-01-09>
- Acar, S., & Erozan, F. (2024). Understanding English language teachers' (de)motivation toward continuing professional development through psychological contract and work attitude. *Sage Open*, 6(1), 43-46. <https://doi.org/10.1177/21582440241242555>
- Afyonoğlu, M. F. (2014). *The relation between conciousness and the ego: The question of ethics in Sartre's early philosophy* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2023). Burnout and associated psychological issues among teachers: A scoping review. *European Psychiatry*, 66(S1), 948-949. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2010>
- Aisyah, N., Wolor, C., & Usman, O. (2021). The effect of job satisfaction and work-life balance on employee performance with organizational commitment as mediating variable.

- Accounting and Finance*, 93(3), 97-106. [https://doi.org/10.33146/2307-9878-2021-3\(93\)-97-106](https://doi.org/10.33146/2307-9878-2021-3(93)-97-106)
- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's legacy: The reasoned action approach. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 640(1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0002716211423363>
- Ajzen, I. (2012). *Values, attitudes, and behavior*. In: Salzborn, S., Davidov, E., Reinecke, J. (eds) *Methods, Theories, and Empirical Applications in the Social Sciences*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18898-0_5
- Ajzen, I. (2014). *Attitude structure and behavior*. In *Attitude structure and function* (pp. 241-274). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315801780>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S., & Albarracín, D. (2018). *The influence of attitudes on behavior*. The handbook of attitudes, volume 1: Basic principles, 197-255. eBook ISBN: 9781315178103
- Akca, M., & Küçükoğlu, M. T. (2020). *Relationships between mental workload, burnout, and job performance: A research among academicians*. In A. Realyvásquez-Vargas, K. C. Arredondo-Soto, G. Hernández-Escobedo, & J. González-Reséndiz (Eds.), *Evaluating mental workload for improved workplace performance* (pp. 49–68). Medical Information Science Reference/IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1052-0.ch003>
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.

- Akkaya, R., & Çetin M. (2023). Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 60, 337-366. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1196728>
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47. <https://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299-327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alberdi Ruiz de Alegria, A., Imaz Aguirre, A., & Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of ‘social responsibility and commitment’ of the teaching profession: a systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Aldridge, J., & Fraser, B. (2016). Teachers’ views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. <https://doi.org/10.1007/S10984-015-9198-X>
- Allport, F. H. (1955). *Theories of perception and the concept of structure* (p. 474484). New York: Wiley.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg’s two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16. <https://doi.org/10.7537/marslsj140517.03>
- Althammer, S., Reis, D., Beek, S., Beck, L., & Michel, A. (2021). A mindfulness intervention promoting work–life balance: How segmentation preference affects changes in detachment, well-being, and work–life balance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(2), 282-308. <https://doi.org/10.1111/JOOP.12346>
- Alutto, J., & Belasco, J. (1973). Patterns of teacher participation in school system decision making. *Educational Administration Quarterly*, 9(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/0013161X7300900104>
- Amholt, T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13, 1523 - 1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>

- Ampiah, J., & Boakye, C. (2017). Challenges and solutions: The experiences of newly qualified science teachers. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017706710>.
- Andiana, A., Hardhienata, S., & Hidayat, R. (2024). Modeling and optimization of teachers' organizational commitment strengthening. *Eduvest - Journal of Universal Studies*, 4(4), 1599-1609. <https://doi.org/10.59188/eduvest.v4i4.1159>
- Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V., & Macri, C. (2014). Attitude towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 628-632. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.07.677>
- Applebaum, H. A. (1992). *The concept of work: Ancient, medieval, and modern*. Suny Press.
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social work*, 36(3), 202-6 . <https://doi.org/10.1093/SW/36.3.202>
- Arı, E. (2015). Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik üzerine etkisinin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *The Journal of International Social Research*, 8(39), 54-64. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20153913774>
- Aristoteles. (2020). *Nikomakhos'a etik* (10. Bs.). (S. Babür, Çev.). Ankara: Bilge Su Yayıncılık. ISBN: 9786052229170
- Aristoteles. (2015). *Eudomas'a etik*. (S. Babür, Çev.). Ankara: Bilge Su Yayıncılık. ISBN: 9789944795715
- Arlen B. Villarte, & Rosalinda C. Tantiado (2024). Teachers' personality traits and work stress tolerance. *International Journal Of Multidisciplinary Research and Analysis IJMRA*, 7(6), 2463-2470. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i06-06>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdóttir, Í., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17, 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>

- Arslantaş, İ., İnandı, Y., & Ataş, M. (2021). The Relationship between mobbing towards teachers and psychological resilience in educational institutions. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 39-49. <https://doi.org/10.31014/AIOR.1993.04.01.172>
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Aslan, D. (2016). Primary school teachers' perception on parental involvement: A qualitative case study. *The International Journal of Higher Education*, 5(2), 131-147. <https://doi.org/10.5430/IJHE.V5N2P131>
- Assen, J., & Otting, H. (2022). Teachers' collective learning: To what extent do facilitators stimulate the use of social context, theory, and practice as sources for learning?. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>
- Aşkar, P., & Erden, M. (1986) Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121(12), 8-11.
- Auletto, A. (2021). Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103321. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103321>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout a scoping review. *Educational Psychology Review*, 37(11), . <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Avşar, V. (2019). *Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın sosyal kaygı, özyeterlik ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azimi, M. ve Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138. <https://doi.org/10.32960/uead.559025>

- Baker, T. (2019). *Human spirit and work*. In: Bringing the Human Being Back to Work. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93172-2_2
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 10(1), 25-53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, *The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(1), 83-104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A. B., Killmer, C. H., Siegrist, J., & Schaufeli, W. B. (2000). Effort–reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 884–891. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01361.x>
- Bakker, A., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83-104. <https://doi.org/10.1002/HRM.20004>
- Balcı, F. (2011). *Psikolojik ve öznel iyi olma hali ile dini inançlar arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bardach, L., Klassen, R., & Perry, N. (2021). Teachers’ psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers’ well-being, retention, and interpersonal

- relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34, 259-300. <https://doi.org/10.1007/S10648-021-09614-9>
- Başar, U. (2020). Hemşirelerde tükenmişlik sendromu: Nedenleri, sonuçları ve önleyici stratejiler. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 7(2), 303-309. <http://dx.doi.org/10.5222/SHYD.2020.31932>
- Başaran, O., Özen, H., & Yeten, S. (2024). The teacher precariat: Implications and policies in the Turkish educational landscape. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2425365>
- Baştuğ, M., Atasoy, M., & Öncü, B. (2024). Primary school teachers cannot give what they do not get: The teacher care scale. *International Journal of Modern Education Studies*, 8(2), 291-318. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2024.385>
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199-204. <https://doi.org/10.1007/S00420-005-0050-Y>
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford press. 25 Kasım 2024 tarihinde <https://www.scribd.com/doc/316243163/BAUMEISTER-Roy-F-Meanings-of-Life> adresinden erişilmiştir.
- Belinda, A., & Wei, Y. (2024). A scoping review of the literature on interventions to reduce stress and burnout among teachers. *European Psychiatry*, 67(S1), 206-207. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.444>
- Bellibaş, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>

- Berezina, T., Sechko, A., Deulin, D., & Rosenova, M. (2025). Impact of safety in the educational environment on professional burnout among teachers. *Perspectives of Science and Education*, (1), 692-703. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.44>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>.
- Bhaskar, V., & Lajwanti, P. (2019). Role of systems approach in education. *Journal of Education and Practice*, 10(23), 104-110. <https://doi.org/10.7176/jep/10-23-15>
- Bianchi, R. (2018). Burnout is more strongly linked to neuroticism than to work-contextualized factors. *Psychiatry Research*, 270, 901-905. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.015>
- Bidi, S., Alapati, V., Dmello, V., Weesie, E., Gil, M., Shenoy, S., Kurian, S., & Rajendran, A. (2023). Prevalence of stress and its relevance on psychological well-being of the teaching profession: A scoping review. *F1000Research*, 12, 424. <https://doi.org/10.12688/f1000research.131894.2>
- Biggio, G., & Cortese, C. (2013). Well-being in the workplace through interaction between individual characteristics and organizational context. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.19823>
- Bilir, A. (2021). *Öğretmen tükenmişliği üzerine yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

- Bloor, G., & Dawson, P. (1994). Understanding professional culture in organizational context. *Organization Studies*, 15(2), 275-295. <https://doi.org/10.1177/017084069401500205>
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley and Sons, Inc., New York. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Bowling, N. A., Beehr, T. A., Wagner, S. H., & Libkuman, T. M. (2005). Adaptation-level theory, opponent process theory, and dispositions: An integrated approach to the stability of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1044-1053. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.90.6.1044>
- Boyras, S. (2015). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bozkuş, K. (2018). The level of burnout experienced by teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 61-67. <https://doi.org/10.24289/IJSSER.341790>
- Brant, J. M. (2022). *Teacher care, a fulcrum for excellent and equitable education and society*. BCES Conference Books, 20(4) Higher Education & Teacher Education and Training, 177-180. eISSN: 2534-8426
- Braun, S., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Brief, A., Butcher, A., George, J., & Link, K. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 646-53 . <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brown, S., & Biddle, C. (2023). Testing a teacher costs to caring resilience model to identify burnout mediators. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104078. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104078>

