Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)

ISSN: **2979-9163** *http://www.lmad.elayayincilik.com/*

Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması[1]

Shahla Ibishova[2], Türker Kurt[3]

Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin iyi oluşlarını ölçmeye yönelik olarak Collie (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin okul bağlamı, çalışma koşulları ve öğrencilerle etkileşimlerine dayalı olarak iyi oluş durumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlaması APA, AERA ve NCME tarafından yayımlanan *Eğitim ve Psikolojik Test Standartları* (2014) ve ITC tarafından yayınlanan Testleri Çevirme ve Uyarlama Kılavuzunda (2017) belirtilen basamaklar ve yönergelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede (1) ölçeğin uyarlama için gerekli koşulları sağladığı belirlenmiş, (2) Türkçeye çeviri ve İngilizceye geri çeviri işlemleri yapılmış, çeviriler dil uzmanları ve alan uzmanları tarafından incelenmiş, (3) kapsam geçerliği için ölçek maddeleri alan uzmanları tarafından incelenmiş, (4) ön uygulama yapılmış (5) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve tüm son olarak tüm bu işlemler (6) raporlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan toplam 560 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkiye'ye uyarlanmış versiyonunun da orijinal ölçek gibi üç boyutlu (iş yükü iyi oluşu, kurumsal iyi oluş, öğrenci etkileşimi iyi oluşu) bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Yapılan analizler ölçeğin yüksek geçerlik ve güvenirlik skorları ortaya koyduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın, Türkiye'de öğretmen iyi oluşunu araştırmaları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sağladığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: İyi oluş, öğretmen iyi oluşu, ölçek uyarlama, öğretmenler

Adaptation of the Teacher Well-Being Scale into Turkish[1]

Abstract

In this study, the Teacher Well-Being Scale developed by Collie (2015) to measure teachers' well-being has been adapted into Turkish. The scale was developed to determine teachers' well-being based on the school context, working conditions, and interactions with students. The adaptation of the scale was carried out based on the steps and guidelines specified in the Educational and Psychological Testing Standards (2014) published by the APA, AERA, and NCME, and the Test Translation and Adaptation Guide (2017) published by the ITC. Within this framework, (1) it was determined that the scale met the necessary conditions for adaptation, (2) translation into Turkish and back-translation into English were performed, and the translations were reviewed by language experts and subject matter experts, (3) the scale items were reviewed by subject matter experts for content validity, (4) a pilot study was conducted, (5) validity and reliability studies were performed, and finally, (6) all these processes were reported. The sample of the study consists of a total of 560 teachers working in state middle schools in the central districts of Ankara during the 2023-2024 academic year. The results of the study revealed that the adapted version of the scale for Turkey, like the original scale, exhibits a three-dimensional structure (workload well-being, organizational well-being, student interaction well-being). The analyses conducted revealed that the scale has high validity and reliability scores. Therefore, it is possible to state that this study provides a valid and reliable measurement tool for research on teacher well-being in Türkiye.

Key words: Wellbeing, teacher wellbeing, scale adaptation, teachers

[1] Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

[2] Sorumlu yazar: Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye, sehlaibisova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5056-1429.

[3] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye, turker@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9372-1736

Makale Geçmişi	Geliş: 30. 11. 2024	Kabul: 27.06.2025	Yayın: 30.06.2025
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Ibishova, S. & Kurt, T. (2025). Öğretmen iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD), 5*(1), 45-55.		

Giriş

Öğretmenlik, eğitim sisteminin omurgasını oluşturan anlamlı, etkili ve toplumsal açıdan önemli bir meslektir. Ancak öğretmenlik, beraberinde getirdiği sorumluluklar ve zorluklar nedeniyle de oldukça karmaşık ve zorlu bir meslektir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki stres bu zorlukların en belirgin sonuçlarından biridir. Araştırmalar öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin iş yerinde yüksek düzeyde stres yaşadığını göstermektedir (Giving, 2007). Öğretmenlerin önemli bir kısmının kariyerlerinin ilk beş yılında meslekten ayrıldığına dair kanıtlar da bulunmaktadır (Ingersoll ve May, 2012). Bu endişe verici eğilimler, öğretmenlik mesleğinin stresli ve zor doğasının yanı sıra öğretmenlerin genel sağlığının da daha fazla incelenmesini gerektirmektedir (Kyriacou, 2001).

Son yıllarda öğretmen iyi oluşu üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iyi oluşunu artırmaya yönelik çeşitli stratejilerin geliştirilmesine olanak sağlamıştır (Şimşek, 2019; Çelik ve Yılmaz, 2020). Öğretmenlerin iyi oluşu, öğretmenlerin kişisel ruhsal durumlarının yanı sıra işlerine ve öğrencilerine olan bağlılıklarına da bağlıdır (Yılmaz ve Aslan, 2021; Demir ve Yalçın, 2022). Özellikle öğretmenlerin yüksek iş tatmini, işe bağlılıklarını ve mesleki refahlarını artırmaktadır (Çalışkan ve Köse, 2021). Ancak öğretmenlerin iş hayatında karşılaştıkları stres faktörleri ve iş yükü onların psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Öztürk, 2020; Aksoy, 2021).

