

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Alternatif Bir Çözüm Yolu Olarak Pozitif Psikolojinin Kullanılması

Using Positive Psychology as an Alternative Solution to Teachers' Occupational Burnout

Kıvanç UZUN¹

Pelin YAPRAKDAL UZUN²

Derleme / *Review*

Geliş Tarihi / *Received*: 07.03.2022

Kabul Tarihi / *Accepted*: 29.09.2022

Doi: 10.48146/odusobiad.1084316

Atıf / Citation: Uzun, K. & Yaprakdal Uzun, P. (2022). “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Alternatif Bir Çözüm Yolu Olarak Pozitif Psikolojinin Kullanılması”, ODÜSOBİAD, 12 (3), 2823-2864
Doi: 10.48146/odusobiad.1084316

Öz

UNESCO, 2030 eğitim hedeflerine ulaşmak için dünyanın 69 milyon yeni öğretmen istihdam etmesi gerektiğini belirtiyor ancak yapılan araştırmalar mevcut öğretmenlerin %80'inin mesleği bırakmayı düşündüğünü göstermektedir. Öğretmen olmak için başlangıçtaki motivasyona rağmen, ne yazık ki eğitim alma aşamasında ve öğretmenlik mesleğine başlanan ilk yıllarda önemli bir yıpranma söz konusudur. Küresel olarak, öğretmenlerin diğer mesleklere kıyasla en yüksek işle ilgili stres ve tükenmişliğe sahip oldukları bilinmektedir. Ancak etkililiklerini gösteren ve devamlı artan kanıtlara rağmen hem yerli hem de yurt dışı alanyazınında pozitif psikoloji müdahaleleri, öğretmenlerin çalışma ortamlarında nadiren uygulanmış ve incelenmiştir. Öğretmenlerin, rollerinin getirdiği artan stres faktörlerini yönetebilmek için daha etkili ve işlevsel yollara ihtiyaçları olduğu açıktır. Ne yazık ki öğretmenlerin psikolojik kapasitesini geliştirmeye odaklanan herhangi bir profesyonel müdahale, stratejik olan bir tüm okul iyi oluş planının parçası olmak yerine, bir lüks veya eklenti olarak görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın temel çıkış noktası, öğretmenlerin iyi oluş, psikolojik sağlık ve öz-yeterliklerine yönelik tehditlerin ortaya konulması, PERMA yaklaşımı temel alınarak okullarda öğretmenlerin iyi oluşlarını desteklemek için çeşitli müdahalelerin önerilmesi ve ulusal düzeyde yaygınlaştırılmasına dikkat çekilmesidir. Pozitif psikoloji araştırmalarından aldığı destek sayesinde bu çalışma, öğretmenlerin okullarında yaşadıkları aşırı strese ve tükenmişliğe karşı tampon yapmak adına kendilerine yönelik koruyucu faktörleri geliştirmeyi öğrenebilecekleri bazı müdahale örnekleri sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Mesleki tükenmişlik, Pozitif psikoloji, İyi oluş, Psikolojik sağlık, Öz-yeterlik, Müdahale programı.

¹ Sorumlu Yazar, Öğr. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, E-mail: kuzun@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6816-1789

² Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, E-mail: pelinyaprakdal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3261-2509



Abstract

UNESCO states that the world needs to employ 69 million new teachers in order to reach the 2030 education goals, but studies show that 80% of existing teachers are considering leaving the occupation. Despite the initial motivation to become a teacher, unfortunately, there is a significant attrition during the training phase and the first years of starting the teaching occupation. Globally, teachers are known to have the highest work-related stress and burnout compared to other occupations. However, despite growing evidence of their effectiveness, positive psychology interventions have rarely been applied and studied in teachers' work environments in both domestic and international literature. It is clear that teachers need more effective and functional ways to manage the increasing stressors of their roles. Unfortunately, any professional intervention focused on improving teachers' psychological capacity is seen as a luxury or add-on rather than being part of a strategic whole-school well-being plan. The main starting point of this study is to reveal the threats to teachers' resilience, well-being and self-efficacy, to suggest various interventions to support teachers' well-being in schools based on the PERMA approach and to draw attention to their dissemination at the national level. With support from positive psychology research, this study provides some examples of interventions where teachers can learn to develop protective factors for themselves to buffer against the extreme stress and burnout they experience at school.

Keywords: Teachers, Occupational burnout, Positive psychology, Well-being, Resilience, Self-efficacy, Intervention program.

Giriş

UNESCO, 2030 eğitim hedeflerine ulaşmak için dünyanın 69 milyon yeni öğretmen istihdam etmesi gerektiğini belirtiyor ancak yapılan araştırmalar mevcut öğretmenlerin %80'inin mesleği bırakmayı düşündüğünü göstermektedir (Falecki ve Mann, 2020). Elbette ki insanların öğretmen olmayı istemelerinin çeşitli nedenleri ve kariyer yörüngelerinde önemli farklılıklar vardır (Chevalier, Dolton ve McIntosh, 2007). Öğretmen olmak için başlangıçtaki motivasyona rağmen, ne yazık ki eğitim alma aşamasında ve öğretmenlik mesleğine başlanan ilk yıllarda önemli bir yıpranma söz konusudur. Hem İngiltere'de hem de ABD'de yapılan araştırmalar, öğretmenlik eğitimi alan bireylerin yaklaşık yarısının ya bir göreve başlamadığını ya da 5 yıl içinde mesleği bıraktığını göstermektedir (Dolton ve Klaauw, 1999; Hayes, 2004; Ingersoll ve Smith, 2003). Ülkemizde yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, yurt dışındaki bulgularla örtüşen sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Türk Eğitim Derneği'nin düşünce kuruluşu olan TEDMEM'in "öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği" raporuna göre öğretmenlerin birçoğu, ömürleri boyunca öğretmenlik mesleğini yapabileceklerini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin yarısından çoğu, yeni bir meslek seçme şansları olsaydı öğretmenlik mesleğine sıcak bakmayacaklarını ifade etmişlerdir (TEDMEM, 2014). Ülkemizde eğitim fakültesi mezunu olan veya pedagojik formasyon alan bir kişinin, öğretmen kadrosuyla Millî Eğitim Bakanlığına atanması için KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) gibi zorlu sınavlardan, mülakatlardan geçmesi ve binlerce rakibini geride bırakması gerekmektedir. Bu durum ülkemiz koşullarında öğretmenlerin, çeşitli zorluklarla elde ettikleri mesleklerinden kolaylıkla vazgeçmelerinin önüne geçmektedir. Mesleklerinden kolaylıkla vazgeçemeyen, içinde buldukları stresle başa çıkma konusunda zorlanan ve kendilerini sıkışmış hisseden öğretmenlerin iyi oluşlarının,

psikolojik sağlamlıklarının ve öz-yeterliklerinin ciddi ölçüde zarar görmesi kaçınılmazdır. Oysa ki öğretmenler, eğitim sistemi içerisindeki en büyük kaynaktır ve bu nedenle mesleki verimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için onların iyi oluş, psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlik becerilerini geliştirebilecek fırsatlar sunulmalıdır (Kılınç ve Uzun, 2021).

Gerçekçi ve pozitif bir yaklaşımın, öğretmenlerin yaşadığı stres ve gerginliğe karşı önemli bir koruyucu faktör olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir. Ancak öğretmenlerin olumlu duygu, düşünce ve davranışlarını destekleyen etkili müdahale programlarının eksikliği günümüzde halen devam etmektedir. Etkililiklerini gösteren ve devamlı artan bulgulara rağmen hem yerli hem de yurt dışı alanyazınında pozitif psikoloji müdahaleleri, öğretmenlerin çalışma ortamlarında nadiren uygulanmış ve incelenmiştir (Chan, 2010, 2013; Dreer, 2020; Falecki ve Mann, 2020; Fernandes, Gouveia, Silva ve Peixoto, 2020; García-Álvarez, Soler ve Achard-Braga, 2021; Ilgaz, 2018; Mercer, Oberdorfer ve Saleem, 2016; Rahm ve Heise, 2019). Buradan hareketle bu çalışmanın temel çıkış noktası, öğretmenlerin iyi oluşlarına, psikolojik sağlamlıklarına ve öz-yeterliklerine yönelik tehditlerin ortaya konulması ve okullarda öğretmenlerin iyi oluşlarını desteklemek için çeşitli müdahalelerin önerilmesidir. Öğretmenlerin artan tükenmişlik ve yıpranma oranları göz önüne alındığında (Johnson vd., 2005), öğrenci iyi oluş programlarının geliştirilmeye çalışıldığı ölçüde (Bird ve Markle, 2012) öğretmen iyi oluş programlarının da geliştirilmesinin benzer ölçüde önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, rollerinin getirdiği artan stres faktörlerini yönetebilmek için daha etkili ve işlevsel yollara ihtiyaçları olduğu açıktır. Ne yazık ki öğretmenlerin psikolojik kapasitesini geliştirmeye odaklanan herhangi bir profesyonel müdahale, stratejik olan bir tüm okul iyi oluş planının parçası olmak yerine, bir lüks veya eklenti olarak görülmektedir (Street, 2018).