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Brummelhuis, L., Lippe, T., Kluwer, E., & Flap, H. (2008). Positive and negative effects of family involvement on work-related burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 387-396. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2008.07.006>
- Buksnyte-Marmiene, L., Brandisauskiene, A., & Cesnaviciene, J. (2022). The relationship between organisational factors and teachers' psychological empowerment: Evidence from Lithuania's low SES schools. *Social Sciences*, 11(11), 523. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci11110523>
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Burns, K., Pattani, R., Lorens, E., Straus, S., & Hawker, G. (2021). The impact of organizational culture on professional fulfillment and burnout in an academic department of medicine. *PLoS ONE*, 16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252778>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International journal of wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Canrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.1007/S10212-011-0069-2>

- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25, 900-918. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470>
- Caplan, R. D., & Van Harrison, R. (1993). Person-environment fit theory: Some history, recent developments, and future directions. *Journal of social issues*, 49(4), 253-275. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01192.x>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2019.02.001>
- Cece, V., Martinent, G., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The predictive role of perceived support from principals and professional identity on teachers' motivation and well-being: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6674. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116674>
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 463-484.
- Chaigneau, T., Coulthard, S., Daw, T., Szaboova, L., Camfield, L., Chapin, F., Gasper, D., Gurney, G., Hicks, C., Ibrahim, M., James, T., Jones, L., Matthews, N., Mcquistan, C., Reyers, B., & Brown, K. (2021). *Reconciling well-being and resilience for sustainable development*. *Nature Sustainability*, 5, 287 - 293. <https://doi.org/10.1038/s41893-021-00790-8>
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. <https://doi.org/10.1007/S10648-009-9106-Y>

- Chen, S. (2023). Modeling the effect of loving pedagogy dispositions and teacher self-efficacy on teacher burnout. *Frontiers in Psychology, 14*, 1157324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1157324>
- Cheng, S., Keyes, K., Bitfoi, A., Carta, M., Koç, C., Goelitz, D., Otten, R., Lesinskienė, S., Mihova, Z., Pez, O., & Kovess-Masfety, V. (2018). Understanding parent–teacher agreement of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Comparison across seven European countries. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 27*, e1589. <https://doi.org/10.1002/mpr.1589>
- Cihan, B., & Ilgar, E. (2018). A metasynthesis study related to exhaustion concept of teachers in Turkey. *World Journal of Education, 8*(5), 31-40. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p31>
- Clemente, F., & Sturgis, R. (1972). The division of labor in America: An ecological analysis. *Social Forces, 51*(2), 176-182. <https://doi.org/10.1093/SF/51.2.176>
- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian journal of psychology, 61*(4), 518-626. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education, 54*(2), 95-98. <https://doi.org/10.1177/0022487102250283>
- Cohen, C., Pignata, S., Bezak, E., Tie, M., & Childs, J. (2023). Workplace interventions to improve well-being and reduce burnout for nurses, physicians and allied healthcare professionals: a systematic review. *BMJ Open, 13*(6), 071203. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-071203>
- Cole, R., Fantus, S., Hawkins, L., & Chakraborty, P. (2024). Professional self-care in social work practice: A new conceptual framework. *Social work, 70*(1), 31-38. <https://doi.org/10.1093/sw/swae049>

- Collie, R. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *The British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 712-726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Collie, R., Granziera, H., Martin, A., Burns, E., & Holliman, A. (2020). Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103148>
- Collie, R., Shapka, J., Perry, N., & Martin, A. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. <https://doi.org/10.1037/EDU0000088>
- Conway, T. L., Vickers Jr, R. R., & French Jr, J. R. (1992). An application of person-Environment fit theory: Perceived versus desired control. *Journal of Social Issues*, 48(2), 95-107. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00886.x>
- Cook, C., Miller, F., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13-28. <https://doi.org/10.1002/PITS.21980>
- Corbeanu, A., Iliescu, D., Ion, A., & Spinu, R. (2023). The link between burnout and job performance: a meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(4), 599-616. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2023.2209320>
- Çelik, S., Aslan, A., Coskun, E., Coban, B., Haner, Z., Kart, S., Skaik, M., Kocer, M., Ozkan, B., & Akyol, C. (2021). Prevalence and associated factors for burnout among attending general surgeons: a national cross-sectional survey. *BMC Health Services Research*, 21(39), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-06024-5>
- Çetinkanat, A. C., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Relationship between quality of work life and work alienation: Research on teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1778-1786. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040806>

- Çiftci, S., & Cin, F. (2018). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686 - 701. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340150>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Education policy analysis archives, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847909>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- De Jonge, J., Bosma, H., Peter, R., & Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: a large-scale cross-sectional study. *Social Science & Medicine*, 50(9), 1317–1327. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00388-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00388-3)
- De Rubeis, V., Repchuck, R., Halladay, J. et al. The association between teacher distress and student mental health outcomes: a cross-sectional study using data from the school mental health survey. *BMC Psychol* 12, 583 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02071-3>
- De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., & Berenguer, C. (2020). The interplay of compassion, subjective happiness and proactive strategies on kindergarten teachers' work engagement and perceived working environment fit. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17134869>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Self-determination research: Reflections and future directions*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). University of Rochester Press.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279-286.
<https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., Bakker, A., & Leiter, M. (2014). Burnout and job performance: the moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of occupational health psychology*, 19(1), 96-107. <https://doi.org/10.1037/a0035062>
- Demir-Yıldız, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of methodologies. *Sustainability*, 15(18), 13986. <https://doi.org/10.3390/su151813986>
- Demir, B., Hamarat, B., & Sönmez, G. (2025). Exploring the role of well-being, mindfulness, life satisfaction, and subjective happiness in the professional development of language teachers. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1641-1658.
<https://doi.org/10.1002/pits.23420>
- Demir, M., & Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(3), 85-107.

- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2019.04.019>
- Denfeld, A.-P., Canrinus, E. T., & Dalehefte, I. M. (2023). Teacher identity in work with students' psychosocial environment: A systematic review of quantitative research. *Psychology in the Schools*, 60(12), 5041–5061. <https://doi.org/10.1002/pits.23001>
- Dhar, R. (2015). Service quality and the training of employees: The mediating role of organizational commitment. *Tourism Management*, 46, 419-430. <https://doi.org/10.1016/J.TOURMAN.2014.08.001>
- Dicke, T., Marsh, H., Parker, P., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061-1073. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305-314. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54, 403-25. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.54.101601.145056>
- Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3)
- Dierendonck, D., & Lam, H. (2022). Interventions to enhance eudaemonic psychological well-being: A meta-analytic review with Ryff's Scales of Psychological Well-being. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 15(2), 594-610. <https://doi.org/10.1111/aphw.12398>

- Dijkhuizen, J., Gorgievski, M., Veldhoven, M., & Schalk, R. (2018). Well-being, personal success and business performance among entrepreneurs: A two-wave study. *Journal of Happiness Studies*, 19, 2187-2204. <https://doi.org/10.1007/S10902-017-9914-6>
- Dikmen, M., Şahin, A., & Karakaya, Y. E. (2023). The mediating role of motivation to teach in burnout levels and attitudes toward the teaching profession of prospective teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(1), 127-141. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1175533>
- Dimaria, C., Peroni, C., & Sarracino, F. (2019). Happiness matters: Productivity gains from subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 21, 139-160. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00074-1>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Doğan, A., Ertugrul, B., & Akin, K. (2024). Examination of workload perception, burnout, and perceived organizational support in emergency healthcare professionals: A structural equation model. *Nursing & Health Sciences*, 26(1), e13092. <https://doi.org/10.1111/nhs.13092>
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499. <https://doi.org/10.24315/tred.993218>
- Doğan, Ü., & Culha, A. (2023). Öğretmen iyi oluşu ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1614-1631. <https://doi.org/10.51460/baebd.1293566>
- Dorociak, K. E., Rupert, P. A., Bryant, F. B., & Zahniser, E. (2017). Development of a self-care assessment for psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 64(3), 325-334. <https://doi.org/10.1037/cou0000206>
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>

- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Dreu, C., Dierendonck, D., & Dijkstra, M. (2004). Conflict at work and individual well-being. *International Journal of Conflict Management*, 15(1), 6-26. <https://doi.org/10.1108/EB022905>
- Durkheim, E. (1893). *The division of labor in society* (4th Ed.) The Free Press of Glencoe.
- Dutton JE, Ragins BR. 2007. *Moving forward: positive relationships at work as a research frontier*. In Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation, JE Dutton, BR Ragins (eds). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ; 387-400.
- Eddy, C., Herman, K., Huang, F., & Reinke, W. (2022). Evaluation of a bibliotherapy-based stress intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103543>
- Edwards, J. R., & Van Harrison, R. (1993). Job demands and worker health: Three-dimensional reexamination of the relationship between person-environment fit and strain. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 628-648. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.628>
- Edwards, J.R., Caplan, R.D., & Harrison, R.V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28-67). Oxford: Oxford University Press.
- Eidem, Joshua T. (2007). *Personality, coping, and teacher stress: predisposition factors for educators*. School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations. 1934. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/1934
- Ergün, E. ve Nartgün, Ş. S. (2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.

- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747>
- Ersezgin, R., & Tok, E. S. S. (2019). Algılanan iş stresi, psikolojik dayanıklılık, başa çıkma stilleri ve öz-duyarlılığın tükenmişlik düzeyini yordayıcı etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(36), 1-36. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.457245>
- Espinoza-Díaz IM, Tous-Pallarés J, Lucas-Mangas S, Valdivieso-León L and Vigil-Colet A (2023) Psychological well-being of teachers: influence of burnout, personality, and psychosocial climate. *Frontiers in Psychology* 14, 1211280. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211280>
- Ewing, N. (2001). Teacher Education: Ethics, Power, and Privilege. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/088840640102400104>
- Eyüboğlu, S. (1998). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Sosyal Yayınları. ISBN: 9789757384724
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fantus, S., Cole, R., Chakraborty, P., & Hawkins, L. (2024). Professional self-care in social work practice: A new conceptual framework. *Social Work*, 70(1), 31-38. <https://doi.org/10.1093/sw/swae049>
- Farber, B. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 86(2), 321-338. <https://doi.org/10.1177/016146818408600207>
- Ferguson, K., & Reio, T. (2010). Human resource management systems and firm performance. *Journal of Management Development*, 29(5), 471-494. <https://doi.org/10.1108/02621711011039231>

- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M., Silva, J., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46, 681-698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2014.10.23.437>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81(1), 59-74. <https://doi.org/10.1037/h0035872>
- Flett, G., Hewitt, P., Nepon, T., Sherry, S., & Smith, M. (2022). The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 93, 102130. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102130>
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Freudenberger, H.J. (1974), Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman, I. (1991). High and low-burnout schools : School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)
- Fwu, B., & Wang, H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/03050060220140584>

- Gakinya, G., Wasanga, C., & Kipnusu, R. (2022). Analysis of psychological well-being of secondary school teachers; A review of literature. *International Journal of Psychology*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.47604/ijp.1677>
- García-Arroyo, J., Segovia, A., & Peiró, J. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- García-Carmona, M., Marín, M., & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9471-9>
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B., & Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(e5). <https://doi.org/10.1017/orp.2014.5>
- Gast, I., Mihai, A., Neelen, M., Grohnert, T., Delnoij, L., & Menten, M. (2022). Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 866000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866000>
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Genoud, P., & Waroux, E. (2021). The impact of negative affectivity on teacher burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13124. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413124>

- George, D., & Mallery, M. (2010) *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 Update, 10th Edition, Pearson, Boston.
- Gibbons, L., Lewis, R., Nieman, H., & Resnick, A. (2021). Conceptualizing the work of facilitating practice-embedded teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103304. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103304>
- Glazzard, J., & Rose, A. (2019). The impact of teacher well-being and mental health on pupil progress in primary schools. *Journal of Public Mental Health*, 19(4), 349-357. <https://doi.org/10.1108/jpmh-02-2019-0023>
- Goddard, M., Goddard, R., & O'Brien, P. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874. <https://doi.org/10.1080/01411920600989511>
- Golembiewski, R. T. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group & Organization Studies*, 14(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/105960118901400102>
- Gomes, N. R., de-Assis-Santos, C. C., Rezende, B. A., & de-Medeiros, A. M. (2023). Psychosocial factors at work and teachers' illness: a systematic review. *Revista brasileira de medicina do trabalho: Publicacao oficial da Associacao Nacional de Medicina do Trabalho-ANAMT*, 21(3), e20221014. <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-1014>
- Gómez-García, R., Alonso-Sangregorio, M., & Llamazares-Sánchez, M. (2020). Burnout in social workers and socio-demographic factors. *Journal of Social Work*, 20(4), 463-482. <https://doi.org/10.1177/1468017319837886>
- González, A., Peters, M., Orange, A., & Grigsby, B. (2017). The influence of high-stakes testing on teacher self-efficacy and job-related stress. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1214237>
- Gonzalez, E., Otalvaro, A., Argel, M., & Urzola, A. (2021). Professional burnout and increased workload during covid-19 in higher education teachers in Monteria-Colombia. *European Psychiatry*, 64(S1), 267-268. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.718>

- Grayson, J., & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.06.005>
- Gretter, S., Sands, P., Yadav, A., & Hambrusch, S. (2016). Expanding computer science education in schools: understanding teacher experiences and challenges. *Computer Science Education*, 26(4), 235-254. <https://doi.org/10.1080/08993408.2016.1257418>
- Gualano, M., Buttigieg, S., & Moscato, U. (2023). Editorial: Impact of digitalization on workers' health and work-life balance. *Frontiers in Public Health*, 11, 1204465. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1204465>
- Guamanga, M., Saiz, C., Rivas, S., & Almeida, L. (2024). Analysis of the contribution of critical thinking and psychological well-being to academic performance. *Frontiers in Education*, 9, 1423441. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1423441>
- Gudelos, J. T., & Mabitad, B. D. (2025). Work-related stress, workloads, and performance: A case of senior high school teachers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(1), 1457-1471. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9010121>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Gunderman, R., & Lynch, J. (2018). How bureaucracy can foster burnout. *Journal of the American College of Radiology: JACR*, 15(12), 1803-1805. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2018.06.015>
- Gutiérrez, O., Polo, J., Zambrano, M., & Molina, D. (2020). Meta-analysis and scientific mapping of well-being and job performance. *The Spanish Journal of Psychology*, 23, e43. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.40>
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. (2021). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: A multi-country analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 67-94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892639>

- Günüşen, N., & Üstün, B. (2010). Türkiye'de ikinci basamak sağlık hizmetlerinde çalışan hemşire ve hekimlerde tükenmişlik: Literatür incelemesi. *DEUHYO ED*, 3(1), 40-51.
- Habibi, B., Hartinah, S., Umam, R., Syazali, M., Lestari, F., Abdurrahman, A., & Jauhariyah, D. (2019). Factor determinants of teacher professionalism as development of student learning education at SMK PGRI in Tegal City, Indonesia. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 123-132.
- Hadar, L., & Brody, D. (2020). Interrogating the role of facilitators in promoting learning in teacher educators' professional communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 599-612. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1839782>
- Haddon, J. (2018). The impact of employees' well-being on performance in the workplace. *Strategic Hr Review*, 17(2), 72-75. <https://doi.org/10.1108/SHR-01-2018-0009>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th Ed.). Pearson, New York.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halbesleben, J. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Hammarström, P., Rosendahl, S., Gruber, M., & Nordin, S. (2023). Somatic symptoms in burnout in a general adult population. *Journal of Psychosomatic Research*, 168, 111217. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2023.111217>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- Hansen, D. T. (2008). *Values and purpose in teacher education*. In Handbook of research on teacher education (3rd Ed.) (pp. 10-26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>

- Hanson, J., Trolan, T., Paulsen, M., & Pascarella, E. (2016). Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136274>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, 242(1), 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Wang, J., & Garvis, S. (2020). Family related variables effect on later educational outcome: a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland. *Large-scale Assessments in Education*, 8(3), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00081-2>
- Harrison, D., Newman, D., & Roth, P. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49(2), 305-325. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786077>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ on October 1, 2024.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731–739. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731>

- Headey, B., Veenhoven, R., & Wearing, A. (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 24, 81-100. <https://doi.org/10.1007/BF00292652>
- Hebson, G., Earnshaw, J., & Marchington, L. (2007). Too emotional to be capable? the changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy*, 22(6), 675-694. <https://doi.org/10.1080/02680930701625312>
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & insegnamento*, 15(1), 269-282.
- Heck, R. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249. <https://doi.org/10.1108/09578230910941066>
- Helliwell, J., & Putnam, R. (2004). The social context of well-being. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359, 1449, 1435-1446 . <https://doi.org/10.1098/RSTB.2004.1522>
- Helson, H. (1948). Adaptation-level as a basis for a quantitative theory of frames of reference. *Psychological Review*, 55(6), 297–313. <https://doi.org/10.1037/h0056721>
- Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the "negative selection" hypothesis *. *Learning and Instruction*, 36, 46-56. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2014.11.005>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Herzberg, F. (2015). *Motivation-hygiene theory*. In *Organizational Behavior* 1, 61-74. eBook ISBN 9781315702018
- Heyink J. (1993). Adaptation and well-being. *Psychological reports*, 73(3), 1331-1342. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.3f.1331>