Öğretmen iyi oluşu, okul yöneticilerinin işbirlikçi liderlik stilleri ve mesleki gelişim fırsatlarıyla doğrudan ilişkilidir (Kaya ve Kesici, 2021). Okullarda sağlanan sosyal destek, öğretmenlerin işlerini daha verimli ve tatmin edici bir şekilde yapmalarını sağlayarak genel refahını artırabilir (Aydın, 2022; Koçak ve Çolak, 2023). Özellikle, pandemi sonrası dönemde öğretmenlerin iş yükü ve okulda karşılaştıkları stres daha da belirgin hale gelmiş, öğretmenlerin iş yerinde karşılaştıkları psikolojik baskılar da artmıştır (Öztürk, 2020).

Türkiye'de öğretmen iyi oluşunu ölçmeye yönelik ölçek uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2020; Yılmaz ve Aslan, 2021). Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerin iyi oluşu psikolojik iyi oluş kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Türkçeye daha önceden uyarlaması yapılan söz konusu ölçeklerden farklı olarak Collie (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ) okul bağlamı ve çalışma koşullarının öğretmen iyi oluşunun kapsamına alarak değerlendirilmesi açısından farklılaşmaktadır. Collie tarafından 2015 yılında geliştirilen ÖİOÖ öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki stresini, memnuniyetini ve genel refahını değerlendirmek için kapsamlı bir araç olarak öğretmen refahı araştırmalarına ilişkin eğitim literatüründe yaygın olarak kullanılan bir ölçektir (Collie, 2015; Sava, 2020). Bu anlamda ÖİOÖ'nün özellikle eğitim yönetimi bağlamındaki öğretmen iyi oluşu araştırmalarında kullanıma oldukça uygun bir ölçek olduğu düşünülmüştür ve bu çalışma kapsamında uyarlamasının yapılması amaçlanmıştır.

Problem Durumu

İyi oluş, bireylerin duygusal dengeye sahip olmaları, işlerinden ve hayatlarından tatmin olmaları, stresle başa çıkma kapasitelerinin yüksek olması gibi unsurları içerir (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Hakanen, 2006). Öğretmen iyi oluşu, bireysel duygusal ve psikolojik iyilik durumlarını kapsadığı gibi, öğretmenlerin mesleki tatminlerini, işlerinden elde ettikleri anlamı ve işlerine duydukları bağlılıkla da ilişkilidir (Bakker & Demerouti, 2007; Yılmaz & Aslan, 2021).

Acton ve Glasgow (2015) öğretmenin iyi oluşunu, işbirliğine dayalı bir süreçte meslektaşları ve öğrencileriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak kişisel ve mesleki doyum, tatmin, amaçlılık ve mutluluk duygusu olarak tanımlıyor. Liang, Song ve Sun (2020), öğretmen iyi oluşunu, iyi oluşun öznel ve psikolojik boyutlarını öğretmen bağlamında değerlendirerek açıklamaktadır. Öğretmen iyi oluşu; öğretmenlerin hoşnutluk, tatmin ve mutluluk gibi olumlu duygulara sahip olmaları ve acı, umutsuzluk ve mutsuzluk gibi olumsuz duygulardan kaçınmaları ile karakterize edilen pozitif bir

mental durumdur (Liu, 2020). Bu anlamda, iyi oluşun, öğretmenlerin kendi kişisel yaşam doyumları ve kendini gerçekleştirme arayışları ile de ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin iyi oluşunun etkileyen etmenler, (1) kişisel etmenler, (2) iş yeri etmenleri ve (3) sosyal etmenler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır (Aelterman vd., 2007). Öğretmenlerin iyi oluş halini artırmak için bu üç faktörün dengeli ve destekleyici bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu faktörlerin etkileşimi, öğretmenlerin genel refah düzeyini belirleyerek hem toplumsal hem de bireysel sonuçlar doğurabilir. Öğretmenlerin iyi oluşlarını etkileyen faktörler hakkında devam eden kısımda ayrı ayrı bilgi verilmiştir.

Kişisel faktörler öğretmenin bireysel özellikleri ve yaşam tarzıyla ilgili etmenleri kapsar ve bunlara ilave olarak stres ve tükenmişlik gibi bazı olumsuz öznel olguları içerir (Kyriacou, 2011). Bu anlamda stres yönetimi ve duygusal dayanıklılık gibi kişisel beceriler öğretmenlerin iyi oluşunu artırmada önemli bir rol oynar (Mercer, Oberdorfer ve Saleem, 2016). Buna karşılık, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve zaman baskısı, stres düzeylerini artırarak psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2015).

İş ortamı öğretmenlik mesleğinin dinamikleriyle doğrudan ilişkili olduğundan öğretmenlerin mesleki yaşamlarını doğrudan etkiler (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). İşyeri faktörlerinin öğretmenlerin motivasyonu ve üretkenliği, dolayısıyla eğitimin kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Hüseynov, 2021). İşyeri ortamının olumlu ya da olumsuz koşulları, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve motivasyonlarını doğrudan etkilemekte, bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemektedir. İyi bir okul iklimi, öğretmenin kendisini değerli hissetmesine ve dolayısıyla daha yaratıcı ve etkili öğretim yöntemleri geliştirmesine yardımcı olur (Bakker vd., 2007). Çalışma ortamına ilişkin koşullar arasında öğretmen rolleri, görev ve sorumlulukları, çalışma ortamındaki iş baskısı, okul ortamı, meslektaşlar, öğrenciler ve velilerle etkileşimler yer almaktadır (Bakker vd., 2007). Bu sebepten çalışma ortamındaki faktörlerin iyileştirilmesi sadece öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeylerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimin genel kalitesine de katkıda bulunur.

