

BÖLÜM 7

Öğretmen İyi Oluşu ve Mesleki Tükenmişlik

Burak Baz

Millî Eğitim Bakanlığı, Abdullah Bozbağ İlkokulu, Giresun, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-5472-5475>, burakbaz14@gmail.com

Özet - Bu bölümde öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik kavramları kuramsal ve kavramsal çerçevede ele alınarak bu iki olgu arasındaki ilişki bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Öncelikle iyi oluş ve mesleki tükenmişlik kavramlarının tanımları, boyutları ve kuramsal temelleri açıklanmış; ardından öğretmen iyi oluşunun tükenmişlik üzerindeki koruyucu rolü ile bu iki yapının karşılıklı etkileşimi alan yazın bulguları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bölümde ayrıca öğretmen iyi oluşu ve tükenmişliğini etkileyen bireysel, örgütsel ve sistemsel faktörler ayrıntılı olarak tartışılmış; bu doğrultuda iyi oluşun desteklenmesi ve tükenmişliğin önlenmesine yönelik çözüm önerilerine yer verilmiştir. Son olarak Türkiye bağlamında öğretmen iyi oluşu ve tükenmişliğine ilişkin mevcut durum, yürütülen müdahale çalışmaları ve eğitim politikaları değerlendirilerek uygulamaya ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilecek öneriler sunulmuştur. Bölüm, öğretmen iyi oluşunun güçlendirilmesi ve tükenmişliğin önlenmesinin yalnızca bireysel çabalarla değil, örgütsel ve sistemsel düzenlemeleri de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen İyi Oluşu, Mesleki Tükenmişlik, Eğitim Politikaları

Baz, B. (2026). Öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik. In F. M. Özbilen (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yeni ufuklar* (pp. 160–188). Pen Academic Publishing. <https://doi.org/10.29329/penbook.36.7>

1. Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliği, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, motivasyonları ve öğretim süreçlerine yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin son yıllarda önemli dönüşümlere tanık olduğu, okul ve öğrenci profilinde yaşanan değişim ve beklentilere cevap veren bir yapıya bürünmesi gerektiği görülmektedir. Artan bilgi birikimi ve toplumsal beklentiler, sınıf yönetimi zorlukları, idari işlerin getirdiği zaman ihtiyacı gibi çok boyutlu bir sürece dâhil olan öğretmenlerin çalışma koşulları günden güne zorlaşmaktadır (Kyriacou, 2011). Ayrıca değişen müfredat yapıları, çeşitlenen öğrenci ihtiyaçları, performans ve değerlendirme baskısı gibi birçok faktör de öğretmenlerin mesleki rollerini daha kapsayıcı ve karmaşık hâle getirmektedir.

Öğretmenlik mesleği günümüzde yalnızca bilgi ve becerilerin aktarıldığı teknik bir mesleki faaliyet olarak değil, aynı zamanda yoğun duygusal emek, sürekli değişen ihtiyaçlara uyum sağlama ve çok yönlü sorumluluklar içeren bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle öğretmenler, eğitim sistemlerinin niteliğini belirleyen temel insan kaynağı olarak görülmektedir. Nitekim McKinsey & Company tarafından yayımlanan raporda, “Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini aşamaz.” ifadesiyle öğretmenin sistemdeki belirleyici rolü vurgulanmıştır (Barber ve Mourshed, 2007). Ancak öğretmen kalitesi yalnızca alan bilgisi, pedagojik yeterlikler ve sınıf içi performansla sınırlı bir olgu değildir. Öğretmenlerin mesleki rollerini hangi koşullarda ve ne ölçüde sürdürebildikleri de eğitim süreçlerinin etkililiği açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin gitgide yüksek talepli bir yapıya bürünmesi ve zorlayıcı çalışma koşulları, öğretmenlerin bu talep ve beklentilerle nasıl başa çıktıklarını ve zorluklara rağmen mesleği nasıl sürdürdüklerini ortaya koyan çalışmaların sayısında artış yaşanmasına neden olmuştur (Day ve Gu, 2014; Day vd., 2007). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yanı sıra iyi oluşları ve mesleki tükenmişliklerini ele alan çalışmalar, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir husus olarak öne çıkmaktadır. Nitekim son yıllarda eğitim araştırmalarında pozitif psikoloji yaklaşımının etkisiyle iyi oluş kavramına sıklıkla yer verildiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2001; Seligman, 2011; Spilt vd., 2011). Öğretmenlerin iyi oluşu, mesleki yaşamına ilişkin olumlu hisleri, olumsuzluklarla başa çıkma becerileri ve mesleğine atfettiği anlamla ilişkilendirilen; psikolojik dayanıklılık ve sosyal destek gibi faktörleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Dodge vd., 2012; Ryan ve Deci, 2001).

Dolayısıyla öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin sınıf içi etkileşimlerden öğrenci başarısına, okul ikliminden eğitim sisteminin genel işleyişine kadar geniş bir etki alanına sahip olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2019). Buna karşın öğretmen iyi oluşunun eğitim politikalarında yeterince merkezi bir konumda değerlendirilmemesi ve dolaylı bir değişken olarak ele alınması dikkati çekmektedir. Bu durum, öğretmen iyi oluşunun desteklenmesini güçleştirmekte ve bu alanda önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde yaygın biçimde tartışılan bir diğer olgu mesleki tükenmişliktir (Madigan ve Kim, 2021). İlk olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından tanımlanan mesleki tükenmişliğin, özellikle insanlarla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Mesleki tükenmişlik genel olarak bireyin duygusal kaynaklarında azalma, işe yönelik olumsuz tutumlar ve mesleki yeterlik algısında düşüşle belirlenmektedir (Maslach vd., 2001). Bir diğer tanım da, Sılgı (2003) tarafından “bireylerin iş koşulları ile ilgili taleplerinin karşılanmaması nedeniyle içsel motivasyonlarını kaybetmeleri” olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlikte yaşanan mesleki tükenmişlik ise sadece öğretmenin bireysel performansında yaşanan bir düşüş değildir; öğretim kalitesi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul iklimi ve genel işleyiş üzerinde önemli etkiler ortaya çıkarmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin daha az öğretim yeterliliği gösterdiğini, öğrencileriyle daha az empatik iletişim kurduğunu ve mesleği terk etme eğiliminin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Herman vd., 2018; OECD, 2019; Simbula, 2010). Bu durum tükenmişliğin yalnızca sonuç değil, aynı zamanda eğitim sistemlerinin işleyişine ilişkin dikkate değer bir gösterge olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik çoğu zaman birbirinin karşıtı ya da birbirinden bağımsız kavramlar olarak düşünülse de araştırmalar bu iki yapının karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ve birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Hakanen vd., 2006; Reis vd., 2015). Örneğin Pyhältö ve diğerlerine (2011) göre tükenmişlik, düşük iyi oluşun belirtisi olabileceği gibi, yüksek iyi oluş da tükenmişliğin koruyucu bir faktörü olabilir. Bununla birlikte uzun süreli tükenmişlik deneyimlerinin öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilediği yönündeki bulgular, bu iki kavramın birlikte ele alınması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır (Graziera vd., 2021).

Yukarıda sözü edilen nedenlerle, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin önemli bir kısmını oluşturan iyi oluş ve tükenmişlik arasındaki denge ve karşılıklı etkileşimin,

eğitim süreçlerinin niteliği açısından belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik konularının açıklanırken kuramsal ve uygulamaya dönük biçimde ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bölüm içerisinde öğretmenlik mesleğine özgü dinamikler çerçevesinde bu kavramların nasıl şekillendiği tartışılacak; öğretmen iyi oluşunun desteklenmesi ve mesleki tükenmişliği önlemeye yönelik alan yazın temelli değerlendirme ve çıkarımlara yer verilecektir. Son olarak mevcut boşluklar ve geliştirilmesi gereken alanlar üzerinde durularak öneriler getiren, yön gösterici bir çerçeve sunulacaktır.