Pozitif psikolojinin son yıllardaki yükselişi, geleneksel psikolojinin psikopatoloji ağırlıklı çalışmalarına ve insanların olumsuz deneyimleri karşısında verdikleri uyumsuz tepkilere bir yanıt olarak yorumlanabilir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). İnsanların güçlü yönleri ve olumlu duyguları üzerine yapılan çalışmaları vurgulayan pozitif psikolojinin, karakter güçleri oluşturmak, olumlu duyguları geliştirmek ve olumlu deneyimleri ifade etmek için uygulanabileceği ve bunun sonucunda iyi oluşun ve yaşam kalitesinin artmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Fredrickson, 1998). Bu bağlamda pozitif psikolojideki başlıca araştırma alanları öznel iyi oluş, mutluluk (Diener, 2000) ve öznel iyi oluş ve mutluluğun desteklenmesine ya da artırılmasına yönelik müdahaleler olmuştur (Seligman, Rashid ve Parks, 2006). Pozitif psikoloji araştırmalarından aldığı destek sayesinde bu çalışma, öğretmenlerin okullarında yaşadıkları aşırı strese ve tükenmişliğe karşı tampon yapmak adına kendilerine yönelik koruyucu faktörleri geliştirmeyi öğrenebilecekleri bazı müdahale örnekleri sunmaya çalışacaktır.

Küresel olarak, öğretmenler diğer mesleklere kıyasla en yüksek işle ilgili stres ve tükenmişliğe sahiptir (Saloviita ve Pakarinen, 2021). Öğretmen stresinin sağlığı bozduğu, öz-güveni ve öz-saygıyı azalttığı ve kişiler arası ilişkilere zarar verdiği bilinmektedir. Öğretmenler tükenmiş ve bitkin hissetmenin yanı sıra, bu duygularla bağlantılı olarak işlerini anlamsız olarak algılamaya başlar ve devamında güçsüzlük ve yalnızlık duygusuna kapılabilirler (Howard ve Johnson, 2004). Yüksek stres seviyesi, azalan güven,



duygusal tükenme, düşük motivasyon ve düşük iş tatmini duygularıyla bağlantılıdır ve öğretmenlerin yıpranmasında önemli bir faktördür (McCarthy, Lambert ve Reiser, 2014). Öğretmenlerin yaşadığı günlük baskılardan kaynaklanan tükenme, sosyal ve duygusal stresler; onların başa çıkma yeteneklerini, iyi oluşlarını ve gelişme potansiyellerini olumsuz yönde etkilemektedir (Parker ve Martin, 2009). Bu durum, öğretmenlerin işten sonra da işle ilgilenmeye devam etmek zorunda kalmaları nedeniyle zayıf bir iş-yaşam dengesi ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur (Education Support Partnership, 2019).

Öğretmenlerin aşırı ve uzun süreli stresten kaynaklanan duygusal, fiziksel ve zihinsel yorgunlukları iyi yönetilemez ise tükenmişlik yaşamaları beklenen bir sonuçtur. Diğer yandan tükenmişlik yaşayan öğretmenler, büyük ölçüde hayatta kalmaya odaklandıkları için yeteri kadar ilgilenemedikleri öğrencilerinin hem akademik hem de sosyal açıdan başarılarının düşmesi kaçınılmazdır (Hattie ve Yates, 2013). Öğrencilerin öğrenmesinin, okulların temel işi olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin iyi olması için öğretmenlerin kendilerinin de iyi olması gerektiği açıktır. Unutulmamalıdır ki iyi öğretmenler, iyi öğrenciler yetiştirirler (McCallum ve Price, 2010). Öğretmenlerin iyi olma hallerinin krizde olduğu yaygın olarak kabul edilse de bu konu üzerine yapılan araştırmalar, iyi oluşun nasıl daha etkili geliştirilebileceğinden çok, bireysel olarak bir öğretmenin eksikliğine, stres ve tükenmişlikle başa çıkma yeteneklerine odaklanmıştır (Roffey, 2012). Öğretmen iyi oluşu sadece bir bireyin sorumluluğu değildir, aynı zamanda okulun, toplumun ve dünyanın yaşadığı bir sorundur. Öğretmen psikolojisi, sadece öğretmenlerin kendileri için değil, aynı zamanda öğrencileri için de önemlidir. Sınıf dinamiği içerisinde öğretmenin merkezi konumu göz önüne alındığında, bulaşma süreçleri aracılığıyla öğretmenler, öğrencilerinin psikolojisini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Öğrencilerin gelişmek için neye ihtiyaçları olduğunu düşünmek, aynı zamanda öğretmenlerinin mesleki rollerinde gelişmek için neye ihtiyaç duyduklarını düşünmek gerektiği anlamına gelir. Bu bakımdan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iyi oluşları karmaşık bir şekilde bağlantılıdır (Falecki ve Mann, 2020).

Öğretmenlerin psikolojik sağlığı, tüm dünyadaki eğitim sistemleri için çözülmesi gereken önemli bir konudur. Özellikle pozitif psikoloji alanında yapılan araştırma sonuçları yüksek düzeyde iyi oluşun, öğretmenlerin mesleki performansını artıran faydalarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Rahm ve Heise, 2019). Eğitim sistemlerinin genel amacı, öğrencilere yaşamları için mümkün olan en iyi hazırlığı sağlamaktır. Bu amacın doğru bir şekilde işlevselleştirilmesi ve buna göre seçilecek öncelikler ve yöntemler farklı toplumlarda farklı şekillerde yanıtlanırsa bile, değişmeyen bir şey vardır: Mümkün olan en iyi eğitim için, onu verenlerin, potansiyellerini mümkün olan en iyi şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmen psikolojisine daha pratik bir bakış açısı getirilmeye çalışılmaktadır. Çağdaş bir 21.yüzyıl öğretmeni olmanın stresleri ve zorluklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin nasıl desteklenebileceğine ve onların profesyonel rollerinde gelişmelerinin nasıl sağlanabileceğine vurgu yapılmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin gelişebilmesine yardımcı olmak için ideal yaklaşımın, öğretmenleri yetiştirmek ve mesleki rollerinde desteklemek için kurumsal ve ulusal düzeyde müdahaleleri içerdiği açıktır. Tamamen ekonomik bir

perspektiften bakıldığında dahi öğretmenlerin eğitimi ve istihdamı büyük bir finansal yatırımı temsil etmektedir. Örneğin İngiltere’de merkezi hükümet, 2010’da öğretmen eğitimi için 700 milyon sterlinin üzerinde bir ödenek oluşturmuştur (TDA, 2011). Bu yatırımın faiziyle karşılanabilmesi için öğretmenlerin iyi oluşu, katılımı, motivasyonu, öz-yeterlik algıları ve psikolojik sağlamlığı önemli konulardır. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında iyi oluşları, psikolojik sağlamlıkları ve öz-yeterlikleri hafife alınmamalı; yetersiz öğretimin, öğrenciler üzerindeki olumsuz sonuçları asla göz ardı edilmemelidir.

Tüm bu açıklamalardan hareketle bu çalışmanın kurgusunda ilk olarak öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları stres kaynaklarından ve mesleki tükenmişliklerinden söz edilmiştir. Sonrasında ise öğretmenlerin stres kaynaklarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri ve mesleki tükenmişliklerinin önlenmesi için pozitif psikolojiden yararlanılabileceği açıklanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının, psikolojik sağlamlıklarının ve öz-yeterliklerinin önemi ile ilgili bilgiler verilmiş ve bu değişkenlerin desteklenmesinin hem öğretmenler hem de okuldaki diğer aktörler üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır. Çalışmanın devamında pozitif öğretmen ve öğrenci ilişkisine değinilmiş, pozitif psikolojinin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin rolünün neler olduğu ve uygulama sırasında karşılaşılabilecekleri olası engellerden söz edilmiştir. Son olarak Seligman’ın (2011) PERMA yaklaşımı temel alınarak, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını destekleyebileceği düşünülen bazı pozitif psikoloji müdahale örnekleri sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından önerilen, öğretmenlerin iyi oluşları için pozitif psikoloji müdahalelerinin kullanılabileceği fikri, alanyazın ışığında tartışılmış ve bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen çıkarımlar ışığında hem öğretmenler hem de okuldaki diğer aktörler özelinde öneriler geliştirilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Tükenmişliği

2002 yılında, Scottish Executive Education Department (İskoç Yönetici Eğitim Departmanı), öğretmen stresi üzerine yapılan araştırma alanyazınının gözden geçirilmesini önermiştir. Bunun üzerine Wilson (2002), 10 yıllık bir süreyi kapsayan araştırma bulgularını incelemiş, öğretmenlerin stres ve zorlanma ile sonuçlanan, psikolojik ve fiziksel hastalıklara neden olabilecek işe özgü görev ve koşullara maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. İlginç bir şekilde, stresle başa çıkmak için sunulan genel öneri ise öğretmenlerin gerçekçi ve olumlu bir tutum geliştirmeleridir. Tam yirmi yıl sonra, bu tavsiye değerinden hiçbir şey kaybetmemiş gibi görünmektedir. Aslında, son zamanlarda yapılan birkaç araştırmanın sonuçları, pozitif bir tutumun öğretmenlerin günlük stres ve gerilimine karşı önemli bir koruyucu faktör olduğunu tekrar tekrar ortaya koymuştur (Richards, Hemphill ve Templin, 2018; Buonomo, Fatigante ve Fiorilli, 2017; Haydon, Stevens ve Leko, 2018). İhtiyaç defalarca belirtilmiş olsa da (Gibbs ve Miller, 2014; McCullough, 2015), etkililiği tam olarak kanıtlanmış olan programlara ve öğretmen adaylarının eğitimleri ile hizmet içi öğretmen eğitimleri için pozitif tutumları teşvik edebilecek genel müdahalelere henüz yol açmamıştır (Hwang, Bartlett, Greben ve Hand, 2017; Necsoi, 2018). Diğer yandan daha önce yapılan bazı küçük ölçekli araştırmalar, pozitif psikoloji



müdahalelerinin iyi oluşu artırmada ve öğretmen stresini en aza indirmede avantajlı etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır (Chan 2010, 2013; McCullough, 2015; Rahm ve Heise, 2019).