Toplumsal faktörler, öğretmenlerin iş motivasyonu ve genel iyi oluşu üzerinde önemli bir etkiye neden olduğu bilinmektedir. Eğitim mesleğinin sosyal statüsü, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırarak mesleki memnuniyetlerini ve performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğretmenlerin rollerinin ve katkılarının toplumda takdir edildiği bir ortamda, öğretmenler kendilerini daha değerli hisseder ve bu da psikolojik iyi oluşlarını artırabilir (Hüseynov, 2021). Öğretmenlerin toplumdaki konumu, mesleki kimlikleri ile doğrudan ilişkilidir ve toplumun öğretmenlere verdiği değer ve saygı, yeterlilik algılarını olumlu yönde etkileyerek mesleki başarılarına katkıda bulunur (Aelterman vd., 2007).

Öğretmenler toplumda daha fazla saygı gördüğünde, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları saygı ve güven de artar (Collie vd., 2017). Bu da öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirir ve öğrenme süreçlerine katılımı olumlu yönde etkiler. Öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla destek alarak akademik motivasyonlarını artırabilirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları destek ve motivasyon, akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynamalarını sağlayabilir. Toplumun öğretmenlere verdiği değer, öğrencilerin eğitim ortamında daha aktif ve daha katılımcı olmalarının önünü açmaktadır (Bakker vd., 2007).

Öğretmenlerin işyerindeki ruhsal ve fiziksel sağlıkları, öğretim verimliliğini, öğretim becerilerini ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu doğrudan etkileyebilir (Jones, 2018; Hargreaves ve Fullan, 2012). Öğretmenlik, yüksek duygusal ve zihinsel çaba gerektiren ve öğretmenlerin kişisel refahını doğrudan etkileyebilen bir alandır. Öğretmenlerin iş yerinde yaşadıkları stres, tatminsizlik, iş yükü gibi olumsuz durumlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üretkenliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2020). Öte yandan öğretmenlerin refahını artırmak, onların sınıfta etkili öğretim becerileri geliştirmelerine, öğrencilerin motivasyonunu artırmalarına ve genel eğitim başarılarını iyileştirmelerine yardımcı olabilir (Bakker ve Demerouti, 2007).

Öğretmenlerin iyi oluşunu artırmanın bir yolu, öğretmenlerin iş deneyimlerini değerlendirmek ve bu deneyimlerin öğretmenlerin duygusal, psikolojik ve fiziksel sağlıklarını nasıl etkilediğini incelemektir (Collie, 2015; Aydin, 2022). Öğretmenlerin işlerinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz faktörleri anlamak amacıyla uluslararası alanda yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin iş deneyimlerinin iş performansları, iş tatminleri ve genel mesleki bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Hakanen ve Schaufeli, 2012; Kyriacou, 2001).

Fullan (2012), öğretmenlerin psikolojik durumlarının öğrencilerin akademik başarısına yansıdığını ve bu nedenle öğretmenlerin mesleki yaşamlarının desteklenmesinin tüm eğitim sistemi için faydalı olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Jones (2018), öğretmen mutluluğunun, öğretimin kalitesini artırarak öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırdığını tespit etmiştir. Öğretmen iyi oluşunu artırmak için eğitim kurumlarının öğretmenlerin mesleki geçmişlerini düzenli olarak gözden geçirmesi ve hizmet içi destek mekanizmaları oluşturması gerektiği vurgulanıyor. Bu bağlamda öğretmen sağlığını iyileştirmeye yönelik müdahaleler genellikle stres yönetimi, profesyonel destek ve iş-yaşam dengesi gibi alanlara odaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim programlarının düzenlenmesi onların iş doyumlarını artıracak ve daha sağlıklı bir mesleki yaşam sürmelerine olanak sağlayacaktır (Çelik ve Yılmaz, 2020). Türkiye'de öğretmenlerin iş deneyimlerinin iyileştirilmesine yönelik yapılan çeşitli çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yılmaz ve Aslan, 2021; Aksoy, 2021).

Öğretmen iyi oluşunun hem kişisel refah hem de öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Jones, 2018; Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin iyi oluşunun değerlendirilmesinin, öğretmenlik mesleğine yönelik destek mekanizmalarının oluşturulmasında ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır (Kyriacou, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bu tür değerlendirmelerin, öğretmenlerin mesleki performanslarını iyileştirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından değerli bulgular sağlayabileceğini ifade etmek mümkündür.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki ve genel iyi oluşunu ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş ve bu anlamda iyi oluş çalışmalarında yaygın olarak kullanılan Öğretmen İyi Oluş Ölçeğini Türkçeye kazandırmaktır. Collie (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen İyi Oluş Ölçeği, öğretmenlerin iyi oluşlarını okul bağlamı, çalışma koşulları ve öğrencilerle etkileşim odaklı araştırılması açısından farklılaşmaktadır. Öğretmen iyi oluşuna yönelik çalışmaların daha çok psikolojik iyi oluşla sınırlı kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle Collie'nin ölçeğinin özellikle okul bağlamına odaklı veya eğitim yönetimi alanındaki öğretmen iyi oluşu araştırmaları için daha kullanışlı bir ölçek olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu tanımlamaya ve betimlemeye yönelik verilerin sistematik biçimde toplanmasını amaçlar (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi ise Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden seçkisiz (random) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi için 255 öğretmenden oluşan öğretmen grubundan, Doğrulayıcı Faktör analizi için ise 305 öğretmenden oluşan öğretmen grubundan olmak üzere toplam 560 öğretmenden oluşan bir örneklem grubundan veri toplanmıştır.