- Heyman, G., & Dweck, C. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247. <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. John Wiley & Sons. ISBN: 978-1-444-34653-4
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <http://www.jstor.org/stable/2778583>
- Hoglund, W., Klinge, K., & Hosan, N. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Hommerich, C., & Tiefenbach, T. (2017). Analyzing the relationship between social capital and subjective well-being: The mediating role of social affiliation. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1091-1114. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9859-9>
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi* (7. Bs.). (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (2012). *Handbook of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Hricova, M., Nezkusilová, J., & Ráczová, B. (2020). Perceived stress and burnout: The mediating role of self-care and job satisfaction as preventive factors in helping professions. *European Journal of Mental Health*, 15(1), 3-22. <https://doi.org/10.5708/ejmh.15.2020.1.1>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, Y. (2023). Examining the effects of teacher self-compassion, emotion regulation, and emotional labor strategies as predictors of teacher resilience in EFL context. *Frontiers in Psychology*, 14, 1190837. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190837>

- Hughes, E. (1928). Personality Types and the Division of Labor. *American Journal of Sociology*, 33, 754-768. <https://doi.org/10.1086/214539>
- Hussain, Z., Chenmei, C., Saeed, M., Hassan, N., & Chiragh, F. (2024). Personality and teachers' burnout stress: exploring the digital competence as personal job resource in allied health institutions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1334371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334371>
- Huyghebaert, T., Gillet, N., Beltou, N., Tellier, F., & Fouquereau, E. (2018). Effects of workload on teachers' functioning: A moderated mediation model including sleeping problems and overcommitment. *Stress and Health*, 34(5), 601-611. <https://doi.org/10.1002/smi.2820>
- Hwang, M., Park, A., & Kim, M. (2024). Characteristics of burnout symptoms experienced by teachers: A comparison with general office workers. *Korean Society for Holistic Convergence Education*, 28(4), 81-97. <https://doi.org/10.35184/kshce.2024.28.4.81>
- Iancu, A., Rusu, A., Maroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 373-396. <https://doi.org/10.1007/S10648-017-9420-8>
- Ibrahim, R.Z.A.R., Zalam, W.Z.M., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M.D., Saputra, J., Bakar, A.A., Dagang, M.M., & Ali, S.N.M. (2021). Psychosocial work environment and teachers' psychological well-being: The moderating role of job control and social support. *Int J Environ Res Public Health*, 18(14), 7308. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147308>
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- İlhan, M., Durukan, E., Taner, E., Maral, I., & Bumin, M. (2008). Burnout and its correlates among nursing staff: Questionnaire survey. *Journal of advanced nursing*, 61(1), 100-106. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04476.x>

- İnce, N., & Şahin, A. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Jamaludin, I. I., & Woon, Y. H. (2019). Burnout among school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(13), 340-347. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i13/6862>
- Jaramillo, M. (2017). Subjective and objective well-being measurements: complement or substitute?. *Acta*
- Vladislavljević, M., & Mentus, V. (2019). The structure of subjective well-being and its relation to objective well-being indicators: Evidence from EU-SILC for Serbia. *Psychological Reports*, 122(1), 36-60. <https://doi.org/10.1177/0033294118756335>
- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J., & Brown, J. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103395. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103395>
- Jhang, F. (2020). Teachers' attitudes towards lesson study, perceived competence, and involvement in lesson study: Evidence from junior high school teachers. *Professional*

- Development in Education*, 46(1), 82-96.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585383>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th Ed.). SAGE Publications, London.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness. working paper*. National Education Association Research Department. 23 Ekim 2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495822.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183-187.
<https://doi.org/10.1037/emo0000414>
- Juárez, S., & Becton, A. (2024). A self-care and wellness framework in educator preparation to address burnout, compassion fatigue, and secondary traumatic stress. *Action in Teacher Education*, 46(2), 168-186. <https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2319294>
- Judge, T. A., & Locke, E. A. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 475-490. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.475>
- Kaba, İ. (2020). Ontolojik iyi-oluş (Yaşam projesi). *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 143-154. <https://doi.org/10.18863/pgy.521397>
- Kammeyer-Mueller, J., Rubenstein, A.L., & Barnes, T.S. (2023). The role of attitudes in work behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 221-250. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-101022-101333>
- Kanya, N., Fathoni, A.B., & Ramdani, Z. (2021). Factors affecting teacher performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1462-1468.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21693>
- Karia, N., & Asaari, M. (2019). Leadership attributes and their impact on work-related attitudes. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(9), 903-919. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-02-2018-0058>

- Kasser, T., & Ryan, R.M (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-22. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kavgaci, H. (2022). The relationship between psychological resilience, teachers' self-efficacy and attitudes towards teaching profession: a path analysis. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 278-296. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.18>
- Kavitha, S., & Venkateswaran, R. (2015). Teaching attitude and job satisfaction of secondary school teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 3(4), 1-6.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelloway, E.K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kılınç, A., Watt, H., & Richardson, P. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 199-226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Kırat, F., Kırat, Ümmügülsüm, & Yağcı, A. (2024). Examining the Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Occupational Burnout. *Journal of Management and Educational Sciences*, 3(3), 230–240. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13885031>
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research. Learning Policy Institute. 28 Ocak 2025 tarihinde https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research?gclid=EAIaIQobChMIgvaL092s9wIVwh-tBh2U2gRmEAAYAAEgJ1C_D_BwE adresinden erişilmiştir.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>

- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). 'Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Koçyiğit, S., & Sezer, T. (2024). Exploring the Sources of Stress and Coping Strategies of Turkish Preschool Teachers. *Behavioral Sciences*, 14(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs14010059>
- Kopelman, R.E., Protas, D.J., & Davis, A.L. (2008). Douglas McGregor's theory X and Y: Toward a construct-valid measure. *Journal of Managerial Issues*, 20(2), 255-271.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H.Ö., & Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.
- Kourti, I., Charitaki, G., & Kypriotaki, M. (2023). The critical role of personal and professional characteristics on teachers' efficacy and attitudes towards inclusion: A comparative study between Greece and the UK. *Trends in Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00322-7>
- Kristof-Brown, A., & Guay, R. P. (2011). Person–environment fit. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 3. *Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 3–50). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-001>
- Kurt, T., & Duyar, İ. (2023). The influence of perceived organizational support on teachers' job satisfaction: The mediating roles of climate for initiative and climate for psychological safety. *Participatory Educational Research*, 10(2), 156-173. <https://doi.org/10.17275/per.23.34.10.2>

- Kwon, K., Ford, T., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Randall, K., Kile, M., & Salvatore, A.L. (2021). Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being. *Journal of School Psychology, 86*, 178-197. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education, 91*, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Lawler, E.E., & Suttle, J.L. (1973). Expectancy theory and job behavior. *Organizational Behavior and Human Performance, 9*(3), 482-503. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(73\)90066-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(73)90066-4)
- Lawter, L., Kopelman, R.E., & Prottas, D.J. (2015). McGregor's theory X/Y and job performance: A multilevel, multi-source analysis. *Journal of Managerial Issues, 27*(1/4) 84-101.
- Lee, R., & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *The Journal of applied psychology, 81*(2), 123-133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Leiter, M.P. (1989). Conceptual Implications of Two Models of Burnout: A Response To Golembiewski. *Group & Organization Studies, 14*(1), 15-22. <https://doi.org/10.1177/105960118901400103>
- Leiter, M.P., & Harvie, P. (1998). Conditions for staff acceptance of organizational change: burnout as a mediating construct. *Anxiety, Stress & Coping, 11*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/10615809808249311>
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*(4), 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>

- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 91–134). Elsevier Science/JAI Press
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. Jossey-Bass/Wiley
- Leonardi, F., Spazzafumo, L., & Marcellini, F. (2005). Subjective well-being: the constructionist point of view. a longitudinal study to verify the predictive power of top-down effects and bottom-up processes. *Social Indicators Research*, 70, 53-77. <https://doi.org/10.1007/S11205-005-5016-7>
- Li, C.H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Li, W., Dong, M., & Li, Y. (2025). Analysis of the factors influencing junior high school teachers' job satisfaction and the construction of a prediction model. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1888-1901. <https://doi.org/10.1002/pits.23438>
- Linn, M.W., & Tint, N.M. (2021). The relationship between secondary school teachers' job satisfaction and their attitude towards teaching profession. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 5(1), <https://doi.org/10.56278/asten.v5i1.1768>
- Linstead, S.A., & Hopfl, H.J. (1993). Passion and Performance:: Suffering and the Carrying of Organisational Roles. In *Emotion and Organisation* (pp. 76-93). Sage.
- Lis, C., & Soly, H. (2012). Worthy efforts: attitudes to work and workers in pre-industrial Europe. Brill.
- Littrell, P., Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Chicago, IL: Rand McNally.
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R.E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592-615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>
- Luo, N., Li, H., Zhao, L., Wu, Z., & Zhang, J. (2021). Promoting student engagement in online learning through harmonious classroom environment. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 541 - 551. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00606-5>
- Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A., Schmeyers, L., Lücker, J., & Hoffmann, W. (2022). Stress, Coping and Considerations of Leaving the Profession—A Cross-Sectional Online Survey of Teachers and School Principals after Two Years of the Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), <https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>
- Ma, D. (2022). The role of motivation and commitment in teachers' professional identity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>
- Madigan, D.J., & Kim, L.E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Madigan, D.J., & Kim, L. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Madigan, D.J., Kim, L.E, Glandorf, H.L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>