Araştırmalar açıkça göstermektedir ki öğretmenlik mesleği, stres ve strese neden olan faktörleri sistematik olarak bünyesinde barındırır ve bu da sonrasında psikolojik bozukluklara ve fiziksel hastalıklara neden olan, devamsızlık ve yıpranmayı açıklayan kalıcı bir olumsuz zihniyete yol açabilir (Aldrup, Klusmann ve Lüdtke, 2017; Richards vd., 2018; Haydon vd., 2018). Bu nedenle öğretmen stresi, öğretmen olarak çalışmanın bazı yönlerinden kaynaklanan öfke, kaygı, gerginlik, hayal kırıklığı ve depresyon gibi hoş olmayan olumsuz duyguların eşlik ettiği deneyimler olarak tanımlanır (Kyriacou, 2001). Bu durum sadece bireysel olarak öğretmenlerin sağlığını değil, aynı zamanda öğrenciler ve meslektaşlar gibi öğretmenlerin etkileşimde buldukları diğer insanları da etkilemektedir (Dreer, 2020). Araştırma bulguları, öğretmenlerin iyiliği ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansları arasında bağlantı olduğunu doğrulamaktadır (Duckworth, Quinn ve Seligman, 2009). Öğretmenlerin işle ilgili iyi olma halinin, öğrencilerin iyi olma hali, eğitim uygulamaları, öğretim yöntemleri ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde derin bir etkiye sahip olduğu defalarca tartışılmıştır (McCallum, Price, Graham ve Morrison, 2017). Bu nedenle Rahm ve Heise (2019), öğretmenlerin iyi oluşuna yatırım yapmanın sadece bireysel sağlık iyileştirmeleriyle değil, aynı zamanda öğretme ve öğrenme kalitesi üzerinde de olumlu etkilerle ilişkilendirilebileceği sonucuna varmışlardır. Yüksek düzeyde iş doyumunu ve bağlılığı olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesi için mümkün olan en iyi koşulları sağlamak ve öğrencilerin katılım düzeyleri üzerinde olumlu etkiler elde etmek amacıyla en iyi fikirler ve öğretim uygulamaları için çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir (Cardwell, 2011). Bu bağlamda duygusal tükenmenin sadece öğretmenlerin sağlığını tehlikeye atmakla kalmayacağı, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde de ciddi olumsuz etkiler bırakacağı açıktır (Klusmann, Richter ve Lüdtke, 2016).

Öğrencilerin okullardaki istenmeyen davranışları öğretmenler ve yöneticiler için sürekli bir endişe kaynağı oluşturmaktadır (Klassen ve Anderson, 2009). Öğretmenlerin, öğrencilerin uygunsuz davranışlarıyla ilgili endişelerinin artan stres ve tükenmişlikle ilişkili olduğu, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığına zarar verdiği ve öğretmenliği bırakmaya karar verenler için önemli bir hızlandırıcı faktör olduğu bilinmektedir (Klassen, 2010). Ingersoll ve Smith (2003) tarafından yapılan araştırma, mesleğe başladıktan sadece bir yıl sonra öğretmenliği bırakanların yaklaşık %29'unun işten memnuniyetsiz olduklarını belirttiklerini ve bunların yaklaşık %35'inin ise meslekten ayrılmalarının temel nedeni olarak disiplin sorunlarını gösterdiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan öğretmenler, sınıf içerisindeki veya okuldaki çabalarının evde desteklenmediğini gördüklerinde, öğrencileri için istedikleri pozitif değişim konusunda şanslarının az olduğunu görürler ve bundan dolayı pes etmeye yaklaşırlar (Miller, 2009).

Bilimsel araştırmalar onlarca yıldır öğretmenlerde görülen nispeten yüksek düzeyde stres, duygusal yorgunluk, tükenmişlik ve sağlık sorunlarının koşullarını ve sonuçlarını araştırmaktadır (Gray, Wilcox ve Nordstokke, 2017). Bu bulguları açıklamak için öğretmenlik mesleğinin farklı yönleri incelenmiştir.

Örneğin Skaalvik ve Skaalvik (2018), öğretmen stresini bir öğretmen olarak çalışmanın çeşitli yönlerinden kaynaklanan hoş olmayan duygular olarak kavramsallaştırır. Alanyazında tartışılan diğer stresörler ise iş yükündeki artış, öğrenci çeşitliliği, zorlu öğrenci davranışları, büyük sınıflar, disiplin sorunları, meslektaşlarla çatışmalar, idari destek eksikliği, zaman baskısı, standart test baskısı ve teknolojiye gelişmeler olarak gösterilmektedir (Kyriacou, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2017, 2018; Rogers, 2012). Zaman baskısı, öğretmenlerin sıkıntı yaşamasına yol açan ana stres faktörlerinden biri olarak gösterilmektedir. Bu bakımdan öğretmenler için stres azaltma müdahalelerinin özel bir yönü de zaman yönetimi eğitimleri olabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2018).

Öğretmenlerin refahı ve iyi oluşu başlı başına değerli bir hedeftir (Holmes, 2005). Maslach ve Leiter'in (1999) belirttiği gibi bir eğitim sisteminin en değerli ve maliyetli kısmı öğreten insanlardır. Onların iyi oluşunu ve öğrenci eğitimine katkılarını sürdürmek, eğitim liderlerinin birincil amacı olmalıdır. Rekor tükenmişlik oranları ile mesleği bırakan çok sayıda öğretmen vardır (Hong, 2010). Öğretmenlik, işle ilgili stresten etkilenen ilk beş meslek arasında yer almaktadır ve öğretmenlerin %70'i işleri nedeniyle sağlıklarının bozulduğunu ifade etmektedir (Lovewell, 2012). Günümüzün eğitim sistemindeki sürekli değişiklikler ile işleri giderek karmaşık hale gelen öğretmenlerin yaşadıkları stres daha da fazla artmıştır (Day ve Qing, 2010). Ayrıca çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmenler, genellikle kendilerini sınıfta tek bilgi kaynağı olarak görmezler. İnternetin gelişmesi ve erişilebilirliği ile öğrenciler, belirli bilgileri kolaylıkla edinebilir konuma geldiler ve bazı konularda teknik olarak öğretmenlerinden daha fazla bilgiye sahip oldular. Bazı öğretmenler için bu durum, statüleri ve yetkileri için bir tehdit gibi görünebilir (Mercer vd., 2016). Bu bakımdan 21.yüzyıl öğretmenlerinin işlerine yönelik bakış açılarını ve psikolojik tepkilerini daha iyi anlamak için acil birtakım araştırmalara ihtiyaç olduğu ortadadır.

Öğretmenler için Öznel İyi Oluş

Sağlık sorunlarının, öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke ve Baumert, 2008) ve ayrıca önemli ekonomik maliyetlere neden olan öğretmenlik yeteneklerinin tam olarak ortaya konulmasını engellediği açıktır (Rahm ve Heise, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin sağlığını iyileştirmek, her dönemde önemli bir hedef olmaya devam etmektedir. Bütünsel iyi oluşa, büyümeye ve kişinin tüm potansiyelini ortaya çıkarmasına katkıda bulunmayı amaçlayan pozitif psikoloji, sağlığa yeni bir bakış açısı getirmektedir. Pozitif psikolojinin ana kavramlarından biri ve bu çalışmanın temel hedef kurgusu, genel mutluluk kavramına en yakın bilimsel kavram olarak da kabul edilen öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş kavramı, bireyin kendi yaşamını duyuşsal ve bilişsel yönden değerlendirmesiyle oluşur (Myers ve Deiner, 1995). Bu bağlamda öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi şeklinde ifade edilebilir (Eryılmaz, 2009). Öznel iyi oluş kavramı üç boyutlu bir yapıdadır: Olumsuz duygulanım, olumlu duygulanım ve yaşam doyumu (Deiner, 1984). Duyuşsal yönden değerlendirme içerisinde yer alan olumsuz duygulanım, içerisinde kin, üzüntü, nefret ve suçluluk gibi duyguları barındırırken; olumlu duygulanım ise içerisinde umut, heyecan, neşe, güven, gurur ve ilgi gibi duyguları barındırmaktadır. Öznel iyi oluşun diğer bir alt boyutu olan yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun bilişsel yönden değerlendirilmesidir. Yaşam



doyumunu, bireyin farklı yaşam alanlarındaki memnuniyetine yönelik yapmış olduğu bilişsel değerlendirmeleri içermektedir (Myers ve Deiner, 1995).

Kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında Lyubomirsky, King ve Diener (2005), öznel iyi oluşun yaşamın farklı alanları üzerindeki etkilerini test eden 225 deneysel çalışmayı incelemiştir. Ulaşılan bulgular, iyi oluş düzeyi yüksek olan kişilerin daha uzun yaşadığını (Veenhoven, 2008), daha etkin bir bağışıklık sistemine sahip olduklarını (Barak, 2006), iş yerinde daha verimli ve başarılı olduklarını (Achor, 2010), daha yaratıcı olduklarını (Baas, De Dreu ve Nijstad, 2008) ve daha fazla çok yönlü sosyal ilişkilere sahip olduklarını (Rodríguez-Pose ve Von Berlepsch, 2014) göstermiştir. Bu nedenle yüksek öznel iyi oluşun, yalnızca insanların fiziksel ve psikolojik sağlıkları için değil, aynı zamanda kişisel gelişimleri ve iş yaşamındaki performansları için de oldukça önemli olduğu söylenebilir (Rahm ve Heise, 2019).