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (Collie, 2014), öğretmenlerin iyi oluşlarını ölçmeyi amaçlayan, 16 maddelik Likert tipi bir veri toplama aracıdır. Bu ölçek, öğretmenlerin çalışma koşulları, iş doyumları ve öğrencilerle etkileşimleri temelli iyi oluşlarıyla ilgili çeşitli maddeleri içermektedir. Ölçekte; "Yürürlükte olan okul kuralları ve talimatnameler", "Öğrenci çalışmalarını izlenmesi ve değerlendirme

ile ilgili veri girişi ve kayıt işlemleri" ve "İş saatlerinden sonra toplantılar ve etkinlikler için geç saatlere kadar okulda kalmak" gibi maddelerde yer almıştır. Öğretmenlerde bu maddelerde belirtilen durumların onları nasıl etkilediği "olumlu" ve "olumsuz" arasında yedi düzeyli olarak derecelendirilmiş likert tipi sorular aracılığıyla cevaplamaları istenmiştir.

Collie (2015) tarafından, ÖİO'nün yapı geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalarda ölçeğin üç faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu faktörler *(1) iş yükü iyi oluşu (2) örgütsel iyi oluşu ve (3) öğrenci etkileşimi iyi oluşu* olarak sıralanmıştır. Üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve doğrulanmıştır (RMSEA= 0.055; CFI = 0.94). Faktör yüklerinin yüksek (0.62-0.92) olması, ölçeğin yapı geçerliliğini desteklemiştir. Ayrıca, ölçeğin dışsal geçerliliği, öğretmen stresi, iş tatmini ve genel iyi oluş gibi kavramlarla olan ilişkileriyle incelenmiş ve beklenen yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Örneğin, öğretmen stresi ile negatif, iş tatmini ve genel iyilik hali ile pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin diğer kuramsal yapılarla tutarlılığını ortaya koymaktadır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve tüm boyutlarda yüksek iç tutarlılık değerleri elde edilmiştir (0.82 ile 0.89 arasında). Tüm bu sonuçlar, ölçeğin orjinal formunun geçerliği ve güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Collie vd., 2015).

Uyarlama Adımları

Ölçeğin uyarlaması APA, AERA ve NCME tarafından yayımlanan *Eğitim ve Psikolojik Test Standartları* (2014) ve ITC tarafından yayınlanan Testleri Çevirme ve Uyarlama Kılavuzunda (2017) belirtilen basamaklar ve yönergelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu basamaklar hakkında aşağıda bilgi verilmiştir:

1. *Önkoşul değerlendirmesi* aşamasında orijinal ölçeğin geliştiren Collie'den e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır. Yine bu aşamada ölçeğin teorik temeli, maddeleri ve geliştirilmesi sürecine ilişkin bilgiler detaylı olarak incelenmiş ve ölçeğin önkoşul değerlendirmesi yapılmıştır.

2. *Çeviri süreci* aşamasında öncelikle İleri Çeviri (Forward Translation) işşlemi yapılmış ve ölçek iki uzman tarafından ölçeğin orijinal dili İngilizceden Türkçeye çevirmiştir. Daha sonra, uzmanlar tarafında yapılan çeviriler karşılaştırılıp sentezlenmiş ve tek bir Türkçe versiyon oluşturulmuştur. Bu aşamayı takiben Geri Çeviri (Back Translation) işlemi yapılmıştır. Bu aşamada başka iki uzman tarafından ölçeğin Türkçeye çevrilmiş versiyonu tekrar ölçeğin orijinal dili olan İngilizceye çevirmiştir. Son olarak uzmanlar kurulu incelemesi yapılmıştır. Bu aşamada çeviriler, alan uzmanları tarafından anlaşılabilirlik ve kültürel uygunluk açılarından incelenmiştir.

3. *Kapsam geçerliği* için ölçek maddeleri üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinin çevrilmiş formunun kapsam geçerliği açısından yeterli görüldüğü belirlenmiştir. Bu aşamada ölçekteki bazı ifadeler ve terimlere ilişkin düzeltmeler yapılmıştır.

4. *Ön uygulama* aşamasında ölçek araştırma evreninden 4 öğretmene uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılırlığı açısından incelenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda da ölçek maddelerinde anlam farklılaşmasına neden olmayacak düzeyde bazı küçük değişiklikler yapılmıştır.

5. *Geçerlik ve güvenirlik* çalışmaları kapsamında öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşmada yapılan işlemlerin detayları veri analizi ve bulgular kısmında verilmiştir.