- Magtalas, S.A., & Eduvala, J.C. (2024). Teacher's workload in relation to burnout and work performance. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(10), 4111-4123. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.05.10.24>
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6, 33-45. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1802033M>
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.08.012>
- Mardia, K.V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530.
- Martinek, D. (2018). The consequences of job-related pressure for self-determined teaching. *Social Psychology of Education*, 22, 133-148. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9446-X>
- Martínez-Rubio, D., Martínez-Brotóns, C., Monreal-Bartolomé, A., Barceló-Soler, A., Campos, D., Pérez-Aranda, A., Colomer-Carbonell, A., Cervera-Torres, S., Solé, S., Moreno, Y., & Montero-Marín, J. (2021). Protective role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on the burnout subtypes among psychology and nursing undergraduate students. *Journal of Advanced Nursing*, 77(8), 3398-3411. <https://doi.org/10.1111/jan.14870>
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. (2005). Understanding Burnout: Work and Family Issues. In D. F. Halpern & S. E. Murphy (Eds.), *From work-family balance to work-family interaction: Changing the metaphor* (pp. 99–114). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143-152. <https://doi.org/10.1037/cpb0000090>
- Maslach, C.A. ve Jackson, S.A. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-831. <https://doi.org/10.1007/BF00287876>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass/Wiley.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370 –396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Masri, A., & Al-Otaibi, M. (2021). The Tendency of Primary School Teachers towards Teaching the Profession in Light of Some Variables. *Journal of Educational and Social Research*, 11(6), <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0145>
- Mathiot, A., Allen, E., Jamal, F., Bonell, C., Viner, R., Elbourne, D., & Shackleton, N. (2019). Teacher burnout and contextual and compositional elements of school environment. *The Journal of School Health*, 89(12), 977-993. <https://doi.org/10.1111/josh.12839>
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.

- Michalos, A.C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Soc Indic Res*, 16, 347–413
<https://doi.org/10.1007/BF00333288>
- Mintrop, R., & Ordenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 44. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2482>
- Mirbabaie, M., & Marx, J. (2024). Micro-level dynamics in digital transformation: Understanding work-life role transitions. *Information Systems Journal*, 34(5), 1810-1832. <https://doi.org/10.1111/isj.12514>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.02.010>
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: a systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Mupa, P., & Chinooneka, T.I. (2015). Factors contributing to ineffective teaching and learning in primary schools: Why are schools in decadence? *Journal of Education and Practice*, 6(19), 125-132.
- Murwaningsih, T. (2024). The influence of teacher professional attitude, welfare, continuous self-development, and job satisfaction on high school teachers performance. *International Journal of Instruction*, 17(1), 229-252. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17113a>
- Naama, E., & Lavy, S. (2022). What it takes to be caring: Resources and benefits of caring teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 119, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103852>
- Nelson, D.R., Adger, W.N., & Brown, K. (2007). Adaptation to Environmental Change: Contributions of a Resilience Framework. *Annual Review of Environment and Resources*, 32, 395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.energy.32.051807.090348>

- Newell, J.M. (2019). An ecological systems framework for professional resilience in social work practice. *Social Work*, 65(1), 65-73. <https://doi.org/10.1093/sw/swz044>
- Nguyen, P. T., Rafferty, A. E., & Xerri, M. J. (2025). The impact of personal and change event characteristics on employee wellbeing via uncertainty and insecurity. *Organizational Psychology Review*, 15(2), 181-208. <https://doi.org/10.1177/20413866251317433>
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230. <https://www.jstor.org/stable/1085252>
- Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40(5), 52. ISSN: 1094-9046
- Noddings, N. (2015). *Care ethics and “caring” organizations*. Care ethics and political theory, 72-84. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716341.003.0005>
- Noddings, N. (2017). *Care ethics and education*. In Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality (pp. 183-190). Rotterdam: Sense Publishers.
- Noddings, N. (2019). *Concepts of care in teacher education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.371>
- Nwoko J.C., Anderson, E., Adegboye, O.A., Malau-Aduli, A.E.O., Malau-Aduli, B.S. (2024). "SHIELDing" Our Educators: Comprehensive Coping Strategies for Teacher Occupational Well-Being. *Behav Sci*, 14(10), 918. <https://doi.org/10.3390/bs14100918>
- Nwoko, J.C., Emeto, T.I., Malau-Aduli, A.E.O., & Malau-Aduli, B.S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers’ Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- O’Connor, K.E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.11.008>
- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(106).

- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oh, J., & Wolf, S. (2023). Negative effects of teacher burnout on student executive function and social-emotional outcomes. *Educational Psychology*, 43(4), 304-325. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205067>
- Oliveira, S., Roberto, M., Veiga-Simão, A., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Owusu-Fordjour, C. (2021). Attitude of teachers and its impact on their instructional practice. *European Journal of Education Studies*, 8(8), <https://doi.org/10.46827/EJES.V8I8.3845>
- Önder, M., Akcil, U., & Cemaloğlu, N. (2019). The relationship between teachers' organizational commitment, job satisfaction and whistleblowing. *Sustainability*, 11(21), <https://doi.org/10.3390/su11215995>
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).
- Özü, Ö., Zepeda, S., Ilgan, A., Jimenez, A. M., Ata, A., & Akram, M. (2017). Teachers' psychological well-being: a comparison among teachers in U.S.A., Turkey and Pakistan. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(3), 144-158. <https://doi.org/10.1080/14623730.2017.1326397>
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 46-58.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>

- Öztürk, M., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2024). A systematic review of primary school teachers' wellbeing: room for a holistic approach. *Frontiers in Psychology, 15*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358424>
- Pan, H., Chung, C., & Lin, Y. (2023). Exploring the predictors of teacher well-being: an analysis of teacher training preparedness, autonomy, and workload. *Sustainability, 15*(7), <https://doi.org/10.3390/su15075804>
- Park, J.H., Lee, I.H., & Cooc, N. (2018). The Role of School-Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communities, Collective Responsibility, and Group-Level Teacher Expectations Affect Student Achievement. *Educational Administration Quarterly, 55*(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Park, N., Song, S., & Kim, J. (2020). The Mediating Effect of Childcare Teachers' Resilience on the Relationship between Social Support in the Workplace and Their Self-Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(22), <https://doi.org/10.3390/ijerph17228513>
- Parray, Z.A., Shah, T.A. and Islam, S.U. (2023), "Psychological capital and employee job attitudes: the critical significance of work-life balance". *Evidence-based HRM, 11*(3), 483-500. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-07-2022-0160>
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces, 17*(4), 457-467. <https://doi.org/10.2307/2570695>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education, 35*, 62-72. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.05.003>

- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). Examining studies on the factors predicting teachers' job satisfaction: a systematic review. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 116-134.
- Polatcan, M., Cansoy, R., & Kılınç, A. (2019). Examining Empirical Studies on Teacher Burnout: A Systematic Review. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(4), 858-873. <https://doi.org/10.16986/huje.2019054890>
- Pong, H. (2022). The Correlation between Spiritual Well-Being and Burnout of Teachers. *Religions*, 13(8), <https://doi.org/10.3390/rel13080760>
- Poulou, M. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499 - 521. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J.L., & Gilar-Corbí, R. (2023). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Putwain, D.W., & Von Der Embse, N.P (2018). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2020). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 219-242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Qingyan, G., Azar, A., & Ahmad, A. (2023). The Impact of Teacher Quality Management on Student Performance in the Education Sector: Literature Review. *World Journal of English Language*, 13(3), <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n3p156>
- Querstret, D., Morison, L., Dickinson, S., Cropley, M., & John, M. (2020). Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy for psychological health and

- well-being in nonclinical samples: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Stress Management*, 27(4), 394-411. <https://doi.org/10.1037/str0000165>
- Raiger, J. (2005). Applying a Cultural Lens to the Concept of Burnout. *Journal of Transcultural Nursing*, 16(1), 71 - 76. <https://doi.org/10.1177/1043659604270980>
- Ramberg, J., Låftman, S.B., Almquist, Y.B. & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Rana, M., Bhuiyan, L., Rashid, A., & Ferdous, F., & Bhuiyan, L.R. (2023). Factors affecting teacher motivation to teaching effectiveness: A study at the tertiary level in Bangladesh. *World Journal of English Language*, 14(1), <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n1p80>
- Rao, M.B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 469-488. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2015-0066>
- Rasheed, D., Davis, R., Oh, Y., Greenberg, M., Frank, J., Jennings, P., Doyle, S., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Brown, J. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Rasool, S., Wang, M., Zhang, Y., & Samma, M. (2020). Sustainable Work Performance: The Roles of Workplace Violence and Occupational Stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), <https://doi.org/10.3390/ijerph17030912>
- Redín, C.I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Renshaw, T.L., Long, A.C. ve Cook, C.R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning At Work: Development and Validation of the Teacher Subjective

- Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
<https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Reyno, S.M., & McGrath, P.J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems-a meta-analytic review. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(1), 99-111. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2005.01544.X>
- Rezaei, M., Jafari, M., & Rahmani, M.R. (2024). Structural modeling of the relationship between teachers' power sources and educational gain with the mediating role of the psychosocial climate of Kabul University. *Heliyon*, 10(8), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29280>
- Richter, M., & Dragano, N. (2018). Micro, macro, but what about meso? The institutional context of health inequalities. *International Journal of Public Health*, 63, 163-164. <https://doi.org/10.1007/s00038-017-1064-4>
- Rimm-Kaufman, S.E., & Hamre, B.K. (2010). The Role of Psychological and Developmental Science in Efforts to Improve Teacher Quality. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(12), 2988-3023. <https://doi.org/10.1177/016146811011201204>
- Rink, L.C., Silva, S.G., Adair, K.C., Oyesanya, T.O., Humphreys, J.C., & Sexton, J.B. (2021). The association between well-being behaviors and resilience in health care workers. *Western Journal of Nursing Research*, 44(8), 743-754. <https://doi.org/10.1177/01939459211017515>
- Rogers, C.R. (1961). The process equation of psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 15(1), 27-45.
- Rose, D., & Loomis, A. (2024). Teacher Burnout, Student-Teacher Relational Closeness, and the Moderating Effect of Work Stress Focused Supervision. *Early Childhood Education Journal*, 53, <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01651-7>
- Russell, J. (2008). Promoting subjective well-being at work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 117-131. <https://doi.org/10.1177/1069072707308142>

- Russell, J.A., & Lanius, U.F. (1984). Adaptation level and the affective appraisal of environments. *Journal of Environmental Psychology*, 4(2), 119-135. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(84\)80029-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(84)80029-8)
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-27. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Safa, M., Huhtamäki, J., Safa, P., Riker, T., Nasir, H., & Sharma, N. (2020). The Congruency between Motivation and Job Satisfaction in the Context of an Organizational Environment. *Journal of Business and Management Sciences*, 8(3), 89-96. <https://doi.org/10.12691/jbms-8-3-3>
- Safari I. (2020) ‘A study on the relationship between burnout and job satisfaction of Iranian EFL teachers working in universities and schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(4), 164-173. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2020.130401>
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29-42. <https://doi.org/10.19128/turje.181133>
- Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers’ job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643-653. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0895-9>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

- Samfira, E.M., & Paloş, R. (2021). Teachers' personality, perfectionism, and self-efficacy as predictors for coping strategies based on personal resources. *Frontiers in Psychology*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751930>
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher–Child Interactions: The Moderating Influence of SEL Interventions in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, 31(7), 1169- 1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>
- Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A., & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103843>
- Santiago, C. (2019). Teacher's affective attitude and its effect on their organizational commitment. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 48(3), 78-91.
- Santos de Souza, F. de O., & Chimenti, P. (2024). Emotions in Organizational Change: An Integrative Review. *Journal of Change Management*, 24(2), 137–176. <https://doi.org/10.1080/14697017.2024.2345078>
- Sarkar, S., & Biswas, S. (2024). Secondary school teachers' attitude towards the teaching profession in relation to their adjustment in schools. *International Journal of Literacy and Education*, 4(2), 186-192. <https://doi.org/10.22271/27891607.2024.v4.i2c.224>
- Sarros, J.C., & Sarros, A.M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69. <https://doi.org/10.1108/09578239210008826>
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 270-281. <https://doi.org/10.12780/UUSBD186>
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and US college students. *Social Indicators Research*, 50, 225-241. <https://doi.org/10.1023/A:1007084005278>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge.
- Schussler, D.J., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P.A., & Brown, J. (2018). Stress and Release: Case Studies of Teacher Resilience Following a Mindfulness-Based Intervention. *American Journal of Education*, 125(1), 1-28. <https://doi.org/10.1086/699808>
- Schussler, D., Jennings, P.A., Sharp, J.E., & Frank, J.L. (2015). Improving teacher awareness and well-being through CARE: a qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7, 130 - 142. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- See, B.H., Munthe, E., Ross, S.A., Hitt, L., & Soufi, N.E. (2022). Who becomes a teacher and why?. *Review of Education*., 10(3), <https://doi.org/10.1002/rev3.3377>
- Seidler, A., Thinschmidt, M., Deckert, S., Then, F., Hegewald, J., Nieuwenhuijsen, K., & Riedel-Heller, S. (2014). The role of psychosocial working conditions on burnout and its core component emotional exhaustion – a systematic review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 9(10), <https://doi.org/10.1186/1745-6673-9-10>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Serdar, F. (2022). *Erdem etiği bağlamında iyi-oluş kavramının felsefi danışmanlıktaki yeri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi
- Sezen-Gültekin, G., Bayrakçı, M., & Limon, İ. (2021). The mediating role of organizational commitment on the relationship between emotional labor and work engagement of teachers. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648404>

- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651. <https://doi.org/10.1108/09578230910981099>
- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. (2019). Teacher burnout and contextual and compositional elements of school environment. *The Journal of School Health*, 89(12), 977-993. <https://doi.org/10.1111/josh.12839>
- Shahr, H., Yazdani, S., & Afshar, L. (2019). Professional socialization: An analytical definition. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 12. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i17.2016>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Sheldon, K.M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331. <https://doi.org/10.1177/01461672982412006>
- Sheldon, K. M., Cummins, R., & Kamble, S. (2010). Life balance and well-being: Testing a novel conceptual and measurement approach. *Journal of Personality*, 78(4), 1093-1134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00644.x>
- Shen, B., Mccaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-32. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shepherd, D. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 274-287. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.14242217>
- Siegrist, J. (2008). Effort–reward imbalance and health in a globalized economy. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, (6), 163-168.

- Siegrist, J. (2016). *Effort-reward imbalance model*. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 81-86). Academic Press.
- Siegrist, J., & Li, J. (2016). Associations of extrinsic and intrinsic components of work stress with health: a systematic review of evidence on the effort-reward imbalance model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(4), 432. <https://doi.org/10.3390/ijerph13040432>
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., & Peter, R. (2004). The measurement of effort–reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58(8), 1483–1499. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)
- Singh, K., & Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.06.006>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775-790. <https://doi.org/10.1007/S11218-017-9391-0>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. 101-125. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

- Smerek, R.E., & Peterson, M. (2007). Examining Herzberg's theory: Improving job satisfaction among non-academic employees at a university. *Research in Higher Education*, 48(2), 229-250.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: what makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Psychol. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 261-293. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347>
- Stallman, H.M., Ohan, J.L. & Chiera, B. (2018). The role of social support, being present, and self-kindness in university student psychological distress. *Australian Psychologist*, 53(1), 52-59. <https://doi.org/10.1111/ap.12271>
- Stanley, S., & Sebastine, A.J. (2023). Work-life balance, social support, and burnout: A quantitative study of social workers. *Journal of Social Work*, 23(6), 1135-1155. <https://doi.org/10.1177/14680173231197930>
- Stein, M., Schümann, M., Teetzen, F., Gregersen, S., Begemann, V., & Vincent-Höper, S. (2021). Supportive leadership training effects on employee social and hedonic well-being: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(6), 599-612 . <https://doi.org/10.1037/ocp0000300>
- Swider, B., & Zimmerman, R. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2010.01.003>
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530–539. <https://doi.org/10.1002/smi.2737>

- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şanlı, Ö. (2019). An evaluation of the teachers classroom management problems. *Educational Research and Reviews*, 14(8), 282-292. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3712>
- Şen, S. (2023). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları* (2. Bs.). Nobel Yayıncılık.
- Tang, X., & Li, X. (2021). Role stress, burnout, and workplace support among newly recruited social workers. *Research on Social Work Practice*, 31(5), 529-540. <https://doi.org/10.1177/1049731520984534>
- Taş, A., & Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Taş, S. (2020). Emile Durkheim'in sosyolojik anlayışında toplumsal iş bölümü, sosyolojik yöntemin kuralları, din, anomi ve intihar. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), 442-449. <https://doi.org/10.12981/mahder.679079>
- Tatto, M.T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Tavella, G., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2021). Burnout: Redefining its key symptoms. *Psychiatry Research*, 302. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114023>
- Tekin, O. (2023). The mediating role of teacher self-efficacy in predicting teachers' research attitudes. *Teacher Development*, 27(3), 314-332. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2201579>
- Tekin, S. & Demirkasımoğlu, N. (2023). An analysis of the relationship between teachers' workload and work-life balance. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(21), 893-937. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1209332>