Alanyazın incelemesi sonucunda diğer birçok mesleğe göre öğretmenlerin stresleri daha yüksek ve genel nüfusa göre iyi oluşları daha düşük bulunmuştur (Education Support Partnership, 2019). Bu bakımdan öğretmenlerin iyi olma hali son derece önemli bir konudur. Uluslararası alanda gelişmekte olan pozitif eğitim, pozitif psikolojiden elde edilen bulguları okullara uygular ve okulların akademik başarılarına ek olarak, okula dahil olan herkesin bütünsel iyi oluşunu geliştirme hedefine odaklanır (Norrish, 2015). Okulların amaçlarına ulaşmasında en önemli aktörler hiç şüphesiz ki öğretmenlerdir (Hattie, 2003). Profesyonel şekilde yüksek kaliteli bir performansla eğitim vermeleri isteniyorsa, öğretmenler için iyi bir sağlık durumu ve hatta daha da yüksek bir öznel iyi oluş seviyesi sağlamak akıllıca olacaktır (Rahm ve Heise, 2019). Lyubomirsky ve Lepper (1999) yüksek öznel iyi oluşun, depresyon ve tükenmişliğe karşı koruyucu bir faktör olduğu sonucuna varırken; Sutton ve Wheatley (2003) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duygularının, öğrenci çıktılarını önemli ölçüde etkilediğini tespit etmişlerdir. Sınıf içerisinde önemli bir durum olan duygusal bulaşma, sıklıkla öğretmenlerden öğrencilere olumlu duyguların aktarılması şeklinde planlanmaktadır (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton, 2009). Olumlu duyguların sıklığı, etkili öğretim stratejilerinin sık kullanımıyla ilişkilidir (Moè, Pazzaglia ve Ronconi, 2010). Ayrıca olumlu duygular, öğrencilerini teşvik etmede ve potansiyellerini mümkün olan en büyük ölçüde geliştirmeleri için öğretmenleri motive etmede etkili olan "tutkulu öğretmen" ideal imajıyla da ilişkili bulunmuştur (Kunter ve Holzberger, 2014). Dolayısıyla tüm bu araştırma sonuçları öznel iyi oluşun, eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleği için oldukça önemli olan ve arzu edilen birçok sonuçla ilişkili olduğuna dair net kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenler özelindeki bu bulgulara göre öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artırılması hem öğretmenlerin sağlık kalitelerinin iyileştirilmesine hem de okullardaki öğretim-öğrenme süreçlerine olumlu bir katkı sunacağı açıktır (Gray vd., 2017).

Öğretmen iyi oluşu üzerine yapılan araştırmaların çoğu, bir öğretmenin sağlığının nasıl geliştirilebileceğinden ziyade eksiklik modeli ve sağlıklı olmayan öğretmen üzerinde yoğunlaşmıştır (Falecki ve Mann, 2020). Bu bakış açısı, toplulukları ve bireyleri neyin başarılı kıldığıyla ilgilenen bir araştırma alanı olan pozitif psikolojide, kanıta dayalı müdahalelerin artması nedeniyle hızla değişmektedir (Waters ve White, 2015). Özü itibarıyla pozitif psikoloji, kanıta dayalı uygulama ve

nitelikli sorgulama yoluyla bireylerin ve kurumların yaşamlarını anlamaya ve beslemeye çalışan erdem, insani gelişim, psikolojik sağlamlık ve iyi oluşu amaçlamaktadır (Pawelski, 2016). Seligman (2011) pozitif psikolojiyi, iyi oluş konusuyla ilgilenen ve amacı, iyi oluşun bir ifadesi olan gelişmeyi artırmak isteyen bir alan olarak görmektedir. Esasen, iyi oluş sadece stresin olmaması değildir (Holmes, 2005), aynı zamanda bir kişinin gelişmesine yol açan bir dizi olumlu durum, özellik ve varlık biçimidir (Falecki ve Mann, 2020). Bu bakımdan pozitif psikoloji, öğretmenlerin iyi oluşlarını desteklemek için en ideal yollardan biri olarak görülmektedir.

Eğitime uygulanan pozitif psikolojinin yükselişi son yıllarda önemli bir konu olmasına rağmen, geliştirilen çalışmaların çoğu incelendiğinde, öğrencilerin iyi oluşu konusuna daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir (García-Álvarez vd., 2021). Pozitif eğitimin gelişimi için önemli birer aktör olmalarına rağmen öğretmenleri, merkezi bir yaklaşımla ele alan çok az sayıda araştırma bulunmaktadır (Rahm ve Heise, 2019; White, 2021). Bu araştırmalarda öğretmenlerin iyi oluşu, öğretmen stresi, motivasyonunun düşmesi ve hatta tükenmişlik gibi olumsuz koşulların olmaması olarak kavramsallaştırılan karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Huertas ve Dávila, 2020; Bastías, 2021). Pozitif psikolojinin perspektifinden bakıldığında ise iyi oluş, Seligman'ın (2011) PERMA modeli gibi bütüncül bir yaklaşımla incelenebileceği gibi, Ryff (2014) tarafından önerilen çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli gibi eudaimonik boyutlarla da incelenebilir. Bu noktada iyi oluşun, çeşitli öznel göstergeleri içeren karmaşık bir yapı olduğunu anlamak önemlidir. Teorik açıdan bakıldığında, alanyazında öğretmenlerin ruh sağlığının ve iyilik hallerinin koruyucu faktörlerini artırmaya yönelik müdahalelerin, Akış ve Optimal Deneyim Teorisine (Csikszentmihalyi, 1988), Karakter Güçlerinin ve Erdemlerin Sınıflandırılması Teorisine (Peterson ve Seligman, 2004), Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisine (Lent, Brown ve Hackett, 1994) ve Kendi Kaderini Tayin Teorisine (Ryan ve Deci, 2017) dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin iyi oluşları için önerilen müdahaleler, temelde Seligman'ın (2011) PERMA modeline dayandırılmış olmakla birlikte önerilen bazı müdahalelerde yukarıda bahsedilen teorilerden de yararlanılmıştır.

Jóvenes Fuertes, Uruguay'ın araştırma laboratuvarında, öğretmenlerde psikolojik iyi oluşu desteklemeyi amaçlayan çok bileşenli müdahaleler geliştirmiştir. Eğitime Uygulamalı Pozitif Psikoloji Kursu'nun (CUPPAE) hedefleri, öğretmenlerin erdemlerini ve karakter güçlerini onlara hatırlatarak psikolojik iyi oluşlarını artırmak ve pozitif uygulamaları, öğretim stratejilerine entegre etmek konusunda eğitim vermektir. Bu çok bileşenli müdahaleler, pozitif psikolojinin iyi oluş unsurları, karakterin güçlü yönleri, pozitif eğitim ve stratejiler, zihinsel stiller, psikolojik sağlamlık, iyimserlik, öz-düzenleme ile bağlantılı farkındalık, duygusal yönetim, empati ve şefkat yoluyla biçimlendirici bir yolculuk sağlayan sekiz temel modülden oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre müdahaleye katılan öğretmenlerde psikolojik iyi oluşun her bir boyutunda önemli artışlar meydana gelmiştir (García-Álvarez vd., 2021). Bu çalışmanın sonucu, iki önemli bulguyu ortaya koymaktadır. İlki, öğretmenlere yönelik pozitif psikoloji müdahalelerinin temel amacının, öğretmenlerin edindikleri ilkeleri hem kendi yaşamlarına hem de sınıfta öğrencilerine uygulayabilmelerine imkân verecek şekilde planlanmasıdır. İkincisi ise planlanan psikolojik müdahalelerin, öğretmenlerin ve bir bütün olarak



eğitim-öğretim süreci içerisinde yer alan diğer aktörlerin ruh sağlığını geliştirmeye yönelik kurgulanmasıdır.

Öğretmenler için Psikolojik Sağlık

Psikolojik sağlık temel olarak, olumlu adaptasyon ya da sıkıntılar yaşanmasına rağmen zihinsel sağlığı koruma veya yeniden kazanma becerisi anlamına gelmektedir (Wald, Taylor, Asmundson, Jang ve Stapleton, 2006). Bir dizi araştırma, psikolojik sağlığın öğretmenlerin iyi olma hali ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Brouskeli, Kaltsi ve Maria, 2018; Svence ve Majors, 2015). Psikolojik sağlık, öğretmenler arasında iş doyumunun ve iyi olma halinin önemli bir yordayıcısıdır (Fernandes vd., 2020; Pretsch, Flunger ve Schmitt, 2012); ayrıca öğretmen stresi, tükenmişliği ve öğretmenin mesleği bırakma niyeti gibi olumsuz durumlara karşı koruyucu bir faktör olarak kullanılabilir (Flores, 2018). Eğitim ortamlarında psikolojik sağlık, mesleğe ve kaliteye bağlılığı ve iyi oluşu sürdürmek için öğretmenler arasında geliştirilebilecek bir süreç olarak kavramsallaştırılabilir (Mansfield, Beltman, Broadley ve Weatherby-Fell, 2016). Ayrıca, öğretmenlik görevine hazırlık aşamasında ve görevdeyken hizmet içi mesleki öğrenmeler yoluyla desteklenmeye devam edilebilir (Fernandes vd., 2020).