2. İyi Oluş ve Mesleki Tükenmişlik: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Bireylerin mesleki deneyimlerini anlamaya yönelik güncel yaklaşımlar, öğretmenlerin yalnızca performansına ya da yeterliklerine değil, aynı zamanda psikolojik ve duygusal durumlarına da odaklanılması gerektiğini belirtmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Spilt vd., 2011). Bu bağlamda iyi oluş ve tükenmişlik kavramları öğretmenlerin mesleki yaşamlarını anlamlandırma biçimleri, işlevsellik düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bununla birlikte bilimsel çalışmalarda bu iki kavramın birbirinden kopuk biçimde ele alınması önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki deneyimlerini açıklarken bütüncüllükten uzak, parçalı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olabilmekte ve uygulamaya dönük çıkarımların yapılmasını güçleştirmektedir. Dolayısıyla bu kavramların eğitim ve öğretmenlik mesleği bağlamında etkili biçimde ele alınabilmesi amacıyla kuramsal temellerin ifadesine ve her iki kavram arasındaki ilişkisel yapının görünür kılınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1. İyi Oluş Kavramı

İyi oluş, sosyal bilimlerde son yıllarda sıklıkla kullanılan çok boyutlu kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bireyin öz yaşamını nasıl deneyimlediğini ve onu değerlendirme biçimini ele alan iyi oluş kavramı, genel olarak fiziksel sağlık, ruh sağlığı, sosyal ilişkiler, kişisel gelişim ve çevre ile uyum gibi birçok alanı kapsayan bütüncül bir yapıdır (Keyes, 2002). Fiziksel iyi oluş sağlıklı olma, uyku düzeni ve beslenme alışkanlıklarını içerirken; zihinsel iyi oluş bilişsel işlevsellik, duygusal denge ve psikolojik dayanıklılığı; sosyal iyi oluş ise olumlu ilişkiler, toplum bağları ve sosyal desteği kapsamaktadır. Seligman (2011) tarafından açıklanan bu çerçeve, iyi oluşun çok boyutlu yapısını belirgin biçimde ortaya koymaktadır.

Psikoloji biliminde iyi oluş kavramı hedonik ve ödomonik olmak üzere iki temel yaklaşım çerçevesinde incelenmektedir. Hedonik yaklaşım öznel iyi oluşu, ödomonik yaklaşım ise psikolojik iyi oluşu temsil eden yapılar olup, bu ayrım bireyin iyi oluşunun hem duygusal hem de yaşamına yönelik içerdiği bilişsel ve varoluşsal düşünceleri ortaya koymaktadır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini, yaşam doyumunu, olumlu duygularını ve mutluluğunu içermektedir (Diener vd., 1999). Öznel ya da hedonik iyi oluşun, temelde yaşam doyumunu ve duygusal dengeyi vurguladığı söylenebilir. Psikolojik veya ödomonik iyi oluş ise bireyin yaşamında anlam ve amaç bulması, kendini kabul etmesi ve özerklik geliştirmesi, çevresiyle olumlu ilişkiler kurması gibi boyutları kapsamaktadır (Ryff ve Keyes, 1995). Sözü edilen iki yaklaşımdan yola çıkarak, iyi oluşun çok boyutlu ve dinamik yapısı dolayısıyla bireyin hem öznel olarak nasıl hissettiği hem de içinde bulunduğu psikolojik durum arasında güçlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Öznel ve psikolojik iyi oluş, öğretmen iyi oluşu bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin dersleri sırasında memnuniyet hissetmesi, mesleki amaçlarını gerçekleştirmesi ve özerk şekilde çalışması olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bütünsel bir öğretmen iyi oluşu her iki boyutu da içermelidir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinin kalitesi, öğretim süreçlerindeki esneklik ve yaratıcılık, öğrencilerle kurulan ilişkilerin niteliği gibi pek çok faktör üzerinde belirleyici bir roledir. Bu bağlamda Bakker ve Demerouti (2017) tarafından yapılan araştırmada yüksek düzeyde iyi oluşa sahip öğretmenlerin mesleki zorluklarla daha etkili biçimde başa çıkabildikleri, daha demokratik ve destekleyici öğretim ortamları oluşturabildikleri ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu destekleyici unsurların ve yüksek iyi oluş düzeyinin sürdürülemediği, mesleki stres kaynaklarının zamanla bu koruyucu yapıları zayıflattığı durumlarda tükenmişlik, öğretmenlik mesleğinin önemli risk alanlarından biri olarak belirlenmektedir.

2.2. Mesleki Tükenmişlik Kavramı

Mesleki tükenmişlik, 1970'lerin sonlarında Christina Maslach tarafından ifade edilen bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu kavram açıklanırken insanlarla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde çalışan bireylerin yaşadığı duygusal ve psikolojik zorlanmalar odak alınmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını; kronik iş stresine karşı olumsuz bir tepki geliştirme, bireyin işine yönelik enerjisinin azalması, mesleki motivasyonunun düşmesi, mesleki yeterlik ve başarı duygusunda zayıflama olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın zaman içinde değişen ve gelişen yaklaşımında

tükenmişliğin yalnızca bireysel değil aynı zamanda örgütsel ve yapısal bir sorun olarak ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Nitekim Maslach ve Leiter (2016), tükenmişliğin bireysel psikolojik sorunlardan ziyade iş ortamı ile birey arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını belirtmektedir.

Yukarıda açıklanan tükenmişlik tanımı, sosyal bilimler alanında benimsenen ve öğretmen tükenmişliğinin belirlenmesinde sıklıkla temel alınan bir referans noktası olmuştur. Dolayısıyla alan yazında en yaygın kabul gören kuramsal çerçeve, Maslach Tükenmişlik Modeli'dir. Tükenmişliği çeşitli bileşenlerden oluşan bir olgu olarak ele alması bakımından dikkate değer bir teorik çerçeve oluşturan bu model, tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olarak üç temel boyut üzerinden açıklamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 2001). Duygusal tükenme, tükenmişliğin ilk ve en belirgin boyutu olup bireyin işine yönelik duygusal kaynaklarının tükenmesi ve kendini yorgun hissetmesidir. Duyarsızlaşma boyutunda bireyin mesleği gereği bir arada olduğu ya da hizmet sunduğu kişilere karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi, empati kaybı ve mesafeli davranışlar sergilemesi söz konusudur. Bu boyut, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğini etkileyebileceği için eğitim ortamlarında ciddi bir sorun kaynağı olarak görülebilir. Son boyut olan kişisel başarıda azalma, bireyin meslekteki başarısını düşük değerlendirmesi ile mesleki yeterlik ve yetkinliğine güvenmemesidir.

Tükenmişlik kavramı, eğitimde öğretmenlerin mesleki rollerini sürdürebilme kapasitelerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Genel tükenmişlik kavramından farklı olarak öğretmen tükenmişliği yalnızca duygu ve enerjinin tükenmesini değil, aynı zamanda eğitim niteliğinin düşmesini, öğrenci performansı ve öğrenme çıktılarının olumsuz etkilenmesini de içerir (Kyriacou, 2011). Bu etkenler öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarını deneyimlemesine ve duygusal kaynaklarını tüketerek mesleğine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalarda öğretmen tükenmişliğinin iş doyumu, öğretim kalitesi ve meslekte kalma düşüncesi üzerinde olumsuz etkiler yarattığına ilişkin bulgular yer almaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Yukarıda sözü edilen noktalardan hareketle, iyi oluş ve mesleki tükenmişlik kavramları farklı kuramsal altyapılara odaklanmasına rağmen öğretmenlerin mesleki deneyimlerini anlamada birbiriyle yakın ilişki içinde ve birbirini tamamlayıcı yapılar olarak değerlendirilmelidir. Söz konusu kavramların birlikte ele alınması, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını açıklarken daha bütüncül bir yaklaşım sunmaya olanak

sağlayacaktır. Araştırmalarda bu bütünleşik yaklaşımın yeterince görünür olmaması, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu boşluğun özellikle uygulama ve öneri boyutuyla giderilmesi, öğretmen iyi oluşunu destekleyen ve tükenmişliği önlemeye yardımcı model ve politikaların geliştirilmesi açısından kritik bir adım olarak görülmektedir.