- Tenney, E.R., Poole, J.M., & Diener, E. (2016). Does positivity enhance work performance?: Why, when, and what we don't know. *Research in Organizational Behavior*, 36, 27-46. <https://doi.org/10.1016/J.RIOB.2016.11.002>
- Teven, J.J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382 - 400. <https://doi.org/10.1080/03634520701361912>
- Teven, J., & Hanson, T. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39 - 53. <https://doi.org/10.1080/01463370409370177>
- Teven, J.J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L. & Carvalho, M.J. (2025) The attractiveness of the teaching profession: a integrative literature review. *Frontiers in Education*, 9, <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2018). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106 - 132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Thommen, D., Sieber, V., Grob, U., & Praetorius, A. (2021). Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality. *Learning and Instruction*, 76, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101514>
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231. <https://doi.org/10.1108/00251749810211027>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>

- Tiwari, D., & Misra, G. (2020). Personality and value preference as predictors of social well-being. *Journal of Human Values*, 27(2), 161-174. <https://doi.org/10.1177/0971685820965358>
- Tong, Q. (2024). Exploring the interplay between teachers' emotions, personal traits, environmental factors and psychological well-being. *European Journal of Education*, 60(1), <https://doi.org/10.1111/ejed.12903>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Toubassi, D., Schenker, C., Roberts, M., & Forte, M. (2022). Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education*, 28, 305 - 318. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10146-2>
- Towers, E., Gewirtz, S., Maguire, M., & Neumann, E. (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>
- Tripathi, P. (2019). Positive and supportive teacher student relationship. *Think India*. 22(4), 2665-2673. ISSN: 0971-1260
- Tsang, K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: A mediation analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Tuna, R., & Şahin, S. (2021). The effect of attitude towards work on professional commitment. *Nursing Ethics*, 28(7-8), 1359-1374. <https://doi.org/10.1177/0969733021999770>
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>

- Türk, E., & Korkmaz, Ö. (2022). Teachers' levels of dedication and commitment to their professions and attitudes to their professions. *Participatory Educational Research*, 9(5), 1-25. <https://doi.org/10.17275/per.22.101.9.5>
- Türktorun, Y., Weiher, G., & Horz, H. (2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: A systematic review. *Educational Research Review*, 31, 100354. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100354>
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.09.006>
- Ustin, P. N., Sabirova, E., Alishev, T., & Gafarov, F. (2022). Key factors of teacher's professional success in the digital educational environment. *ARPHA Proceedings*, 5, 1747-1761.
- Uzun, K., & Yaprakdal, P. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine alternatif bir çözüm yolu olarak pozitif psikolojinin kullanılması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2823-2864. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1084316>
- Vagaeva, O., Efremkina, I., Liksina, E., Liusev, V., & Osipova, N. (2021). The subjective view of teachers: The connection between emotional burnout and the quality of the educational process. *SHS Web of Conferences*, 98, 01022. <https://doi.org/10.1051/SHSCONF/20219801022>
- Valero, G., Jiménez, J., Ortega, Z., & Molero, P. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI8060185>
- Valishin, E. (2022). *The impact of human resource management practices in financial organizations on job satisfaction*. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Social and Labour Relations" (ISPC-CPSLR 2021). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220208.070>

- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264. <https://doi.org/10.1080/0954025022000010712>
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M., & Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11, 279-309. <https://doi.org/10.1007/s41060-020-00224-2>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons. ISBN: 978-0-787-90030-4
- Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). *Expectancy theories*. In *Organizational Behavior* 1 (pp. 94-113). Routledge. eBook ISBN: 9781315702018
- Wabba, M., & House, R. (1974). Expectancy theory in work and motivation: Some logical and methodological issues. *Human Relations*, 27(2), 121-147. <https://doi.org/10.1177/001872677402700202>
- Waga, R., & Simatwa, E. (2014). Hygiene and motivational factors that influence job satisfaction and dissatisfaction among teachers of public primary schools in Kisumu East and West Sub counties, Kenya: An analytical study. *Educational Research*, 5(8), 296-314. <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.225>
- Wahab, N. Y. A., Rahman, R. A., Mahat, H., Hudin, N. S., Ramdan, M. R., Razak, M. N. A., & Mohd Yadi, N. N. (2024). Impacts of workload on teachers' well-being: A Systematic literature review. *TEM Journal*, 13(3), 2544-2556. <https://doi.org/10.18421/TEM133-80>
- Walker, N. A., Hester, B. M., & Weiler, M. G. (2021). *Applying self-care to strategically prevent burnout in early career K-12 teachers*. In L. Wellner & K. Pierce-Friedman (Eds.), *Supporting Early Career Teachers With Research-Based Practices* (pp. 25-49). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6803-3.ch002>
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., , R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: a

- systematic review. *BMC Psychiatry*, 18, 156. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>
- Wang, S., Liu, Y., & Wang, L. (2015). Nurse burnout: Personal and environmental factors as predictors. *International Journal of Nursing Practice*, 21(1), 78-86. <https://doi.org/10.1111/ijn.12216>
- Wang, X., & Gao, Y. (2024). Analyzing the effectiveness of workplace stress management programs on employee well-being and productivity in Chinese corporations. *American Journal of Health Behavior*, 48(5), 1354-1367. <https://doi.org/10.5993/ajhb.48.5.15>
- Wang, Y. (2024). Exploring the impact of workload, organizational support, and work engagement on teachers' psychological wellbeing: a structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 14, 1345740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1345740>
- Watson, E. (2015). Many factors determine good and effective teaching. Diverse. 22 Aralık 2024 tarihinde <https://www.diverseeducation.com/students/article/15097158/many-factors-determine-good-and-effective-teaching> adresinden erişilmiştir.
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative education*, 40(1), 83-107. <http://dx.doi.org/10.1080/0305006042000184890>
- Western, M., & Tomaszewski, W. (2016). Subjective wellbeing, objective wellbeing and inequality in Australia. *PLoS ONE*, 11(10), e0163345. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163345>
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in head start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 57-69. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2014.08.008>

- White, M., & Bryson, A. (2013). Positive employee attitudes: How much human resource management do you need?. *Human Relations*, 66(3), 385-406. <https://doi.org/10.1177/0018726712465096>
- Whitworth, B., & Chiu, J. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>
- WHO. (2019). Burn-Out an “Occupational Phenomenon”: International classification of diseases. World Health Organization. 16 Ocak 2025 tarihinde https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en adresinden erişilmiştir.
- Williams, P., Kern, M., & Waters, L. (2017). The role and reprocessing of attitudes in fostering employee work happiness: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 8, 28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00028>
- Wohlwill, J. (1974). Human adaptation to levels of environmental stimulation. *Human Ecology*, 2, 127-147. <https://doi.org/10.1007/BF01558117>
- Wong, P. T. (Ed.). (2013). *The human quest for meaning: Theories, research, and applications (2nd Ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203146286>
- Wong, R. (2020). Job-related stress and well-being among teachers: A cross sectional study. *Asian Social Science*, 16(5), 19-28. <https://doi.org/10.5539/ass.v16n5p19>
- Wong, V., Ruble, L., Yu, Y., & McGrew, J. (2017). Too stressed to Teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412-427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- Wright, T., & Bonett, D. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 491-499. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199709\)18:5<491::AID-JOB804>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<491::AID-JOB804>3.0.CO;2-I)
- Wu, D., & Dong, X. (2024). Autonomy support, peer relations, and teacher-student interactions: implications for psychological well-being in language learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358776>

- Yalçın, I. (2015). Relationships between well-being and social support: a meta analysis of studies conducted in Turkey. *Turkish journal of psychiatry*, 26(1), 21-32.
<https://doi.org/10.5080/u7769>
- Yarım, M. (2021). The relation between job satisfaction and professional burnout in educational organizations. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 544-553.
<https://doi.org/10.33225/pec/21.79.544>
- Yıldız, F., & Yılmaz, A. (2020). Parent-teacher communication and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings. *Education 3-13*, 49(6), 761-775.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1861049>
- Yıldız, V. (2024). Motivation and job satisfaction as predictors of professional commitment in teachers. *Educational Academic Research*, 53, 128-136.
<https://doi.org/10.33418/education.1421773>
- Yılmaz, V., & Telsaç, C. (2021). Authority and bureaucracy from Weber's perspective. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 42-52.
<https://doi.org/10.20875/makusobed.903546>
- Yorulmaz, Y. I., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Online Submission*, 4(1-2), 31-44. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2015.412.3>
- Youssim, I., Hank, K., & Litwin, H. (2015). The role of family social background and inheritance in later life volunteering. *Research on Aging*, 37(1), 17-3.
<https://doi.org/10.1177/0164027513519450>
- Yu, X., Sun, C., Sun, B., Yuan, X., Ding, F., & Zhang, M. (2022). The cost of caring: Compassion fatigue is a special form of teacher burnout. *Sustainability*, 14(10), 6071.
<https://doi.org/10.3390/su14106071>
- Zaghini, F., Sili, A., Proietti, M., Biagioli, V., Badolamenti, S., & Fiorini, J. (2020). The role of occupational stress in the association between emotional labor and burnout in nurses: A cross-sectional study. *Applied nursing research (ANR)*, 54, 151277.
<https://doi.org/10.1016/j.apnr.2020.151277>