Psikolojik sağlık, beslenebilir ve geliştirilebilir bir yapı olarak kabul edilmektedir (Mansfield vd., 2016). Benard (2003) öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını artırmak için mesleki gelişim fırsatlarına, kaynaklara ve materyallere, meslektaşlarla ilişkilere, ortak karar alma ve planlama fırsatlarına ihtiyaçları olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin psikolojik sağlığı okul içinde beslenmeli ve desteklenmelidir. Okul yönetimi psikolojik sağlığın oluşturulmasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Day ve Hong, 2016). Pek çok araştırma, öğretmen eğitimi programlarının; iş birliği, problem çözme, stres yönetimi ve etkinlik oluşturma deneyimleri gibi becerileri geliştirerek, öğretmenleri karşılaştıkları zorluklara hazırlamada kilit bir role sahip olduğunu öne sürmektedir (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017). Müfredat ve pedagojik bilgilerle birlikte daha geniş bir beceri ve strateji yelpazesi geliştirmek, öğretmenlerin işlerinin zorluklarıyla başa çıkmaları için kendilerini daha donanımlı hissetmelerini sağlayacaktır (Fernandes vd., 2020). Mesleki gelişim fırsatları hem resmi (eğitim çalıştayları vb.) hem de gayri resmi (daha deneyimli bir meslektaştan tavsiye istemek vb.) olabilir (Greenfield, 2015). Bazı önemli araştırmalar öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin psikolojik sağlığına ve iyi oluşuna olan katkısını özellikle vurgulamaktadır (Clarà, 2017; Raider-Roth, Stieha ve Hensley, 2012). Bu bakımdan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını geliştirmeye yönelik müdahalelerin hem öğretmenlerin donanımlarına büyük ölçüde katkı sağlayacağı hem de öğretmenlerin işleriyle ilgili yaşadıkları stresle ve tükenmişlikle başa çıkma becerilerini önemli oranda destekleyeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin Yeterlik İnançları

Öğretmenler için pozitif psikolojinin kullanımıyla ilgili diğer bir yapı ise öğretmenlerin coşkusu, ısrarı ve çabası ile ilişkili olan öğretmen öz-yeterliğidir (Milner, 2002). Profesyonel öz-yeterlik, profesyonelin

profesyonel iş rollerini yerine getirme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmıştır (Friedman, 1999). Öğretmenler için bu, sınıf disiplini yönetme, öğrencileri motive etme, sınıf atmosferine katkıda bulunma, karar verme becerileri, velilerle ilişkiler gibi alanları kapsayabilir (Bandura, 2006). Alanyazında öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen iyi oluşunun temel belirleyicilerinden biri olduğu, iş tatmini ve ayrıca öğrenci başarısı ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Day ve Qing, 2010; Eryılmaz, 2015; Friedman, 1999; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Diğer yandan mesleki tükenmişliğin, öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inancını negatif yönde etkilediği de bilinmektedir (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Telef, 2011). Bu alanda sınırlı sayıda araştırma yapılmasına rağmen araştırmacılar, öğretmen motivasyonunun sadece öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla değil (Agezo, 2010), aynı zamanda öğretim kalitesi, katılım ve mesleğe kişisel bağlılıkla da ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir (De Jesus ve Lens, 2005; Kunter ve Holzberger, 2014).

Öğretmenlerin yeterliklerine, öz-güvenlerine ve başarılı olma kararlılığına olan inançları, sınıfta başarılı uygulamalar yapmaları ve öğrenme ortamını ustaca yönetebilmeleri için temel gereksinimler olarak görülmektedir (Muijs ve Reynolds, 2002). Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin inançlarındaki değişikliklerin, öğrencilerin davranışları üzerindeki olumlu sonuçlarına dair ikna edici kanıtlar mevcuttur (Luiselli, Putnam, Handler ve Feinberg, 2005; Sheridan, Eagle, Cowan ve Mickelson, 2001). Buonomo, Fiorilli ve Benevene (2019), öğrencilere karşı olumlu duygular beslemenin, öğretmen öz-yeterliğini artırdığı, bunun da öğretmenlerin profesyonel performansı için önemli bir yordayıcı ve öğretmenlerin yaşayabilecekleri muhtemel olumsuzluklara karşı koruyucu bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Bu bulguların ardından akıllara üç önemli soru gelir. İlk olarak, öğretmenler için yeterlik inançlarının temel kaynakları nelerdir, bunlar nasıl sürdürülebilir ve üçüncüsü, bunlar öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını, iyi oluşunu ve mesleki başarısını artırmak için nasıl kullanılabilir?

Yeterlik inançlarının birincil kaynağının, istenen bir etkiyi üretmede başarı (ustalık) deneyimi olduğu ileri sürülmüştür (Bandura, 1997). Hem mesleğe yeni başlamış hem de deneyimli öğretmenler arasında yeterlik inançlarına en belirgin katkının ustalık deneyimi olduğu tespit edilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Böylece, ihtiyaç duydukları sonuçları üretebileceklerini gösteren öğretmenler, bu tür etkilerin gelecekte yeniden ortaya konulabileceğine dair daha büyük bir inanca sahip olabilirler (Gibbs ve Miller, 2014). Öz-yeterlik inançları üzerindeki diğer etki kaynakları ise dolaylı deneyimi, sosyal iknayı ve duygusal durumları içermektedir (Bandura, 1997). Dolaylı deneyimi veya sosyal iknayı içeren mesleki gelişim ve eğitim etkinliklerinin, öğretmenlerin inançları, profesyonel rolleri, sorumlulukları ve etkinlikleri üzerinde önemli etkileri olduğu kanıtlanmıştır (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Öğretmen öz-yeterlik inançları için ek bir psikososyal kaynak ise bir okuldaki personel arasında paylaşılan ve topluca benimsenen inançlardır (Gibbs ve Miller, 2014). Miller (2003) öğretmenlerin davranışlarına ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenler odası kültürünün potansiyel gücünü vurgulamıştır. Meslektaşlar arasındaki bu tür etkileşimler, okul personelinin kolektif etkinliğine ilişkin ortak inançlar ortaya çıkarabilir (Parker, Hogan, Eastabrook, Oke ve Wood, 2006). Okul personelinin belirli öğrenci gruplarına yönelik ortak tutumlarının, bireysel olarak öğretmenlerin inançlarını ve uygulamalarını etkilediği bilinmektedir (Jordan, Glenn ve McGhie-Richmond, 2010). Kolektif yeterlik



inançları, öğrencilerin davranışlarının kurumsal olarak yönetilme şekli üzerinde önemli bir etkiyi temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda iç içe geçmiş bir ilişki içinde olumlu öz-yeterlik inançlarını da beslemektedir (Bandura, 2000).

Pozitif Öğretmen ve Öğrenci İlişkileri

Pozitif öğretmen psikolojisi, sadece öğretmenlerin kendileri için faydalı olmakla kalmaz; öğretmenlerin iyi oluşu aynı zamanda öğrencileri için de hayati önem taşımaktadır. Birçok araştırma, öğretmenin iyi oluşu, öğrenci performansı ve öğretim kalitesi arasında nedensel bir bağlantı olduğunu ileri sürmektedir (Caprara vd., 2006; Day ve Qing, 2009; Klusmann vd., 2008). Bajorek, Gulliford ve Taskila (2014) iş doyumu yüksek, moralli ve sağlıklı bir öğretmenin; yaratıcı, zorlayıcı ve etkili dersler verme olasılığının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf dinamikleri içinde öğretmenler, etkileşimin ve iletişimin merkez noktasıdır; sınıf atmosferinin kalitesinde ve sınıf içi grup dinamiklerinde kaçınılmaz olarak onların iyi oluşları kilit bir rol oynayacaktır (DeVries ve Zan, 1995). Araştırmalar, öğretmen pozitifliğinin bulaşma süreçleri aracılığıyla öğrenen pozitifliği ile açık bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermiştir (Dresel ve Hall, 2013; Frenzel ve Stephens, 2013). Öğretme-öğrenme sürecinin arkasındaki itici güç olarak öğretmenler, "duygusal olarak sağlıklı bir sınıf" geliştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Frenzel ve Stephens, 2013). Öğretmen ve öğrenci psikolojisi arasındaki bulaşma sürecinin bir diğer önemli yönü ise öğretmen motivasyonu ile ilgilidir. Çok sayıda araştırma, içsel olarak motive olmuş öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerini de motive ettiğini ve özerk öğrenme için daha büyük fırsatlar sunduğunu göstermiştir (Agezo, 2010; Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2011; Hanfstingl, Andreitz, Müller ve Thomas, 2010).

Pozitif, saygılı ve destekleyici olan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, katılım gibi iyi oluşla bağlantılı çok çeşitli istendik öğrenci davranışlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu bilinmektedir (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018; Klem ve Connells, 2004). Örneğin pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin başarı motivasyonuna (Hattie, 2009), mutluluklarına (Eryılmaz, 2014; Eryılmaz ve Bek, 2018) ve psikolojik sağlamlığına (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana ve Evans, 2010) önemli katkılar sunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrenci davranışlarının ve seçimlerinin, güvenli bir ilişki sunan öğretmenlerin davranış ve değerlerinden olumlu yönde etkilendiğini söylemek olasıdır (Masten ve Obradović, 2008). Bu ilişkiler, öğrencilerin daha uzun vadeli hedefler belirlemelerini ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir yönelim geliştirmelerini destekleyebilir. Öğretmenlerinin kendilerini kabul ettiğine ve onları önemseydiğine inanan öğrenciler, öğrenmeye daha çok bağlanır, başarmak için daha öz-güvenli ve motive olur, öğretmenin amaç ve beklentilerini benimseme olasılıkları yükselir (Martin, Marsh, McInerney, Green ve Dowson, 2007).