3. Öğretmen İyi Oluşu ve Mesleki Tükenmişlik Arasındaki ilişki

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelenirken bazı çalışmalarda iyi oluş ve mesleki tükenmişlik, farklı kökenlere sahip iki kavram olarak değerlendirilmekte ve genel olarak birbirinin karşı uçları olarak ele alınmaktadır (Hakanen vd., 2006; Maslach ve Leiter, 2016). Bu perspektife göre iyi oluşu yüksek olan bir öğretmenin tükenmişlik düzeyi, tükenmişlik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin ise iyi oluşu düşüktür (Maslach ve Leiter, 2016). Bu doğrusal ilişki modeli, alan yazındaki erken araştırmalarda yaygın olarak benimsenmiş ve tükenmişlik düzeyinin azaltılmasıyla iyi oluşun doğrudan artırılabilceği düşünülen müdahale stratejileri geliştirilmiştir. Diğer yandan bu ilişkinin çoğunlukla doğrusal ve tek yönlü modellerle açıklanması kavramsal derinliği sınırlayan, yetersiz ve eksik açıklamalar olarak görülebilmektedir. Bakker ve Demerouti'nin (2007) çalışmasında bu iki kavramın birbirinden bağımsız süreçler ya da iki ayrı uç olmadığı; aksine karşılıklı, dinamik ve genellikle eş zamanlı işleyen süreçler olarak değerlendirilmesi gerektiği ön plana çıkarılmaktadır. Yukarıda dile getirilen görüşte olduğu gibi tükenmişlik düzeyinin düşük olmasının otomatik bir yüksek iyi oluş anlamına gelmediği ve bunun tersinin de geçerli olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda Seligman (2011) tarafından ifade edildiği gibi mesleki zorluk yaşamayan ve iş yükü makul olan bir öğretmenin tükenmişlik düzeyi düşük olabilir ancak iyi oluşu da düşük kalmaya devam edebilir. Bu nedenle iyi oluşun yalnızca tükenmişlik yokluğunu değil, aynı zamanda aktif olumlu psikolojik durumları içermesi de gerekir.

Buraya kadar sözü edilen bulgular, öğretmen iyi oluşunun tükenmişlikle ilişkisinin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Alan yazındaki çift yönlü bakış açısına sahip çalışmalara göre öğretmen iyi oluşu, mesleki tükenmişliğe karşı koruyucu bir işlev üstlenmektedir. Örneğin, yüksek düzeyde iyi oluşa sahip öğretmenlerin mesleki taleplere karşı daha etkin başa çıkma stratejileri geliştirebildikleri, stres kaynağı durumları daha yönetilebilir algıladıkları ve duygusal düzenleme becerilerinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Granziera vd., 2021; Jennings ve Greenberg, 2009).

Ayrıca Ryan ve Deci'nin (2001) Öz Belirleme Teorisi'nden hareketle anlamlı bir iş yaptığına inanan, özerk çalışma ortamında bulunan ve meslektaş desteğine sahip öğretmenler, aynı iş yüküne maruz kalsalar bile daha düşük tükenmişlik belirtileri göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin özellikle duygusal boyutta tükenmişliğe karşı direncini artırmaktadır. Nitekim öğretmen iyi oluşu ile tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişkiler ortaya koyan çalışmalar, bu bakımdan iyi oluşun tükenmişliğe karşı önemli bir koruyucu mekanizma olduğunu göstermektedir (Simbula, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Ancak sözü edilen bulguların çoğunlukla kesitsel verilere dayanması, iyi oluşun tükenmişliği nasıl ve hangi koşullarda engellediğine ilişkin nedensel açıklamalarda sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Bu sınırlılığa rağmen boylamsal ve meta-analitik bulgular mesleğinden doyum alan, yaptığı işi anlamlı bulan ve içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, yoğun iş yükü ve stresli çalışma koşullarına rağmen tükenmişlik belirtilerinden daha az etkilenebildiğini göstermektedir (Fernet vd., 2012; Madigan ve Kim, 2021).

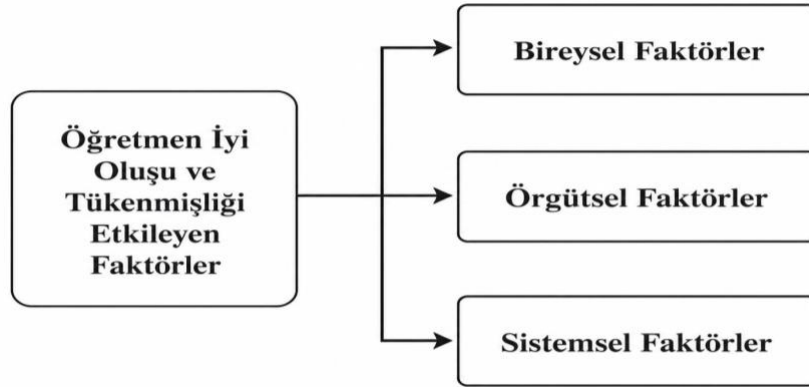
Öğretmen iyi oluşu ile tükenmişlik arasındaki karşılıklı etkileşim, bu ilişkinin döngüsel ve birikimli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Düşük düzeyde iyi oluş, öğretmenleri tükenmişliğe karşı daha açık bir hâle getirirken, yüksek düzeyde tükenmişlik de öğretmenlerin iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir. Bu süreç zaman içinde tekrarlı bir döngüye dönüşebilmekte ve özellikle destek mekanizmalarının zayıf olduğu eğitim ortamlarında kalıcı duruma gelebilmektedir. Bakker ve Demerouti (2017), iş yükü ve zaman baskısı gibi iş taleplerinin tükenmişliği artırmasına rağmen örgütsel destek ve mesleki özerklik gibi iş kaynaklarının iyi oluşu güçlendirerek tükenmişliği dengeleyici bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bakımdan iyi oluş ve tükenmişlik kavramlarının eğitim bağlamındaki yeri, yalnızca öğretmenlerin bireysel deneyimleriyle sınırlı değildir. Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri sınıftaki etkileşimlerin niteliğini, öğrencilerin duygusal olarak desteklenme düzeylerini ve öğrenme-öğretme ortamlarının genel yapısını etkilemektedir. Bu duruma karşılık olarak öğretmen tükenmişliğinde sınıf yönetimi zorlukları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde denge ve öğretim süreçlerinde esnekliğin yitirilmesi gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum iyi oluş-tükenmişlik ilişkisinin sadece bireysel değil, aynı zamanda öğretim süreçleri ve kurumsal işleyiş üzerinde yansımaları bulunan bir sistem olduğunu göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Sonuç olarak öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik, birbirini karşılıklı olarak etkileyen ve birlikte ele alınmayı gerektiren iki temel yapı olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu kavramlar arasındaki ilişkinin basit doğrusal veya zıtlık modelinin yanı sıra

çok boyutlu, etkileşimsel ve dinamik bir çerçevede açıklanması, kapsamlı ve bütüncül bir perspektif ortaya koymaktadır.