Bu çerçevede (1) *önkoşul değerlendirmesi* kapsamında ölçeğin uyarlama için gerekli koşulları sağladığı belirlenmiş, (2) *çeviri süreci* kapsamında ölçeğin Türkçeye çeviri ve İngilizceye geri çeviri işlemleri yapılmış, çeviriler dil uzmanları ve alan uzmanları tarafından incelenmiş, (3) *kapsam geçerliği* için ölçek maddeleri alan uzmanları tarafından incelenmiş, (4) *ön uygulama* yapılmış (5) *geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* yapılmış ve son olarak tüm bu işlemler (6) *raporlanmıştır*.

Veri Analizi

Veri analizinin ilk aşamasında toplanan verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin yapılabilmesi için gerekli önkoşulları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Önkoşul testlerinin ardından Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin Türkçe formunun yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. ÖİOÖ'nun güvenirliğinin test edilmesinde ise Crobbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Orijinal ölçekte yer alan 3 faktörlü ve 16 maddeli ölçek, AFA'ya tabi tutulmuştur. Faktör yüklerinin belirlenmesinde *temel bileşenler yöntemi* (principal axis analysis) kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin doğrusal ilişkilerini daha iyi açıklamak amacıyla tercih edilmiştir. Verilerin döndürülmesi sırasında ise varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Dik (Varimax) döndürme tekniği, faktörlerin daha net ve anlaşılır hale gelmesini sağlar (Büyüköztürk, 2021). Analiz sürecinde, faktör yüklerinin en az 0,3 olması beklenmiştir. Ayrıca, faktör analizinde, binişik maddeler, tek faktörlü maddeler ve faktör yükü 0,3'ün altında olan maddeler çalışmadan çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapısında yer alan M7 maddesinin organizasyonel refah altına kaydığı, organizasyonel refah altındaki M11 maddesinin ise iş yükü faktörü altına kaydığı gözlemlenmiştir.

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Bartlett testi de analizde yer alan diğer önemli değerlendirmelerdir. Bu testler, ölçeğin faktör analizine uygunluğunu ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinin KMO değeri 0,921 olarak bulunmuş ve Bartlett's testi anlamlı çıkmıştır (χ^2=2333,88; p=0,000). Bu sonuçlar, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. İş yükü refah faktörü, organizasyonel refah faktörü ve öğrenci etkileşimi refah faktörü olmak üzere üç faktörün elde edildiği analizde, toplam varyansın %61,7'si açıklanmıştır. Öz değerler ve varyans yüzdeleri, ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin KMO, Barlett Testi, Öz Değer (Döndürme Sonrası) ve Varyans Sonuçları

Ölçekler ve faktörleri	KMO	Bartlett's Testi			Döndürme sonrası	
		χ^2	df	p	Öz değerler	Varyans (%)
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği	0,921	2333,88	120	**0,000****	-	61,7
İş yükü refah faktörü	-	-	-	-	4,05	25,3
Organizasyonel refah faktörü	-	-	-	-	2,92	18,2
Öğrenci etkileşimi refah faktörü					2,90	18,2

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

Ölçek ve faktörler için yapılan analizlere göre, madde faktör yükleri sırasıyla iş yükü refah faktörü (0,492-0,779), organizasyonel refah faktörü (0,581-0,824) ve öğrenci etkileşimi refah faktörü (0,651-0,756) aralığında değişmiştir. Bu sonuçlar, her bir faktör için yeterli faktör yükü olduğunu göstermektedir. Ayrıca, madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, iş yükü refah faktörü için 0,465-0,710; organizasyonel refah faktörü için 0,617-0,745; öğrenci etkileşimi refah faktörü için 0,564-0,693 arasında değişen değerler elde edilmiştir. Tablo 2'de ÖİOÖ'ye ait madde faktör yükleri, güvenirlilik ve madde-toplam korelasyonu analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.

Ait Madde Faktör Yükleri, Güvenirlilik ve Madde-Toplam Korelasyonu Analizi Sonuçları

No	Faktörlere ait maddeler	Faktör yükleri	Madde-toplam korelasyon	Cronbach alpha
	Faktör 1: İş yükü refah faktörü			**0,825**
1	Öğrenci çalışmalarını izlenmesi ve değerlendirme ile ilgili veri girişi ve kayıt işlemleri	0,521	0,587	
2	Her şeyi ayrılan zamana sığdırmak	0,643	0,579	
3	Okul saatleri dışında öğretim için yaptığım çalışmalar	0,492	0,607	
4	Yürürlükte olan okul kuralları ve talimatnameler	0,701	0,710	
5	Eğitim-öğretimle ilgili işlerimi tamamlamaya çalışmak	0,551	0,675	
6	İş saatlerinden sonra toplantılar ve etkinlikler için geç saatlere kadar okulda kalmak	0,779	0,465	
	Faktör 2: Organizasyonel refah faktörü			**0,879**
7	Okulumdaki yöneticilerle ilişkiler	0,674	0,646	
8	Okul yönetimi tarafından sağlanan destek	0,824	0,757	
9	Eğitim-öğretimle ilgili idari işler	0,581	0,653	
10	Öğretim faaliyetlerimin takdir edilmesi	0,758	0,745	
11	Okul paydaşları arasındaki iletişim	0,746	0,727	
12	Okulda karar verme süreçlerine katılım	0,674	0,617	
	Faktör 3: Öğrenci etkileşimi refah faktörü			
13	Öğrenci davranışları	0,686	0,575	
14	Sınıfımdaki öğrencilerle ilişkiler	0,756	0,693	
15	Öğrenci motivasyonu	0,745	0,633	
16	Sınıf yönetimi	0,651	0,564	
	Öğretmen İyi Oluş Ölçeği			**0,920**