Bir öğretmenin sosyal olarak savunmasız olan öğrencilerine tepki verme şekli, sınıf arkadaşlarının da o öğrencilere nasıl tepki verdiğini ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal olarak kabul edilme olasılıklarını belirleyebilir (Hughes, Cavell ve Wilson, 2001). Resnick ve diğerleri (1997), öğretmenleri ile yakın ve olumlu bir ilişki içinde olduğunu söyleyen öğrencilerin, erken yaşta uyuşturucu ve alkol kullanma,

intihar etme veya kendine zarar verme, şiddet içeren davranışlarda bulunma ve riskli cinsel davranışlar sergileme olasılıklarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Olumlu ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisinin bileşenlerinden bazıları, öğrencinin yaşına ve öğretmenin katılım düzeyine göre değişebilmekle birlikte (Noble ve McGrath, 2015) genel olarak; her öğrencisini tanıyan, ismiyle ve gülümseyerek öğrencisini selamlayan ve öğrencisi sınıfta yokken kendisinden haber almaya çalışan (Stipek, 2006), hiçbir öğrencinin sosyal olarak yalıtılmış hissetmemesini sağlayacak şekilde kasıtlı olarak olumlu akran ilişkileri geliştiren (Donohue, Perry ve Weinstein, 2003), adil ve saygılı olan (Stipek, 2006), öğrenciyi hem öğrenen (Marzano, 2003) hem de okul dışında hayatı olan bir birey olarak tanımak için çabalayan (Slade ve Trent, 2000), sık sık iletişim kuran, yardım, rehberlik ve olumlu geri bildirim sağlayan ve olumsuz eleştiri yapmaktan kaçınan (Rimm-Kaufman ve Sandilos, 2011) öğretmen davranışlarının olumlu ilişkilere katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Pozitif Psikolojinin Okullarda Uygulanmasında Öğretmenlerin Rolü ve Karşılaşabilecekleri Olası Engeller

Pozitif psikoloji müdahaleleri geliştirilmiş ve mevcut küçük ölçekli uygulamalar da etkili bulunmuş olsa bile, geniş ve anlamlı bir etkiye sahip olabilmesi için okullarda uygulanması gerekmektedir (Sanetti, Dobey ve Gallucci, 2014). Öğretmenler, okul temelli pozitif psikoloji müdahalelerinin uygulanmasına ilişkin tartışmaların merkezinde yer almaktadır, çünkü nihayetinde, genellikle bu programları okul ortamında yürütecek olan öğretmenlerdir (Waters, 2011). Bu nedenle, hem öğretmenlerin okul temelli pozitif psikoloji müdahalelerini yürütmesinin yararlarını hem de yüksek kaliteli uygulamalara zarar verebilecek potansiyel engelleri anlamak oldukça önemlidir (Chodkiewicz ve Boyle, 2017).

Öğretmenlerin okullarda pozitif psikoloji programlarını yürütmesinin teorik ve lojistik açıdan birçok avantajı vardır (Miller, Short, Garland ve Clark, 2010). Öğretmenler, bir öğrencinin okuldayken geçirdiği zaman üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bakadorova ve Raufelder, 2014). Maliyet açısından da okulların önceden var olan personeli kullanması, uzun vadede daha verimli ve sürdürülebilir (Collins, Woolfson ve Durkin, 2014). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerle okul günü boyunca öğrenilen becerilerin kullanımını daha iyi teşvik etmelerini sağlayan, öngörülen müdahale süreleri dışında da sürekli iletişim kurma avantajları vardır (Miller vd., 2010). Diğer yandan öğretmenler, ebeveynleri müdahale çabalarına dahil etmek için okul ve ev ortamları arasında köprü oluşturmada da daha etkili olacaklardır (Lomas, 2015). Yine de alanyazında, öğretmenlerin pozitif psikolojinin okul temelli müdahalelerini etkili bir şekilde uygulayıp uygulayamayacakları konusunda birtakım soru işaretleri vardır (Chodkiewicz ve Boyle, 2017). Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger ve Paechter (2011), öğretmenlerin öğrenci başarısı dışındaki yönlere odaklanmak için eğitilmediklerini iddia etmektedir. Bir dizi araştırmacının, öğretmenlerin psikolojik temelli müdahaleleri etkili bir şekilde uygulama yetenekleriyle ilgili benzer endişelerinin olduğu görülmektedir (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe ve Saka, 2009; Pas ve Bradshaw, 2012; Sanetti vd., 2014). Stallard ve diğerleri (2014), öğretmenlerin liderliğindeki müdahalelerin sonuçlarını, dışarıdan sağlık profesyonelleri tarafından yönetilenlerle karşılaştırarak, öğretmenlerin okul temelli bir pozitif psikoloji müdahalesi yürütme yeteneklerini doğrudan incelemişlerdir. Bu büyük ölçekli araştırma çalışması, 13.000'den fazla öğrenciyi içermiştir



ve müdahalelerin sağlık profesyonelleri tarafından yönetildiğinde öğrencilerin kaygısını azaltmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin okullarda pozitif psikoloji temelli müdahalelerin ideal kolaylaştırıcıları olmayabileceği konusunda soru işaretlerinin sayısı artmıştır. Ancak bu araştırmanın yalnızca bir müdahale programını incelediğinin farkında olunmalıdır. Buna karşılık, diğer pozitif psikoloji müdahalelerini kullanan araştırmacılar, öğretmenlerin müdahalelerin uygulanmasında etkili yöneticiler olduğunu ortaya koymuşlardır (Miller vd., 2010; Waters, 2011). Bu araştırmalar, müdahaleyi okul günü boyunca uygulayabilme ve uzun bir süre boyunca da takip edebildikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin müdahaleleri uygulamada pozitif psikoloji araştırmacıları kadar yetenekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Collins vd., 2014).

En yeni ve kanıta dayalı uygulamalarla ilgili bilgi ve bilgiye erişim eksikliği, okullarda etkili müdahale uygulamalarının önünde uzun süredir devam eden bir diğer engel olarak görülmektedir (Chodkiewicz ve Boyle, 2014). Okul temelli pozitif psikoloji programı geliştiren araştırmacıların çalışmaları, yararlı olmaya çalıştıkları okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek dünyasından çok uzak ve çoğu zaman erişilemeyen bilimsel ve akademik dergilerde yayınlaması nedeniyle asıl amacına ulaşmamaktadır (Chodkiewicz ve Boyle, 2017). Öğretmen davranışları üzerine yapılan bir çalışmada, Beycioğlu, Özer ve Uğurlu (2010), öğretmenlerin yaklaşık %32'sinin mezun olduklarından beri herhangi bir araştırma makalesi okumadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Ahuja (2012), öğretmenlerin %41'inin araştırma çalışmalarıyla ilgilenmediğini ve öğretmenlerin %20'sinden azının araştırma dergilerini okumaya öncelik verdiğini saptamıştır. Powers, Bowen ve Bowen (2010), öğretmenlerin ve okulların, en son araştırma bulgularına ilişkin bilgilere erişmek için ihtiyaç duyulan dergilere veya çevrimiçi veri tabanlarına genellikle abone olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler okul temelli bir müdahaleyi özetleyen bir akademik makaleyi okuyacak kadar şanslı olsalar bile, bu makalelerde programların kendileri genellikle yetersiz açıklanır ve bu nedenle öğretmenlerin, öğrendiklerini okul ortamında tekrarlaması oldukça zordur (Sanetti vd., 2014). Sonuç olarak öğretmenlerin, minimum zaman ve kaynak gerektiren, takip etmesi kolay yönergelere sahip müdahaleleri tercih ettikleri anlaşılabilir (Castro-Villarreal, Rodriguez ve Moore, 2014).

Öğretmenlerin bir müdahaleyi uygulamadan önce mevcut okul temelli pozitif psikoloji müdahalelerinin detaylı uygulanış bilgisi gereklidir (Chodkiewicz ve Boyle, 2017). Ayrıca programla ilgili teorik çıktıları anlamak ve öğrencilerin gerçekten faydalanacağına inanmak da aynı derecede önemlidir (Durlak ve DuPre, 2008). Günümüzde öğretmenlerin mesai saatlerine yüklenen talepler gittikçe artmaktadır. Bu bakımdan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmaya yönelik çalışmalarının yanında onların pozitif gelişimlerine de zaman ayırabilmeleri için bu müdahalelerin faydalı olduğuna inanmaları gerekmektedir (Fabiano, Chafouleas, Weist, Sumi ve Humphrey, 2014). Olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin, daha az olumlu meslektaşlarına göre daha yüksek bir program niceliği ve kalitesi ortaya koydukları tespit edilmiştir (Beets vd., 2008). Öğretmenler ayrıca programın altında yatan teoriyi benimserlerse, yapılacak olan müdahaleyi kabul edilebilir ve değerli görürlerse uygulamaya daha fazla çaba gösterebilirler (Villarreal, Ponce ve Gutierrez, 2015). Castro-Villarreal ve diğerleri (2014),

öğretmenlerin uygulama kalitesini etkileyen faktörleri önem sırasına göre motivasyon, bilgi ve sürece katılma isteği şeklinde sıralamışlardır.