4. Öğretmen İyi Oluşu ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yanı sıra sosyal, örgütsel ve yapısal faktörlerle etkileşim içinde şekillenen, katmanlı ve çok boyutlu kavramlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin iyi oluş veya tükenmişlik düzeyleri mesleki deneyimlerine bağlı olarak, içinde bulundukları okul ortamı ve eğitim sisteminin yapısal koşullarıyla birlikte anlam kazanmaktadır. Bu doğrultuda, bu bölümde öğretmenlerin iyi oluşu ve tükenmişliği üzerinde etkili olan temel faktörler ele alınacaktır. Aşağıdaki şekilde yer verildiği üzere bireysel, örgütsel ve sistemselsel olarak değerlendirilecek bu faktörlerin incelenmesi, sözü edilen olguların doğasını açıklamak, müdahale alanlarını belirlemek ve etkili stratejiler geliştirmek için önemli görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmen iyi oluşu ve tükenmişliği etkileyen faktörler

4.1. Bireysel Faktörler

Öğretmenlerin mesleki rollerinden doğan talepleri nasıl algıladıkları, bu taleplere karşı nasıl tepki verdikleri ve bu beklentilerle hangi düzeyde başa çıkabildiklerini belirleyen temel unsurlar, bireysel faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin kişilik özellikleri, stres yönetim becerileri, yaşam deneyimleri ve dışsal destekten yararlanma yeteneği de bu faktörler arasında sayılabilir. Bazı çalışmalarda özellikle öz yeterlik

algısı ve psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğretmenlerin mesleki zorlukları daha yönetilebilir gördükleri, benzer stres faktörleri altında bu becerileri nispeten düşük olan meslektaşlarına göre tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bu bakımdan öz yeterliğin bireysel bir özellik olarak sınırlı kalmadığı ve tükenmişliğe karşı koruyucu bir psikolojik kaynak olduğu söylenebilir.

Bireysel faktörler başa çıkma stratejileri ekseninde incelendiğinde problem odaklı ve aktif başa çıkma yöntemlerinin öğretmen iyi oluşunu desteklediği; inkâr, kaçınma ve duyguları baskılama gibi işlevsel olmayan ve daha pasif stratejilerin ise mesleki tükenmişliği artırdığı görülmektedir (Montgomery ve Rupp, 2005). Ancak bu hususta dikkat çeken önemli bir nokta, bireysel başa çıkma mekanizmalarının çoğunlukla yapısal sorunları telafi etmeye yönelik ikincil çözümler olarak kullanılmasıdır. Bu durum, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel beceriler üzerinden açıklanmasının yetersiz ve hatalı olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen iyi oluşunu etkileyen bireysel faktörler arasında sağlık, uyku düzeni, beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite de rol almaktadır. Bakker ve Demerouti (2007), öğretmenlerin yoğun iş yükü nedeniyle kişisel bakımlarını ihmal ettikleri zamanlarda fiziksel ve ruhsal sağlıklarının bozulabileceğini ve tükenmişlik belirtilerinin artabileceğini belirtmektedir. Örneğin, uyku yetersizliği tükenmişliğin sık gözlenen bir belirtisi olup; derslere hazırlık, ödev kontrolleri ve buna benzer mesleki rollerine ilişkin kaygılar nedeniyle uyku sorunu yaşayan öğretmenler, bilişsel işlevlerini, duygusal düzenlemelerini ve bağışıklık sistemlerini olumsuz etkileyen bir döngüye girebilirler (Naghieh, 2015). Ayrıca beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite de iyi oluşun belirleyicileri arasındadır. Bu konuda düzenli egzersiz yapan öğretmenlerin stres seviyelerinin daha düşük ve iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Reis vd., 2015).

Bu bağlamda bireysel faktörler, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini şekillendirirken beceri ve yaşam tarzı gibi çok boyutlu temelleri açıklama imkânı sunmaktadır. Ancak bu açıklamalar iyi oluş ve tükenmişlik üzerinde tek başına belirleyici değildir ve bireysel faktörler diğer etkenlerle sürekli etkileşim hâlinindedir.

4.2. Örgütsel Faktörler

Öğretmenlerin hemen her gün deneyimledikleri okul ve çalışma ortamları, onların iyi oluşu ve tükenmişliği üzerinde doğrudan etkiye sahip etkenlerdendir. İş yükü, zaman

baskısı, karar alım süreçlerindeki zorluklar, rol belirsizliği ve sınıf yönetimiyle ilgili güçlükler, öğretmenlerin bilişsel ve duygusal kaynaklarını zorlayan ve onlardan talep edilen hususlar arasında yer almaktadır. Özellikle giderek ağırlaşan iş yükü ve sürekli değişen beklentiler, öğretmenlerin sahip oldukları kaynaklara yönelik dengesini bozarak tükenmişliği hızlandırmaktadır (Bakker ve Demerouti, 2017).

Bu noktada yoğun iş yükü, öğretmen tükenmişliğinin en belirgin risk faktörlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler sadece ders hazırlıkları yapıp bunları sınıfta sunmakla kalmamakta, bunun yanı sıra ödev ve sınav hazırlama, ödevlerin kontrolünü yaparak dönütler verme, yönetsel evrak ve formlar doldurma, velilerle aktif iletişim kurma, okul içi ve dışı etkinliklere katılma ve mesleki gelişim çalışmaları yapma gibi çok sayıda sorumluluğa sahiptirler. Bu nedenle aşırı iş yükü, öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal kaynaklarını tüketerek stres düzeylerini artırır ve iyi oluş seviyesini azaltır (Kyriacou, 2011). Aşırı iş yüküne bağlı doğal bir sonuç olarak da zaman baskısı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin haftalık çalışma saatlerinin yüksek olması ve bunun önemli bir bölümünün öğretim saatleri dışında gerçekleşmesi, bazı kaçınılmaz yansımaları neden olmaktadır (OECD, 2019). Bu şekilde iş yüküne bağlı zaman baskısı sonucu öğretmenlerin kendileri ve aile ilişkileri için yeterince zaman ayıramaması ve fiziksel/ruhsal bakımlarını ihmal etmek durumunda kalmaları söz konusu olabilir.

İş yükü ve zaman baskısının dışında önemli örgütsel faktörler arasında okul yönetiminin yaklaşımları, meslektaş ilişkileri ve okul kültürü yer almaktadır. Otoriter, belirsiz veya tutarsız yönetim yaklaşımları öğretmenlerin stres düzeyini artırarak tükenmişlik riskini yükseltmektedir. Ancak yönetimin destekleyici, adil ve erişilebilir olduğu okul ortamlarında öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin %35 daha düşük olduğu (O'Brennan vd., 2017); kendilerini daha değerli hissettikleri, mesleki özerklik algılarının güçlendiği ve iyi oluş düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Collie vd., 2012). Ayrıca öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler ve okul içinde iş birlikçi bir kültürün varlığı öğretmenlerin iş ortamını pozitif yönde etkiler, kendilerini yalnız hissetmelerini önler ve sorunların çözümünde yardımcı olur (Naghieh vd., 2015). Bunun aksine rekabete dayalı, bölünmüş veya çatışmalı bir okul ortamı öğretmenleri izole eder ve tükenmişliği artırır, düşük örgütsel bağlılığa neden olur. Bu durum okul ortamının yalnızca bir çalışma alanı olarak görülemeyeceğini, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını besleyen ya da tam tersine tüketen bir ekosistem olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.3. Sistemsel Faktörler

Eğitim sistemlerinin yapısal özellikleri, öğretmen iyi oluşu ve tükenmişliğini şekillendiren en önemli faktörlerdendir. Eğitim politikaları, hesap verebilirlik baskıları, performans değerlendirme ve sınav odaklı yaklaşımlar öğretmenlerin mesleki özerklik algılarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle mesleki özerkliğin sınırlı ve performans baskısının yüksek olduğu sistemlerde, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin arttığına ilişkin bulgular dikkat çekmektedir (OECD, 2019). Türkiye bağlamında merkezi sınav sistemi, standartlaştırılmış müfredat ve performans değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin özerklik algılarını kısıtladığı söylenebilir. Öğretmenler neyi, nasıl öğreteceklerini ve bunun için ne kadar zaman ayıracıklarını çoğunlukla kendileri belirleyememektedir. Bu durum, yaratıcılığı sınırlandıran ve tükenmişliği artıran bir etmen olarak görülebilir.