- Zalam, W., Foster, B., Ali, S., Dagang, M., Afrizal, T., Saputra, J., Bakar, A., Ibrahim, Z., & Johansyah, M. (2021). Psychosocial work environment and teachers' psychological well-being: The moderating role of job control and social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7308. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147308>
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 1015-981. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zeng, T., Wang, L., Ju, D., Wu, M., Xu, S., Chen, Y., & Xi, X. (2023). Analysis of the correlation between clinical nurses' professional quality of life and family care and organizational support. *Frontiers in Public Health*, 11, 1108603. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1108603>
- Zhang, F. (2022). Toward the impact of job satisfaction and collective efficacy on EFL teachers' professional commitment. *Frontiers in Psychology*, 13, 938125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938125>
- Zhang, L. (2019). Do academics' emotions in teaching affect their organizational commitment?. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1317-1330. <https://doi.org/10.1037/EDU0000344>
- Zhang, Y., & Zheng, M. (2021). Noddings' caring education theory and its enlightenment to school education. *Frontiers in Educational Research*, 4(6), 74-79. <https://doi.org/10.25236/FER.2021.040614>
- Zhao, Q. (2022). On the role of teachers' professional identity and well-being in their professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 913708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913708>
- Zheng, Y., Yang, L., Chen, K., & Wang, X. (2024). Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher-student relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1342598. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598>

Zhou, Y., Zakaria, A., Jafri, R., & Ahmad, S. (2024). Antecedents and outcomes of teacher job satisfaction: A systematic literature review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(10), 674-690.
<https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100057>



EKLER

EK 1. Ölçeklerin tamamı ve alt faktörleri için iç tutarlık katsayı değerleri

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach's α	McDonald's ω
1. Öğretmen Bakımı	3.39	0.875	0.890	0.891
- 2. Ekonomi	4.29	1.249	0.755	0.760
- 3. Okul İklimi	2.12	1.005	0.680	0.730
- 4. Sosyal Kabul	4.74	1.367	0.786	0.789
- 5. Mesleki Yeterlik	2.96	1.08	0.437	0.489
- 6. Sağlık	3.32	1.070	0.595	0.613
- 7. Sosyal Çevre	2.27	1.130	0.497	0.525
8. Tükenmişlik	2.85	0.919	0.880	0.881
- 9. Kişisel Başarı	2.51	1.058	0.798	0.806
- 10. Duygusal Tükenme	3.63	1.367	0.871	0.874
- 11. Duyarsızlaşma	1.98	1.059	0.743	0.750
12. İyi Oluş	3.33	0.486	0.843	0.856
- 13. Okul Bağlılığı	3.22	0.621	0.802	0.815
- 14. Öğretim Yeterliği	3.44	0.503	0.838	0.841
15. Tutum	4.32	0.630	0.822	0.836

EK 2. Modele ilişkin faktör yükleri

Ölçek	Alt Faktörler	Tahmin	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
				Alt	Üst	
Öğretmen Bakımı	Ekonomi	1.000	0.000	0.657	0.594	<0.001
	Okul İklimi	0.777	0.079	0.663	0.656	<0.001
	Sosyal Kabul	0.833	0.066	0.667	0.654	<0.001
	Mesleki Yeterlik	0.616	0.076	0.468	0.466	<0.001
	Sağlık	1.098	0.075	0.752	0.684	<0.001
	Sosyal Çevre	1.054	0.097	0.725	0.811	<0.001
Tükenmişlik	Kişisel Başarı	1.000	0.000	0.657	0.594	<0.001
	Duygusal Tükenme	1.756	0.186	0.728	0.661	<0.001
	Duyarsızlaşma	1.178	0.126	0.630	0.556	<0.001
İyi Oluş	Okul Bağlılığı	1.000	0.000	0.773	0.662	<0.001
	Öğretim Yeterliği	0.659	0.072	0.829	0.349	<0.001
Tutum	Madde 1	1.000	0.000	0.461	0.343	<0.001
	Madde 2	1.127	0.163	0.530	0.421	<0.001
	Madde 3	0.887	0.158	0.440	0.338	<0.001
	Madde 4	1.008	0.158	0.458	0.360	<0.001
	Madde 5	1.264	0.178	0.580	0.482	<0.001
	Madde 6	1.487	0.191	0.594	0.613	<0.001
	Madde 7	0.750	0.152	0.516	0.422	<0.001
	Madde 8	1.277	0.143	0.819	0.759	<0.001
	Madde 9	1.497	0.178	0.766	0.699	<0.001
	Madde 10	0.926	0.161	0.411	0.302	<0.001

EK 3. Modele ilişkin varyans/kovaryans değerleri

Değişken 1	Değişken 2	Tahmin	Standart	β	%95 Güven Aralığı		Z	p
			Hata		Alt	Üst		
Ekonomi	Ekonomi	0.8873	.0646	0.569	0.486	0.682	13.74	<.001
Okul İklimi	Okul İklimi	0.6047	.0527	0.598	0.513	0.684	11.48	<.001
Sosyal Kabul	Sosyal Kabul	1.0796	.0817	0.578	0.492	0.663	13.21	<.001
Mesleki Yeterlik	Mesleki Yeterlik	0.9092	.0595	0.781	0.697	0.864	15.29	<.001
Sağlık	Sağlık	0.3332	.0462	0.291	0.206	0.377	7.21	<.001
Sosyal Çevre	Sosyal Çevre	0.5297	.0598	0.415	0.329	0.501	8.85	<.001
Kişisel Başarı	Kişisel Başarı	0.7994	.1060	0.714	0.607	0.821	7.54	<.001
Duygusal Tükenme	Duygusal Tükenme	0.8788	.0903	0.471	0.374	0.567	9.73	<.001
Duyarsızlaşma	Duyarsızlaşma	0.6755	.0603	0.603	0.522	0.683	11.21	<.001
Okul Bağlılığı	Okul Bağlılığı	0.1549	.0318	0.402	0.230	0.574	4.87	<.001
Öğretim Yeterliği	Öğretim Yeterliği	0.1531	.0195	0.604	0.503	0.705	7.84	<.001
Madde 1	Madde 1	0.9328	.0732	0.787	0.697	0.878	12.74	<.001
Madde 2	Madde 2	0.8179	.1084	0.719	0.603	0.835	7.54	<.001
Madde 3	Madde 3	0.8271	.2098	0.807	0.717	0.896	3.94	<.001
Madde 4	Madde 4	0.9614	.0916	0.790	0.699	0.880	10.50	<.001
Madde 5	Madde 5	0.7945	.0974	0.664	0.550	0.777	8.16	<.001
Madde 6	Madde 6	0.5988	.0887	0.518	0.405	0.631	6.75	<.001
Madde 7	Madde 7	0.3916	.0606	0.734	0.638	0.830	6.47	<.001
Madde 8	Madde 8	0.2016	.0317	0.329	0.231	0.428	6.36	<.001
Madde 9	Madde 9	0.3974	.0579	0.413	0.316	0.510	6.87	<.001
Madde 10	Madde 10	1.0639	.1278	0.831	0.742	0.921	8.32	<.001
Öğretmen Bakımı	Öğretmen Bakımı	0.6728	.0906	1.000	1.000	1.000	7.42	<.001
Tükenmişlik	Tükenmişlik	0.1541	.0310	0.480	0.371	0.589	4.98	<.001
İyi Oluş	İyi Oluş	0.1417	.0388	0.614	0.449	0.780	3.65	<.001
Tutum	Tutum	0.0963	.0305	0.382	0.223	0.541	3.16	.002

EK 4. Modele ilişkin intercepts (sabit) değerleri

Değişken	Intercept	Standart Hata	Z	p
Ekonomi	4.292	0.056	76.690	<.001
Okul İklimi	2.116	0.045	46.985	<.001
Sosyal Kabul	4.741	0.061	77.386	<.001
Mesleki Yeterlik	2.955	0.048	61.105	<.001
Sağlık	3.315	0.048	69.174	<.001
Sosyal Çevre	2.266	0.051	44.765	<.001
Kişisel Başarı	2.510	0.047	52.928	<.001
Duygusal Tükenme	3.633	0.061	59.326	<.001
Duyarsızlaşma	1.985	0.047	41.838	<.001
Okul Bağlılığı	3.224	0.028	115.853	<.001
Öğretim Yeterliği	3.444	0.023	152.676	<.001
Madde 1	3.775	0.049	77.399	<.001
Madde 2	4.285	0.048	89.647	<.001
Madde 3	4.598	0.045	101.333	<.001
Madde 4	4.323	0.049	87.448	<.001
Madde 5	4.100	0.049	83.631	<.001
Madde 6	4.271	0.048	88.659	<.001
Madde 7	4.687	0.033	143.197	<.001
Madde 8	4.478	0.035	127.717	<.001
Madde 9	4.245	0.044	96.584	<.001
Madde 10	4.470	0.051	88.175	<.001
Öğretmen Bakımı	0.000	0.000	-	-
Tükenmişlik	0.000	0.000	-	-
İyi Oluş	0.000	0.000	-	-
Tutum	0.000	0.000	-	-