Bireylerin kendilerine yönelik tutumlarının ve inançlarının, pozitif bir psikoloji müdahalesini etkili bir şekilde uygulama yeteneklerini şekillendirebileceği göz önüne alındığında, bu faktörler daha etkili müdahale liderleri bulmanın anahtarı olarak düşünülebilir (Chodkiewicz ve Boyle, 2017). Weissberg, Kumpfer ve Seligman (2003), bir programı yöneten liderin yetkinliğini tanımlayan şeylerin; kişinin öz-yeterliği, sıcaklık, ilişki becerileri, mizah, empati ve olumlu öğrenme ortamlarını teşvik etme becerileri gibi kişisel nitelikleri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu bakımdan okullarda pozitif psikoloji müdahalelerinin entegrasyonunu ve başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmanın anahtarı, öğretmen hedefli bilgilerin ve yüksek kaliteli öğretmen yetiştirme programlarının yaygınlaştırılması olabilir (Evans, Murphy ve Scourfield, 2015). Öğretmenleri öğrenmede psikolojik faktörlerin önemi konusunda eğitmek, okul temelli programların potansiyel yararlarını vurgulamak ve becerilerin öğrenme ortamında somut uygulamalarını göstermek, pozitif psikolojiyi sınıfa etkin bir şekilde entegre eden öğretmen sayısını büyük ölçüde artıracaktır (Chodkiewicz ve Boyle, 2017).

Öğretmenlerin İyi Oluşları için Önerilen Bazı Pozitif Psikoloji Müdahaleleri

Pozitif psikoloji müdahalelerinin bireyler üzerinde en iyi nasıl çalıştığını açıklamak için birçok model mevcuttur. En çok kullanılan modellerden biri Seligman'ın (2011) ileri sürdüğü PERMA'dır. Seligman, iyi oluşun çok bileşenli olduğunu ve ölçülebilir birçok unsuru olduğunu açıklar. Onları hatırlamaya yardımcı olmak için anımsatıcı PERMA kısaltmasını kullanır. PERMA, iyi oluşu geliştirebilecek temel müdahaleleri belirlemek için basit bir model sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin iyi oluşlarını, psikolojik sağlamlıklarını ve öz-yeterliklerini geliştirebilme bakış açısıyla PERMA içindeki müdahalelerin kullanılması önerilmiştir. Sunulan öneriler, pozitif eğitim bakış açısı ve Seligman'ın (2011) PERMA modeli izlenerek; [P] Olumlu Duyguyu (iyi hissetme, iyimserlik, zevk, eğlence vb.); [E] Katılımı (karakter güçleri, işin yerine getirilmesi, hobiler, akış vb.); [R] İlişkileri (sosyal bağlantılar, yakınlık, duygusal ve fiziksel etkileşim vb.); [M] Anlamı (bir amaca sahip olmak, hayatta bir anlam bulmak vb.) ve [A] Başarıları (hırs, gerçekçi hedefler, önemli başarılar, gurur duyma vb.) vurgulayarak iyi oluş kavramının farklı boyutlarına dayalı olarak işlevselleştirilmiştir. Bu bileşenler öğretmenlerin iş taleplerinden kaynaklanan aşırı stresin ve tükenmişliğin etkisini tamponlamak için umut, şükran, yeterlik, psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve mesleki işlevsellik geliştirme yolları olarak da işlev görebilir.

Olumlu Duygular (Positive Emotions)

Öğretmenlik zor ve stresli olabilir, ancak aynı zamanda bireylerin her gün sayısız olumlu duyguyu deneyimleyebilecekleri oldukça ödüllendirici bir meslektir (Hargreaves, 2000). Öğretmenlere, olumlu duyguları durup düşünmeleri için fırsatlar verilmelidir, çünkü olumsuz duygular, kişilerin olumsuzluk önyargısının baskın olması nedeniyle olumlu duyguları zedeleyebilir (Fredrickson, 2006). Olumlu duygular arasında neşe, sevgi, şükran, umut, gurur, ilham, merak, eğlence ve huzur yer almaktadır. Sık sık olumlu duygular yaşayan kişilerin özellikleri ise kendine güven, iyimserlik ve öz-yeterliktir; bunlar,



olumlu duyguları inşa etmenin üç kritik unsuru ve etkili öğretmenlerin ayırt edici özelliğidir (Falecki ve Mann, 2020).

Olumlu duyguları geliştirmenin diğer bir yolu da öğretmenlerin iş yerlerinde ve öğretimde olumlu ve minnettar oldukları şeyleri günlük olarak yansıtan bir şükran günlüğü tutmaları olabilir (Seligman, 2011). Alternatif olarak öğretmenler, işleriyle ilgili olarak, kendilerini olumlu hissettirebilecek şekilde yaptıkları faaliyetler üzerine derinlemesine düşünmek için zaman ayırabilirler. Mutluluk listesi hazırlamak olarak adlandırılan bir diğer etkinlik ise bir öğretmen olarak sahip olunan olumlu deneyimlerin tadını çıkarmayı ve bunlara dikkat etmeyi içermektedir (Holmes, 2005). Öğretmenlerin, okullarda yaşadıkları olumsuz deneyimlerde bile, bu deneyimden nelerin olumlu olarak kazanılabileceğini veya öğrenilebileceğini göz önünde bulundurarak, bu deneyimdeki olumlu yanları fark etmeleri faydalı olabilir. Diğer bir öneri ise ayda en az bir kere, kendilerine herhangi bir konuda yardım etmiş birilerine teşekkür notu yazmalarıdır, alternatif olarak bu kişilere kart gönderilebilir ya da e-posta atılabilir (Seligman vd., 2005). Teşekkür edilmek istenilen kişi, henüz yakın zamanda yardımı dokunmuş biri olabileceği gibi geçmişten bir kişi de olabilir. Uzun zaman önce yardımı dokunan veya yaptığı iyilik yeni yeni fark edilen birine teşekkür etme fırsatı bulunamamış olunabilir, bu etkinlik bunun telafi edilmesi için oldukça güzel bir fırsat olarak düşünülebilir.

Son olarak, Fredrickson'ın (2009) genişlet ve inşa et teorisi (broaden-and-build theory) çalışmalarında kullandığı duygu günlüğü etkinliği, öğretmenlerin olumlu duygularını desteklemek amacıyla kullanılabilir. Öğretmenlerden 10 olumlu ve 10 olumsuz duygunun yoğunluğunu, her okul günü sonunda derecelendirmeleri istenir. Ayrıca ek olarak her gün olumlu duygulara yol açan bir durumu ve olumsuz duygulara yol açan bir durumu yazmaları da istenebilir. Bu müdahalenin amacı, öğretmenleri duygular konusunda harekete geçirmek ve kendi duygularının değişkenliğini algılamalarını sağlamaktır.

Katılım (Engagement)

Katılım, hem içsel olarak motive edici hem de meydan okuma ve beceri dengesi olan ve "akış" deneyimi ile sonuçlanan bir faaliyete tamamen dalmaktır. Bireyler, meşgul oldukları zamanlarda daha meraklı, tutkulu ve hedefe ulaşmada azimli olma eğilimindedirler (Csikszentmihalyi, 1990). Katılım üzerine düşünmek, bireyin kendisinde ve başkalarında güçlü yönleri belirlemeye, kullanmaya ve geliştirmeye yardımcı olur. İş yerinde karakterin güçlü yönlerini belirlemek ve uygulamak, iş tatminini, üretkenliği ve örgütsel ilişkileri artırmanın yanı sıra işle ilgili stresi de azaltabilir (Lavy ve Littman-Ovadia, 2017). Karakterin güçlü yönleriyle ilgili bir farkındalık, öğretmene güçlü yönleri üzerinde düşünme ve diğerlerindeki (meslektaşları, öğrencileri vb.) güçlü yönleri tanıma fırsatı verir. Bu durum, işlerinin takdir edilmesini isteyen bir öğretmen için oldukça onaylayıcı bir faaliyettir. Karakter güçlerine yönelik müdahaleler, anlamlı hedefler belirlenmesiyle katılımı artırabilir. Güçlü yönler, açıklayıcı stil (iyimserlik vb.) üzerinde düşünürken ve zorluklardan (psikolojik dayanıklılık vb.) kurtulmanın yollarını planlarken kullanılabilir.

Öğretmen katılımını teşvik etmek ve stresi azaltmak için öğretmenlerin bir amaç duygusuna, değerli hissetmeye, öz-yeterlik duygusuna ve net bir kontrol odağına ihtiyaçları vardır (Rogers, 2012). Kontrol odağı, bireyin olayların kendi eylemlerinin sonucunda olup olmadığına ilişkin düşünceleridir. Dolayısıyla kendi kontrolleri dâhilinde olduğunu düşünmeleri iç kontrol odağı olarak adlandırılırken; kontrolleri dışında olan olaylar ve sonuçlar ise dış kontrol odağının kapsamında değerlendirilmektedir (Uzun ve Karataş, 2020). Bu durum bireyin çaresizlik duygusu yaşamasına neden olabilir (Byrne, 1999). Yapılan araştırmalarda dış kontrol odağına sahip olanların tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Rogers, 2012). Daha içsel bir kontrol duygusunu teşvik etmek için öğretmenler, gerçekçi ve uygun bir iyimserlik ve kontrol duygusu geliştirmeye çalışan açıklayıcı tarzda düşünmeye teşvik edilebilir. Örneğin öğretmenler, başarılı veya başarısız olduktan sonra işlerin neden yürüdüğü veya yürümediği konusunda düşünebilirler. Daha sonra, değiştirilebilecek olan konuları ve değişimi başlatmak için hangi adımların atılması gerektiğine karar vermek adına kendi kontrol odakları dahilinde olan seçeneklere odaklanabilirler (Mercer vd., 2016).