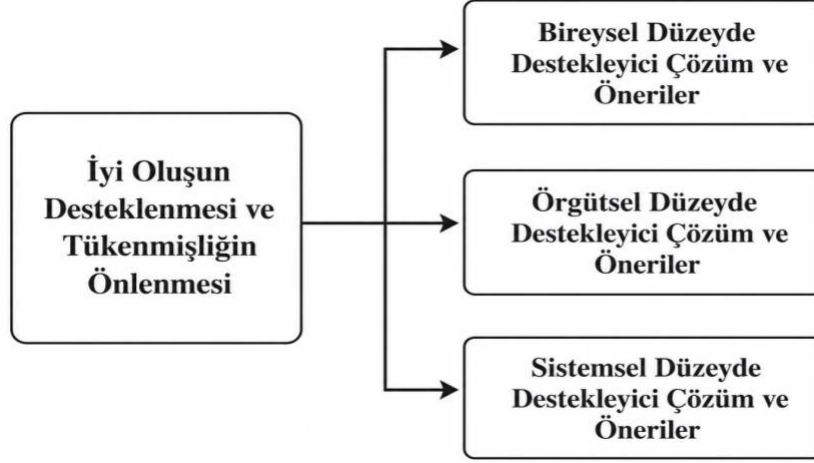
Diğer yandan mesleki ilerleme ve kariyer gelişim fırsatlarının sınırlı olması öğretmenlerin motivasyonunu azaltmakta, tükenmişlik riskini ise artırmaktadır. Day ve diğerleri (2007), öğretmenlerin mesleki gelişim beklentileri karşılanmadığı veya uzun yıllar boyunca benzer sorumluluklarla karşı karşıya kaldığı zaman mesleklerinde anlam bulma konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Bu duruma karşıt olarak öğretmenlerin çaba ve başarılarının ebeveynler, meslektaşlar ve yöneticiler tarafından tanınması ve takdir edilmesi, iyi oluşlarını artırmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve kamuoyunda nasıl algılandığı, öğretmenlerin iyi oluşunu etkileyen diğer faktörlerdendir (Day vd., 2007). Buradan hareketle öğretmen iyi oluşunun yalnız okul sistemi içindeki süreçlerle değil, daha geniş bir toplumsal bağlamla ilişkili olduğu görülebilir.

Sistemsel ve toplumsal faktörler arasında finansal etkenlerin de yer aldığı söylenebilir. Öğretmen maaşları pek çok ülkede, benzer eğitim düzeyine sahip farklı mesleklerle karşılaştırıldığında daha düşük miktarlarda kalmaktadır. Bu durum yalnızca ekonomik bir sorun olarak değil, öğretmenlerin mesleki statü ve toplum tarafından değer görme algılarıyla ilişkili bir unsur olarak da ele alınmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin toplum tarafından yeterince değer görmediklerini hissetmelerinin iş doyumu ve iyi oluşu azaltabileceği, artan iş yükü ve yeterli destek görememeyle birlikte tükenmişlik riskini artırabileceği belirtilmektedir (Akiba, 2023; Hakanen vd., 2006; OECD, 2025). Sözü edilen durumlarda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve mesleğe bağlılıklarının azaldığı, mesleğin toplumsal saygınlığının yüksek olduğu sistemlerde ise psikolojik dayanıklılıklarının daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Buraya kadar sözü edilen ve sistemsel düzeyde görülen bu faktörlerin neredeyse tamamen öğretmen kontrolü dışında olması, iyi oluş ve tükenmişliğin bireysel düzeyde geliştirilen stratejilerden ziyade yapısal olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda iyi oluşun artırılması ve tükenmişliğin azaltılması, bireysel becerilerin geliştirilmesine ek olarak okul düzeyinde çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve sistemsel seviyede yapısal düzenlemeleri içermesi yoluyla sağlanabilir. Bu nedenle burada açıklanan faktörlerin, bir sonraki bölümde nasıl bir etkileşim içinde oldukları ve hangi koşullarda belirleyici olabilecekleri ele alınacak, öğretmen iyi oluşunu destekleme ve tükenmişliği önlemeye yönelik müdahale ve politika önerilerine yer verilecektir.

5. Öğretmen İyi Oluşunu Destekleme ve Tükenmişliği Önleme

Öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin düşüklüğü ve mesleki tükenmişlikleri, temelindeki sebepler incelenerek sistematik müdahaleler yoluyla azaltılabilir, önlenabilir ya da iyileştirilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki deneyimlerini yalnız bireysel dayanıklılık veya psikolojik sağlamlık çerçevesinde ele almak dar bir perspektif sunabilir. Bu bağlamda farklı düzeylerde, eş zamanlı ve birbirini tamamlayan destekleyici uygulamalarla tükenmişliğin etkileri azaltılabilir ve yüksek düzeyde iyi oluş sağlanabilir. Bir önceki bölümde iyi oluş ve mesleki tükenmişliği etkileyen faktörlerdeki sırayla bu bölümde de iyi oluşun desteklenmesi ve tükenmişliğin önlenmesi için bireysel, örgütsel ve sistemsel düzeyde çözüm ve öneriler sunulacaktır.



Şekil 2. İyi oluşun desteklenmesi ve tükenmişliğin önlenmesine yönelik çözüm ve öneriler

5.1. Bireysel Düzeyde Destekleyici Çözüm ve Öneriler

Öğretmenlerle bireysel düzeyde yürütülen müdahalelerin amacı genellikle öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını güçlendirmek ve mesleki talepler karşısındaki başa çıkma kapasitelerini artırmaktır. Temelde bu hedeflerle öz yeterlik algısının desteklenmesi, duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve işlevsel başa çıkma stratejilerinin kazandırılması, öğretmen iyi oluşunu artıran kritik bileşenler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerle bireysel düzeyde yürütülen müdahalelerde bilinçli farkındalık temelli uygulamalar ve stres yönetimi programları gibi yapılandırılmış çalışmalar, öğretmenlerin stres düzeylerini ve duygusal tükenmişlik belirtilerini azaltmada etkili olabilmektedir. Güncel araştırma ve derleme çalışmaları, öğretmenlerin başlangıçtaki stres düzeyleri ve program süresine bağlı olarak değişebilmesine rağmen genel olarak bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin stres ve tükenmişlik üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Agyapong vd., 2023; Hidajat vd., 2023; Wagner vd., 2024).

Öğretmenlerin olumlu ilişki kurma becerilerinin geliştirilmesi, mesleki tükenmişlik riskini azaltan bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Spilt vd., 2011). Empatik ve destekleyici yaklaşımlarla nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlanması, öğrencilerin yönetilebilir davranış sorunlarının iletişim fırsatı olarak görülmesi ve zor

davranış sorunlarıyla karşılaştığında öğretmenlere destek verecek sistematik mekanizmaların kurulması, tükenmişliği azaltarak iyi oluşu destekleyen adımlar olarak görülebilir. Ayrıca fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşam desteği sunmak da öğretmenlerin iyi oluşunu destekleyen bireysel çözümler arasında sayılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul ekosistemleri içinde spor alanlarına erişiminin sağlanması, belirli aralıklarla fiziksel ve ruhsal sağlık taramalarının yapılması, beslenme danışmanlığı hizmetinin sunulması ve mesai saatleri içinde hareket etme kültürünün desteklenmesi gibi bazı öneriler sunulabilir (Reis vd., 2015).