Madde faktör yükleri incelendiğinde, iş yükü refah faktörü için 0,492-0,779; organizasyonel refah faktörü için 0,581-0,824 ve öğrenci etkileşimi faktörü için 0,651-0,756'dır. Madde faktör yük değerinin 0,30 veya daha yüksek olması, maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Karagöz, 2021). Bu verilere göre, her bir ölçek ve alt faktörüne ait faktör yüklerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, iş yükü refah faktörü için 0,465-0,710; organizasyonel refah faktörü için 0,617-0,745 ve öğrenci etkileşimi faktörü için 0,564-0,693 arasında değiştiği görülmüştür. Madde-toplam korelasyon değerinin 0,30 veya daha yüksek olması maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Karagöz, 2021). Bu verilere göre, her bir ölçek ve alt faktörüne ait madde-toplam korelasyon değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Ölçeklerin güvenirlilik sonuçları şu şekilde yorumlanmaktadır: 0,00-0,40 arası güvenilirlik çok düşük, 0,40-0,60 arası güvenilirliğin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası oldukça güvenilir ve 0,80-1,00 arası ise yüksek derecede güvenilirlik göstermektedir (Karagöz, 2021). Bu referans değerler doğrultusunda, Öğretmen İyi Oluş Ölçeği geneli için 0,920; iş yükü refah faktörü için 0,825; organizasyonel refah faktörü 0,879 ve öğrenci etkileşimi refah faktörü için 0,799'dur. Cronbach alfa değerlerinin referans değerlere göre değerlendirildiğinde tüm ölçek ve alt faktörlerin güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür.)

Çalışmada, Türkçeye uyarlanan Öğretmen İyi Oluş Ölçeği, geçerlilik ve güvenilirlik açısından güçlü bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmektedir. Yapılan analizlerde, KMO değeri (0,921) ve Bartlett's testi sonuçları (χ^2=2333,88; p=0,000), ölçeğin faktör analizine uygunluğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, orijinal ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemle uyumludur (Collie vd., 2015). Orijinal çalışmada da KMO değeri yüksek bulunmuş ve ölçek, faktör analizi için uygun kabul edilmiştir. Türkçe uyarlama, açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapıyı (iş yükü iyi oluş, organizasyonel iyi oluş, öğrenci etkileşimi iyi oluşu) doğrulamış ve toplam varyansın % 62'sini açıkladığını göstermiştir. Bu değer, orijinal ölçeğin varyans açıklama oranıyla (% 61) oldukça benzerdir ve ölçeğin teorik yapısının kültürel bağlamda korunduğunu göstermektedir.

Faktör yüklerinin iş yükü refahı için 0,492-0,779; organizasyonel refah için 0,581-0,824; öğrenci etkileşimi iyi oluşu için 0,651-0,756 arasında değiştiği görülmüştür. Orijinal ölçekle karşılaştırıldığında, faktör yüklerinin benzer aralıklarda olması (Collie vd., 2015) uyarlamanın madde yapısını ve içerik geçerliliğini koruduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının tüm alt boyutlar için 0,30'un üzerinde olması, uyarlanan ölçeğin psikometrik yeterliliğini desteklemektedir (Karagöz, 2021).