Bununla birlikte bireysel düzeydeki müdahalelerin önemli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu tür uygulamalar çoğu zaman öğretmenlerin içinde bulundukları yapısal koşulları değiştirmeden, yalnızca onların uyum sağlamalarını bekleyen bir anlayışa dönüşebilmektedir. Day ve Gu'ya (2014) göre bu durum, öğretmen iyi oluşunun “bireysel sorumluluk” alanına indirgenmesine ve sistemsel sorunların görünmez hâle gelmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bireysel desteklerle öğretmenlerin güçlendirilmesi hedeflenirken, aynı zamanda bu güçlenmenin sınırlarını belirleyen örgütsel ve sistemsel koşulların da dikkate alınması son derece önemlidir.

5.2. Örgütsel Düzeyde Destekleyici Çözüm ve Öneriler

Okul ekosisteminde öğretmen iyi oluşunun temel belirleyicilerinden biri okulun nasıl yönetildiği, yani eğitim yöneticilerinin benimsediği yaklaşımlardır. Okul yöneticilerinin okul ortamını ve çalışma koşullarını idealize edecek düzenlemeler yapması, tükenmişliği önlemek ve iyi oluş düzeyini yükseltmek için atılabilecek adımlardandır. Naghie ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada örgüt içinde yapılan uygun müdahalelerin öğretmen stresi ve tükenmişliğini önemli ölçüde azalttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin açık iletişim, empati ve dayanışmayı hedefleyen, destekleyici bir yönetim anlayışı sergilemesi, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve iyi oluşlarını artırmaktadır. Karacabey ve diğerlerinin (2025) bu konudaki araştırması, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri göstermesinin öğretmen tükenmişliğiyle negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde destekleyici ve katılımcı liderlik yaklaşımlarıyla yönetilen okullarda öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissettikleri, mesleğe olan aidiyetlerinin güçlendiği ve iyi oluş düzeylerinin arttığı raporlanmaktadır (Leithwood vd., 2020).

Okul ortamlarında yapılan düzenlemeler, öğretmenlerin iş yükü, mesleki özerklik ve sosyal destek gibi temel mesleki ihtiyaçlarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle yoğun

iş yükü, stres ve tükenmişlik riskini artırmasına karşın iş yükünün yönetilebilir düzeyde olması öğretmen iyi oluşunu destekleyen önemli bir çalışma koşulu olarak değerlendirilmektedir (Karacabey vd., 2025; OECD, 2025; Wahab vd., 2024). Ayrıca mesleki rol belirsizliklerinin giderilmesi ve pedagojik kararlarda öğretmenlere daha fazla söz hakkı tanınarak görüşlerinin dikkate alınması, tükenmişliği azaltan örgütsel müdahalelerdendir. Ryan ve Deci (2001) Öz Belirleme Teorisi'nde, bireylerin karar alım süreçlerine dâhil edilmesi ve süreçte söz sahibi olmasının, psikolojik iyi oluşun temel kaynaklarından olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak Türkiye'de yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin okul düzeyindeki kararlara katılımının iş doyumu ve kuruma bağlılıkla ilişkili olduğu görülmektedir. Karara katılım düzeyi, öğretmenlerin örgütsel yapının bir parçası olma, mesleki katkı sağlama ve kuruma aidiyet duygusunun güçlenmesini destekleyebilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Köse, 2021; Muçu ve İnandı, 2025). Benzer biçimde okullarda iş birlikçi kültürün geliştirilmesi, öğretmenler arası iş paylaşımının artırılması ve daha fazla mesleki öğrenme ortamının oluşturulması; psikolojik iyi oluş, iş doyumu, motivasyon ve aidiyetlerinin desteklenmesi açısından önemli okul iklimi unsurlarındandır (Efe vd., 2023; Kocabaş ve Karabağ Köse, 2024). Bu nedenle katılımcı yönetim ve iş birlikçi okul kültürü, öğretmen iyi oluşunu destekleyen örgütsel koşullar arasında değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin örgüt içinde desteklenmesi yoluyla iyi oluşlarının artırılması çok önemli görülmekle birlikte bu tür uygulamaların birçok okulda sistematik bir yapıdan uzak olması, uygulama birliğinin sağlanmasında aksaklığa neden olmaktadır. Okul düzeyinde yöneticilerin genellikle münferit düzeyde kalan destekleyici girişimleri, kurumsal politikalarla sürdürülebilir hâle getirilmedikçe bu tür etkiler sınırlı kalmaya devam edebilir. Bu nedenle örgütsel müdahalelerin bireysel çabalara dayalı uygulamalar olmaktan çıkarılıp kurumsallaştırılması gerekmektedir.

5.3. Sistemsel Düzeyde Destekleyici Çözüm ve Öneriler

Sistem ve politika düzeyinde gerçekleştirilecek yapısal düzenlemeler, öğretmen iyi oluşunu sürdürülebilir biçimde desteklemenin nihai boyutlarından biridir. Eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki gerçeklikleriyle uyumlu hâle getirilmesi, tükenmişliğin önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda sistem düzeyindeki en önemli sorunlardan biri, öğretmen iyi oluşunun çoğu zaman eğitim politikalarının açık bir hedefi olarak tanımlanmamasıdır. Öğretmen iyi oluşu çoğunlukla dolaylı bir sonuç olarak ele alınmakta; bu durum iyi oluşu desteklemeye yönelik politikaların parçalı kalması ve süreklilik sağlanamamasına neden olmaktadır. Bu

nedenle öğretmen iyi oluşunun, eğitim sistemlerinin temel göstergelerinden biri olarak tanımlanması ve politika düzeyinde açık bir öncelik hâline getirilmesi gerekmektedir.

Mevcut araştırmalarda katı merkezi politikaların öğretmenlerin özerkliğini sınırladığı ve tükenmişliği artırdığı ifade edilmektedir (Hakanen vd., 2006; Ryan ve Deci, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Buna karşılık merkezi politikalarda esneklik sağlanması, öğretmenlere müfredat uygulamaları ve öğretimi değerlendirme yöntemlerinde çeşitlilik sağlayabilme fırsatı sunabilir. Ayrıca öğretmenlerin iş yükünün ve onlardan beklenen evrak doldurma, kayıt tutma, belge hazırlama, raporlama gibi bürokratik taleplerin azaltılması, onların iyi oluş düzeylerini artıracak adımlar olarak görülebilir. Bu kapsamda destek personeli veya dijital çözümler sağlanması bir çözüm yolu olabilir. Diğer yandan öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin cezalandırma aracı değil, gelişim ve destek sunma odaklı bir yapıya kavuşturulması öncelikli müdahale alanlarından biri olarak görülmelidir. Zira Türkiye’de performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin çalışmalarda, öğretmenlerin sistemin adilliği ve nesnelliği konusunda çeşitli çekinceler taşıdığı belirtilmiştir (Balkar ve Şahin, 2010; Kayıkçı ve Şarlak, 2013).

Kalabalık sınıf mevcutları, öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırlandıran ve öğrencileri öğretim açısından bireysel olarak desteklemeyi güçleştiren önemli etmenlerden biridir (Blatchford vd., 2011). Sınıf mevcudunun artmasıyla birlikte sınıf yönetimi yükü, öğrenci davranış problemleriyle baş etme gereksinimi ve öğretmenin duygusal tükenme riski de artabilmektedir (Aloe vd., 2014; Friedman, 1995). Buna karşılık sınıf mevcutlarının azaltılmasının öğretim niteliğini, öğrenci katılımını ve öğretmenlerin çalışma koşullarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Finn vd., 2003). Diğer yandan çalışma ücretinin düşük olmasına bağlı yaşanan memnuniyetsizlik, iş doyumunu zayıflatarak mesleği bırakma eğilimine zemin hazırlamakta ve bu durum yüksek tükenmişlik düzeyleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Ingersoll, 2001). Bu doğrultuda öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi yalnızca maddi kaynaklı tükenmişliği azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda mesleğin toplumsal itibarını ve algılanan değerini de yükseltebilir.

Sonuç olarak öğretmen iyi oluşunu destekleme ve tükenmişliği önleme, yalnızca bireysel dayanıklılığı artırmaya yönelik ya da okul yöneticisinin kişisel çabası sonucu sınırlı müdahalelerle çözülebilecek bir durum değildir. Bu süreç bireysel becerilerin geliştirilmesini, okul ortamlarının yeniden düzenlenmesini ve eğitim sistemlerinin yapısal olarak dönüştürülmesini içeren çok katmanlı bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu

bağlamda öğretmenlerden daha fazlasını talep etmek yerine öğretmenlerin mesleki kaynaklarını güçlendiren ve taleplerle kaynaklar arasındaki dengeyi yeniden kuran bir sistem tasarımı daha etkili sonuçlar verebilir.

6. Türkiye Bağlamında Değerlendirme ve Sonuç

Eğitim, evrensel niteliğe sahip olmasına rağmen aynı zamanda bağlama özgüdür. Her eğitim sistemine özgü yapısal, kültürel ve politik koşullar bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki deneyimlerini anlamaya yönelik değerlendirmelerin, içinde bulunulan ulusal bağlamı dikkate alan bir perspektifle ele alınması gerekmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin iyi oluşu ve mesleki tükenmişliği konusu, son yıllarda üzerinde daha çok durulmasına ve bu konuda yapılan çalışma sayısının artmasına karşın hâlâ yeterince ele alınmayan ve çözüm bekleyen noktalar barındırmaktadır. Bu bölümde, Türkiye'deki öğretmen iyi oluşu ve tükenmişliği durumu değerlendirilecek, farklı düzeylerde karşılaşılan zorluklar ortaya koyulacak, gelişim ve çözümler için öneriler sunulacaktır.

6.1. Türkiye’de Öğretmen İyi Oluşu ve Tükenmişliği

Türkiye'de öğretmen iyi oluşu ve tükenmişliği üzerine yapılan çalışmalar, tükenmişliğin yalnızca bireysel bir psikolojik durum olarak değil; okul ortamında öğretmene sunulan destek düzeyi, yönetim anlayışı ve mesleki ilişkilerle bağlantılı çok boyutlu bir eğitim sorunu olarak ele alındığını göstermektedir. Bu kapsamda duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı algısı ve mesleki bağlılığın zayıflaması öne çıkan temel alanlar arasında yer almaktadır (İş ve Güçlü, 2024; Sağır ve Tatlı Cömert, 2024; Toprak vd., 2023; Yıldırım vd., 2026). Mevcut çalışmalardan hareketle Türkiye'de öğretmenlerin iyi oluşu konusu yalnızca bireysel dayanıklılığı değil, aynı zamanda okul ortamında kalıcı ve destekleyici koşulların nasıl sağlanabileceğini de tartışmayı gerektirmektedir.

Araştırmalar öğretmen tükenmişlik düzeyinin iş yükü, sınıf içi davranış yönetimi güçlükleri, rol çatışması ve algılanan yönetsel desteğin yetersizliği gibi bireysel olmaktan ziyade yapısal nitelik taşıyan değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmen tükenmişliğinin yalnızca bireysel dayanıklılık eksikliğiyle açıklanamayacağını; aksine öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimi, yönetim yapısı, iş yükü ve destek sistemleriyle bağlantılı sistematik bir sonuç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Karacabey vd., 2025; Madigan ve Kim, 2021).

Türkiye'de bu durumun daha belirgin hâle gelmesinde merkezi sınav baskısı, öğrenci başarısından sorumlu tutulma, idari iş yükü, ölçme-değerlendirme yükü ve mesleki gelişim olanaklarının sınırlı kalması gibi etkenler etkili olmaktadır (Köroğlu ve Doğan, 2025; OECD, 2019, 2025). Nitekim TALIS 2024 Türkiye verileri, yaygın stres kaynakları arasında öğrencilerin performanslarından sorumlu tutulma, fazla idari iş yükü ve yoğun değerlendirme/notlandırma işleri bulunduğunu göstermektedir (OECD, 2025). Bu bulgular, öğretmen iş yükü ve stres düzeyinin eğitim sisteminin yapısal özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen tükenmişliğini besleyen yapısal etmenler, okul yönetimi ve örgütsel işleyiş bağlamında ele alınabilmektedir. Türkiye’de okul yönetiminin büyük ölçüde merkezîyetçi bir yapıya dayanması, okul düzeyindeki karar alma süreçlerini ve öğretmenlerin mesleki özerklik algısını sınırlandırabilmektedir (TEDMEM, 2025). Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin yoğun idari ve bürokratik görevleri, yönetsel liderlik rollerini yeterince yerine getirmelerini güçleştirmekte; bu durum öğretmenlere yönelik akademik ve duygusal desteğin zayıflamasına yol açabilmektedir (Düz ve Kazak, 2024). Türkiye'deki güncel bulgular da liderlik ve yönetsel desteğin öğretmen tükenmişliğini azaltmada önemli olduğunu göstermektedir (Karacabey vd., 2025). Bu nedenle öğretmen iyi oluşunu desteklemeye yönelik müdahalelerin, okul yönetiminin liderlik rolleri ve okul düzeyindeki destek mekanizmalarıyla birlikte ele alınması gerekmektedir.

6.2. Mevcut Müdahale Çalışmaları ve Politikalar

Türkiye’de öğretmen iyi oluşunu desteklemeye yönelik çeşitli politika ve uygulamalar bulunmaktadır. Olumlu bir adım olarak değerlendirilen bu girişimler, genellikle bütüncül bir sistem yerine parçalı müdahaleler şeklinde yürütülmektedir.

Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini güncellemede mesleki gelişimin temel araçlarından biri olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bu programların etkililiği yalnızca eğitimin sunulmasına değil, içeriğin öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarıyla uyumuna, uygulama niteliğine, katılımcı motivasyonuna ve mesleki uygulama bağlamıyla ilişkili olmasına bağlıdır. Bu nedenle merkezi olarak oluşturulan standartlaştırılmış ve kısa süreli programlar, yerel düzeyde ortaya çıkan branş, okul türü, öğrenci profili ve bölgesel çeşitliliğe her zaman yeterli düzeyde cevap verememektedir (Başlar ve Uysal, 2025; Kaya ve Akçadağ, 2022; Salihoğlu ve Yayla, 2023; Sims vd., 2025).

Okul temelli iyi uygulamalar (mentorluk, akran desteği, mesleki paylaşım vb.) öğretmen iyi oluşunu destekleme ve mesleki tükenmişliği azaltma bakımından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte bu uygulamaların sürdürülebilirliği çoğu zaman okul yöneticilerinin rehberlik yaklaşımına, yönetsel desteğine ve mesleki öğrenme kültürünün kurumsallaştırılmasına bağlıdır (Efe vd., 2023; Özer ve Çelik, 2024; Karacabey vd., 2025; Çevik, 2025).