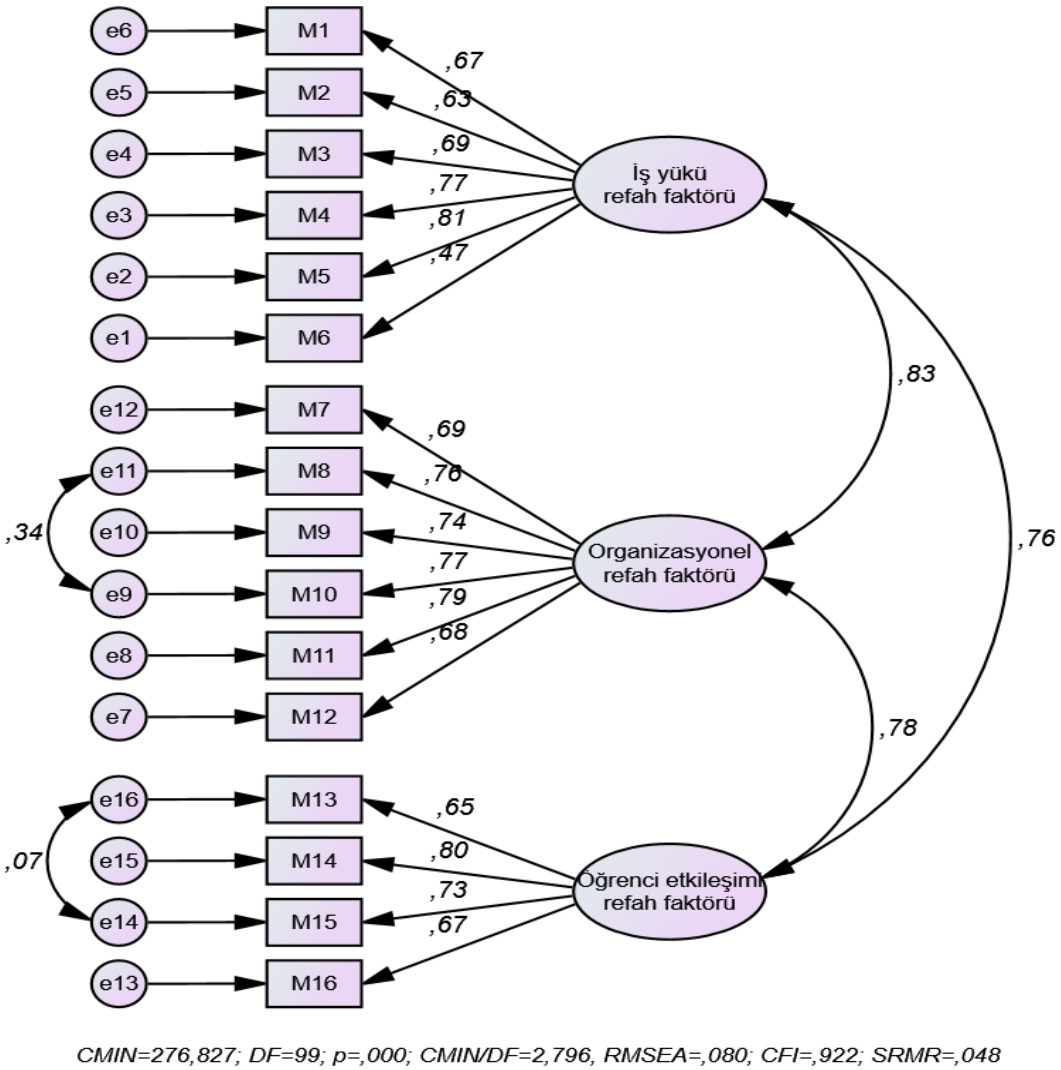
Güvenirlik çalışmaları kapsamında, Türkçe uyarlamanın genel Cronbach alfa değeri 0,92 olarak bulunmuş, alt boyutlar için değerler 0,799 ile 0,879 arasında değişmiştir. Bu bulgular, orijinal ölçekten elde edilen yüksek güvenilirlik düzeyleriyle uyumludur (Collie vd., 2015). Orijinal çalışmada da genel Cronbach alfa değeri 0,89 olarak rapor edilmiş ve alt boyutlar düzeyinde de benzer şekilde güvenilir bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi

Öğretmen İyi Oluş ölçeğinin orijinal formunda 16 madde ve 3 faktör yer almaktadır. Öğretmen iyi oluş ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi DFA sonuçlarına ilişkin parametre değerlerinin olduğu yol şeması Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Parametre Değerlerinin Yer Aldığı Yol Şeması



Ölçekte e14 ile e15 ve e9 ile e11 arasında modifikasyon düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri (χ^2=276,827; df=99; p=0,000; χ^2/df=2,796; RMSEA=0,080; CFI=0,922 ve SRMR=0,048) önerilen 3 faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin öğretmen iyi oluş ölçeğinin öngörülen kurumsal yapısı (3 faktörlü model) ile uyuştuğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, iş yükü faktörü için yükler 0,473 ile 0,807 arasında, organizasyonel refah faktörünün yükleri 0,677 ile 0,792 arasında ve öğrenci etkileşimi refah faktörünün yükleri 0,640 ile 0,801 arasında değiştiği ve bu faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Öğretmenlerin iş yükü faktörü ile organizasyonel refah faktörü ve iş yükü faktörü arasındaki korelasyon 0,834 ve 0,763; iş yükü faktörü ile organizasyonel refah faktörü arasındaki korelasyon 0,782'dir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Collie (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen İyi Oluş Ölçeği (ÖİOÖ), Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal ölçekte olduğu gibi üç boyutlu bir yapıyı (iş yükü iyi oluşu, organizasyonel iyi oluş, öğrenci etkileşimi iyi oluşu) koruyarak, kültürel bağlamda güçlü bir yapı geçerliliği sergilemiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri, toplam varyansın %61,7'sinin açıklanması ve yüksek KMO değeri (0,921) ile Bartlett testi sonuçları, ölçeğin yapı geçerliliğinin güçlü olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, orijinal çalışmada (Collie, 2015) raporlanan geçerlik ve yapı özellikleriyle uyum içerisindedir.