Üniversite-okul iş birliği de iyi oluş ve tükenmişlik konusunda önemli bir yer tutmaktadır. Bu iş birliği, eğitim araştırmaları ile sınıf içi uygulamalar arasındaki boşluğu azaltma, mesleki gelişimi destekleme ve kanıta dayalı okul gelişimini güçlendirme potansiyeline sahiptir. Ancak Türkiye’de ve uluslararası kapsamda yapılan araştırmalar, bu iş birliklerinin çoğu zaman sistemli, uzun soluklu ve geniş katılımlı yapılardan ziyade kapsamı sınırlı, proje temelli ya da belirli kurumlarla sınırlı uygulamalar biçiminde yürütüldüğünü, bu nedenle kurumsallaşma ve sürdürülebilirlik açaşından sınırlılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Alper vd., 2024; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018; Lee, 2024).

Dolayısıyla mevcut bulgular, öğretmen iyi oluşu ve mesleki tükenmişlik konusunun bireysel dayanıklılık ya da kişisel başa çıkma kaynaklarıyla sınırlı biçimde açaşılamayacağını; okul iklimi, yönetsel destek ve kurumlar arası iş birliği gibi yapısal değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda son bölümde hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmakta ve ulaşılan genel sonuçlar tartışılmaktadır.

7. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen iyi oluşu üzerinde öğrenci, veli, okul ekosisteminin bileşenleri gibi pek çok paydaşın etkisi bulunmaktadır. Veliler ve toplum, öğretmenlik mesleğinin sosyal algısını şekillendirir; okul yöneticileri, öğretmenlerin çalışma iklimini belirler ve Milli Eğitim Bakanlığı yapısal ve politik çerçeveyi oluşturur. Bu çok boyutlu ve paydaşlı yapıda öğretmen iyi oluşunun geliştirilmesi, daha önce de aktarıldığı üzere bireysel müdahalelerden ziyade sistem tasarımı gerektirmektedir. Eğitim politikaları düzeyinde, iş yükü ve öğrenci başarısı baskısı arasında denge kurulması, müfredat esnekliğinin artırılması ve öğretmen özerkliğinin güçlendirilmesi temel önceliklerdir. Ayrıca bürokratik yükün azaltılması, öğretmenlerin pedagojik işlevlerine odaklanmasını kolaylaştıracaktır (OECD, 2019).

Okul yöneticileri bağlamında liderliğin yalnızca idari değil, aynı zamanda öğretimsel ve ilişkisel bir süreç olarak yeniden tanımlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi için mentorluk sisteminin oluşturulması ve ihtiyaç hâlinde öğretmenlere erişilebilir psikososyal hizmetlerin sağlanması iyi oluşu artıracabilecek öneriler olarak görülmektedir (OECD, 2025; Viac ve Fraser, 2020). Türkiye’de öğretmen iyi oluşunun düşüklüğü ve tükenmişlik sorunu, bireysel psikolojiye indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Mevcut çalışmalarda yer alan bulgular, öğretmenlerin yaşadığı zorlukların büyük ölçüde sistem tasarımı, örgütsel yapı ve eğitim politikalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Polatcan vd., 2020; Zhou vd., 2024). Mevcut müdahaleler önemli olmakla birlikte, süreklilik ve bütünlük açısından sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle öğretmen iyi oluşunun geliştirilmesi ve tükenmişliğin önlenmesi, eğitim sisteminin kritik ve stratejik bir alanı olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iyi oluşu yalnızca çalışma koşullarının iyileştirilmesi veya bireyin kendini iyi hissetmesi ile ilgili bir durum değil, aynı zamanda eğitim sisteminin insan merkezli yeniden tasarımıyla mümkün olan bir olgudur. Bu perspektif, öğretmen iyi oluşunu desteklemeye yönelik çabaların geçici iyileştirmelerden öteye geçerek, kalıcı ve sistematik dönüşümlere odaklanmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), Article 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Alper, U., Göregen, F., Naillioğlu Kaymak, M., Öcal, S., Gören, S. Ç., & Yalçın, M. T. (2024). Okul geliştirme çalışması: Danışman akademisyen uygulamasının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 53(244), 2045–2072. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1291762>
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115–129.
- Bakioğlu, A., & Kirişçi Sarıkaya, A. (2018). Bir öğretmen mesleki gelişim modeli: Üniversite-okul ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 76–98.
- 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. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Balkar, B., & Şahin, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğretmen performansını değerlendirme model ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 396–412.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Başlar, A., & Uysal, F. (2025). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaların sistematik bir derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(16), 22–51.

- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 465–484.
- Çevik, M. N. (2025). The relationship of distributed leadership with teachers' subjective well-being and professional satisfaction in Türkiye: Does psychological resilience make a difference? *BMC Psychology, 13*, Article 1227. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03555-6>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 83–100.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222–235.
- Düz, İ., & Kazak, E. (2024). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 7*(1), 13–39.

- Efe, M. Z., Çoban, Ö., & Gün, F. (2023). Mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 1305–1330. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130682>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- 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>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.
- Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R., & Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 134, Article 104303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303>

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 54–66. <https://doi.org/10.63046/ijms.1441951>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Karacabey, M. F., Özkul, R., Polatcan, M., & Bellibaş, M. Ş. (2025). Transformational leadership and teacher burnout in Türkiye: The moderated mediation role of organisational support, teacher resilience and teacher workload. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432251346087>
- Kaya, N., & Akçadağ, T. (2022). Eğitimde hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(4), 194–206.
- Kayıkçı, K., & Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında performans değerlendirme: Öğretmenlerin sicil uygulamasına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 23–46.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Kocabaş, D. A., & Karabağ Köse, E. (2024). Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 361–389.
- Koroğlu, M., & Doğan, N. (2025). Stakeholder views on the consequential and criterion-related validity of high-stakes examinations in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 14(4), 1193–1213. <https://doi.org/10.14686/buefad.1735175>
- Köse, H. S. (2021). Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 50(232), 121–146.

- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9780857931153.00027>
- Lee, M. (2024). Commentary: Navigating the complexity, bridging the gap: The role of school-university partnership in sustaining school improvement during the post-pandemic era. *Journal of Educational Administration*, 62(6), 716–720. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2024-292>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- 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>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Muçu, M., & İnandı, Y. (2025). Öğretmenlerin katılmalı yönetim davranışları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1746–1785. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1657915>
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related

- stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(4), Article CD010306. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
- O'Brennan, L. M., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2017). Multilevel examination of burnout among general and special education teachers serving students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0741932516679818>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Türkiye*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/754c2c1a-en>
- Özer, G., & Çelik, S. (2024). Mesleki öğrenme toplulukları: Bir mesleki gelişim uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(243), 1203–1230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1239160>
- Polatcan, M., Cansoy, R., & Kılınç, A. Ç. (2020). *Examining empirical studies on teacher burnout: A systematic review*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 858–873. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019054890>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working–environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Reis, D., Hoppe, A., & Schröder, A. (2015). Well-being in teaching: The role of daily demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(3), 409–424. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.969333>
- 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, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sağır, M., & Tatlı Cömert, T. (2024). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 26–38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/article/1560648>

- Salihoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134–153.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the job demands-resources model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(5), 563–584. <https://doi.org/10.1080/10615801003728273>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 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>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- TEDMEM. (2025). *TALIS 2024 Türkiye için neler söylüyor?* Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/yazilar-detay/talis-2024-turki-ye-i-ci-n-neler-soyluyor>
- Toprak, E., Çelebi, M., & Orman, P. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmada öncelenmesi gereken mesleki sosyal destek faktörleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 38–55. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1142792>

- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Wagner, I., Noichl, T., Cramer, M., Dlugosch, G. E., & Hosenfeld, I. (2024). Moderating personal factors for the effectiveness of a self-care- and mindfulness-based intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, Article 104576. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104576>
- Yıldırım, R. G., Duran, İ., Arı, İ., Türkün, M., & Düzyol Türk, E. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel aidiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 8(31), 163–184. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1810645>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). *Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 36, Article 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>