Doğrulayıcı faktör analizi bulguları da üç faktörlü modelin veri ile uyumlu olduğunu göstermiştir (CFI=0.922; RMSEA=0.080; SRMR=0.048). Bu değerler, ölçeğin kuramsal yapısını desteklemekte ve Türk öğretmen örnekleminde de ölçeğin yapısal bütünlüğünü koruduğunu göstermektedir. Ayrıca, Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının hem toplam ölçek (α=0.920) hem de alt boyutlar (α=0.799–0.879) için yüksek düzeyde olması, ölçüm aracının iç tutarlılığının oldukça güçlü olduğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen bu sonuçlar, Türkçeye uyarlanan Öğretmen İyi Oluş Ölçeği'nin Türkiye bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki iyi oluş hallerini ölçmede ve değerlendirmede önemli bir ihtiyaç olan çok boyutlu ve kültürel olarak uygun bir ölçek sunmaktadır. Öğretmen iyi oluşunu iş yükü, organizasyonel destek ve öğrenci ilişkileri gibi özgün boyutlar çerçevesinde ele alan bu ölçek, öğretmenlerin iyi oluşlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Öğretmen iyi oluşunu öznel veya psikolojik iyi oluş bağlamında değerlendiren ölçeklere (Bakır ve Arastaman, 2025, Ergün ve Nartgün, 2017) alternatif olarak Collie'nin iyi oluş ölçeğinin okul bağlamını ve mesleki koşulları temel almaktadır.

Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıyla birlikte, öğretmenlere yönelik politikalarının geliştirilmesinde, öğretmen destek sistemlerinin yapılandırılmasında ve okul temelli müdahale programlarının tasarlanmasında veri temelli değerlendirmeler yapılabilmesi bağlamında ihtiyaç duyulabilecek bir veri toplama aracı ortaya çıkmıştır. Ölçek, öğretmen iyi oluşunun okul bağlamı ile ilgili değişkenler ile öğretmen tükenmişliği, iş doyumu ve mesleki bağlılık gibi çok çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek ele alındığı çalışmalarda kullanılabilecek geçerli be güvenilir bir veri toplama aracı olabileceğini söylemek mümkündür.

Bununla birlikte, bu çalışmada yalnızca Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmış olması, örneklemin çeşitliliğini sınırlamaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerden, kırsal ve özel okullardan öğretmenlerin katılımıyla daha geniş örneklemlerle çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ölçeğin farklı öğretmen gruplarında (örneğin okul öncesi, lise öğretmenleri) kullanılabilirliği üzerine yapılacak incelemeler, ölçeğin genellenebilirliğini artıracaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma ile Türk eğitim sistemine, öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu değerlendirmek üzere geçerli, güvenilir ve kuramsal temele dayalı bir ölçek kazandırılmıştır. Ölçeğin, hem akademik araştırmalarda hem de uygulamaya yönelik değerlendirme ve müdahale çalışmalarında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksoy, H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ve iş tatmini üzerine bir inceleme. *Eğitimde Yeni Yönelimler*, *11*(3), 201–216.

American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Aydın, H. (2022). Öğretmenlerin işyerindeki sosyal destek ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Sosyal Destek Dergisi*, *17*(4), 85–101.

Bakır, N., & Arastaman, G. (2025). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(63)*, 203–243. https://doi.org/10.53444/deubefd.1490984

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

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Collie, R. J. (2015). Teacher well-being: Exploring the nature of teacher well-being and its implications for professional development. *Journal of Educational Psychology*, *43*(3), 32–40.

Çalışkan, G., & Köse, H. (2021). Öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki mutlulukları: Bir model önerisi. *Eğitimde Mutluluk Dergisi*, *9*(2), 135–148.

Çelik, M., & Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ve mesleki deneyimlerinin psikolojik etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, *25*(4), 211–229.

Demir, S., & Yalçın, M. (2022). Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve ruhsal esenlik düzeyleri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, *14*(2), 118–134.

Ergün, E., & Nartgün, Ş. S. (2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(2), 385–397. https://doi.org/10.19126/suje.296824

Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional burnout in Israel: Factors associated with its occurrence. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(3), 127–141.

Geving, A. M. (2007). The influence of teacher motivation, stress, and support on teacher burnout in high school teachers. *Educational Psychology Review*, *19*(3), 301–316.

Hakanen, J. J. (2006). The role of personal resources in burnout and work engagement: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, *91*(2), 59–65.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The impact of teacher mentoring on teacher retention: A review of the literature. *Educational Researcher*, *41*(3), 148–157.

International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf

Jones, M. (2018). Teacher well-being: A key component of effective teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *69*(4), 77–85. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005

Karagöz, M. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pedagojik Araştırmalar Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, F., & Kesici, S. (2021). Öğretmenlerin işyerindeki liderlik tarzlarına göre iyilik halleri: Bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, *13*(1), 21–37.

Koçak, M., & Çolak, İ. (2023). Okul destek sistemleri ve öğretmenlerin mesleki iyilik halleri. *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yöntemler*, *12*(2), 52–63.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 185–197.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: A review. *Educational Psychology*, *21*(4), 1–20.

Öztürk, H. (2020). Pandemi sonrası öğretmenlerin mesleki yaşamları ve stres düzeyleri. *Eğitimde Kriz Dönemleri*, *6*(3), 72–80.

Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural China. *Comparative Education Review*, *49*(2), 173–204. https://doi.org/10.1086/428100

Sava, F. (2020). Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ve mesleki gelişimlerine olan etkisi. *Eğitimde Yeni Yönelimler*, *18*(2), 145–160.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*(1), 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 105–115. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Şimşek, M. (2019). Öğretmenlerin ruhsal esenliklerini artırmaya yönelik stratejiler. *Psikolojik Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*(1), 79–90.

Yılmaz, E., & Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin iş tatmini ve ruhsal iyilik halleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *23*(3), 215–232.