Öğretmenin, katılımını artırmasının ve karakter güçlerini geliştirmesinin diğer bir yolu da meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle kendi karakter güçleri hakkında konuşmalar yapmasıdır. Belirli kültürlerde kişinin kendi güçlü yönleri üzerine düşünmesi oldukça zordur (Shankland ve Rosset, 2017). Bu nedenle dışarıdan gözlemcilerin yardımıyla kişinin kendi güçlü yönleri hakkında düşünmesi daha kolay olabilir. Ayrıca öğretmenin kendi başına kaldığı zamanlarda fazla abarttığı ve yeterince kullanmadığı güçlü yönlerinin üzerine düşünmesi de bu konudaki farkındalığını artırmak için yine başka bir yol olarak düşünülebilir. Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisinin (Lent vd., 1994) öğretilerinden yola çıkılarak, bireyin hayran olduğu birini düşünmesi (üniversitede hayran olduğu akademisyeni vb.) ve ona hayran olma nedenlerinin hepsini tek tek yazması da bir kişinin olumlu ve güçlü birçok yanı olabileceğine ilişkin farkındalığı artırabilir. Diğer yandan öğretmenin kendi için tespit ettiği güçlü yönlerden en az birini seçip, bu gücü, bir hafta boyunca okulda ve sınıfta yeni bir şekilde nasıl kullanabileceği üzerine çalışması da oldukça verimli bir uygulama olacaktır (Seligman vd., 2005). Son olarak, bir hafta boyunca meslektaşlarını ve dersine girdiği öğrencileri dikkatli bir şekilde inceleyerek, onların sahip oldukları karakter güçlerine dair farkındalık geliştirmek de yine alternatif bir yol olarak düşünülebilir.

İlişkiler (Relationships)

İlişki psikolojik bir ihtiyaçtır, ayrıca yaşam doyumu, ruh sağlığı ve iyi oluş için de temel bir faktör olarak kabul edilir. Pozitif psikolojinin odak noktası yalnızca öznel iyi oluşu iyileştirmeye değil, aynı zamanda nasıl daha iyi ilişkiler kurulabileceğine ve başkalarının yaşamlarına nasıl katkıda bulunulabileceğine odaklanmaktadır. Olumlu ilişkiler, bireylerin temel iç kaynaklarını, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Roffey, 2012). Diğer insanlar, hayattaki inişlerin en iyi panzehiridir (Seligman, 2011) ve öğretmenler de bu konuda istisna değildir. Öğretim, açık, dürüst ve güvenilir ilişkiler gerektiren istikrarlı bir iş birliğidir. Öğretmenleri destek aramaya teşvik etmek ve fırsatların esnek olmasını sağlamak için olumlu ilişkilere ihtiyaç vardır. Öğretmenler için işbirlikçi bir ilişki, pozitif



bir bağlantı, aktif dinleme, yansıtma, açıklama, empati, soru sorma teknikleri ve yakınlık kurma stratejileri gibi etkili iletişim becerilerini içermektedir (Van Nieuwerburgh, 2012).

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar, sosyal desteğin ve olumlu meslektaş ilişkilerinin iş yeri stresine karşı en iyi panzehirlerden biri olduğunu göstermiştir (Rogers, 2012). Diğer yandan önemli sayıda araştırma, disiplin sorunlarını azaltan, olumlu katılım ve öğrenmeyi teşvik eden kilit faktörlerden birinin de olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Frisby ve Martin, 2010). Okul ortamındaki diğer aktörlerle karşılıklı saygı ve güven ilişkisi geliştirmek için öğretmenlerin atabilecekleri birçok adım bulunmaktadır. Anahtar becerilerden biri öğretmenlerin, meslektaşlarının ve öğrencilerinin bakış açılarını yargılamadan dinlemesidir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarını kabul ederek, isimlerini bilip kullanarak, sınıflarda işbirlikçi öğrenme fırsatlarını teşvik ederek, olumlu sözel olmayan davranışlar kullanarak, empati göstererek, aktif dinleyerek, onlara saygı duyarak ve karar verme sürecinde rol vererek öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurabilirler (Dörnyei ve Murphey, 2003).

Okul ortamındaki olumlu ilişkileri, nezaket eylemleriyle desteklemek de oldukça akıllıcadır. Nezaket eylemleri sadece sosyal bağları geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda iyi oluşu da artırır. Öğretmenin her gün okula geldiğinde kapıdaki nöbetçi öğrenciye, hizmetli personele, memurlara, meslektaşlarına, okul yönetimine ve öğrencilerine nezaket ifadeleri kullanması hem olumlu ilişkilerine hem de iyi oluşuna katkı sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar aynı gün içerisinde 5 defa nezaket ifadesi kullanmanın iyi oluşu artırırken, 5 gün boyunca her gün sadece 1 kez nezaket ifadesi kullanmanın iyi oluşu etkilemediğini göstermiştir (Lyubomirsky vd., 2005). Öğretmenlerin okul ortamında olumlu ilişkilerini geliştirmek için önerilen bir diğer yol ise takdir ettikleri bir okul personelinin dolabına veya masasına, onu takdir ettikleri yönü yazıp yapıştırdıkları küçük not kâğıtlarını kullanmak olabilir.

Anlam (Meaning)

Amaçlı ve anlamlı yaşamları olan insanlar, daha uzun ömürlü, yaşamdan doyum alan ve daha yüksek genel iyi oluşa sahip kişilerdir (Bonebright, Clay ve Ankenmann, 2000; Kılınç ve Uzun, 2020). PERMA'da anlam, bir kişinin topluma katkıda bulunmaya yönelik hissettiği içsel değeri ve sevinci ifade etmektedir. Ayrıca kişinin amaç, etkinlik ve öz-değer duygusuyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Baumeister ve Vohs, 2005). İş yerinde anlam bulmak, iyi oluşu artırmakla kalmaz; ayrıca düşmanlık, stres ve depresyon duygusunu da azaltır (Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006). Anlamlı olan işlere katılım ise taahhüt vermeyi, ilişki kurmayı, mutluluğu, memnuniyeti ve tatmini artırmaktadır (Wrzesniewski, LoBuglio, Dutton ve Berg, 2013). Bu bakımdan anlam, öğretmenler için hazırlanacak olan pozitif psikoloji müdahalelerinde önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretmenlerin birçoğu yaptıkları işi anlamlı buldukları için kariyerlerine başlar ve işlerinde kalmaya devam ederler. Genellikle öğretmen olmaya yönelik ilk motivasyonları, işlerinden tüettikleri bir anlam duygusundan kaynaklanır (Steskal, 2015). Anlam, öğretmenleri mesleğe neyin çektiğini, topluma ve diğerlerine olan katkılarını hatırlatan, öğretmenlerin iyi oluşlarını üzerine inşa ettikleri güçlü yönlerden

biridir. Öğretmenlerin çalışmalarından çıkarabilecekleri anlamı ve kendilerinden daha büyük bir şey yaptıkları katkıyı açıkça yazmaları bu noktada faydalı bir yöntem olabilir. Diğer bir aktivite ise öğretmenlere emeklilik kutlamaları olduğunu hayal ettirerek, orada kimlerin olduğunu, kendisi hakkında neler söyleyeceklerini, mesleki yaşamında elde ettiği başarılarından dolayı nasıl hissedeceğini ve bir öğretmen olarak hayatından ne anlam çıkardığını düşünmelerini sağlamak olabilir (Hazelton, 2013).

Başarı (Accomplishment)

Başarı, bireyin istenen bir hedefe doğru hareket ederken kişisel becerilerinin ve çabanın uygulanmasını ifade eder (Seligman, 2011). Öğretmenler meslekte başarılı olabilmek için o ana kadar ulaştıkları başarılarını düzenli olarak değerlendirmekten fayda görecektir. Ne yazık ki, öğretmenlerin başarılarını kutlamak için durma alışkanlıkları yoktur. Bu durum, Falecki ve Mann'ın (2020) PERMA'nın bileşenlerinden hangisini en iyi ve en az yaptıklarını belirlemek için öğretmenlerden bir öğretmen iyi oluş denetim formunu doldurmalarını istediklerinde ortaya çıkmıştır. Bu denetim, Avustralya genelinde 500'den fazla okulda (25.000'den fazla öğretmen) gerçekleştirildikten sonra, "başarı" bileşeni her zaman en düşük puanlı PERMA bileşeni olarak bulunmuştur.

Başarı, hedefler belirlemeyi, vizyona sahip olmayı ve başarılı olunabileceğine ilişkin bir öz-yeterlik hissini içerir. Başarı, öğretmenin işine bağlılığı için itici bir güç olabilir ve öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyon ve iş tatminini korumalarına yardımcı olabilir. Ancak başarı, verilen bir şey değil, bireylerin aktif olarak geliştirmek için aramaları gereken bir şeydir. Öğretmenlerin motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olmanın bir yolu, arzu ettikleri gelecekteki olası benliklerine ilişkin vizyonlarını dile getirmek ve formüle etmek için çalışmaktır (Dörnyei ve Kubanyiova, 2014). Olası benlikler, bireyin ne olabileceği, ne olmak istediği ve ne olmaktan korktuğu hakkındaki fikirlerini temsil eder (Dörnyei, 2009) ve kişinin hayali olan geleceğe ilişkin benlikleri, değişim ve gelişim için teşvik edicidir (Kubanyiova, 2009). Burada öğretmenler, olmak istedikleri ideal öğretmenin anlatsal tanımlarını yazabilirler (Dörnyei ve Kubanyiova, 2014) ve mesleki gelişime yönelik etkinliklerde yer almayı düşünebilirler. Yoğun geçen bir okul gününün sonunda öğretmenler, öğrencileri ve öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerini fark etmek için durmaktan büyük fayda sağlayacaklardır. Yapılacaklar listesini başarı listesine dönüştürmek, bunu yapmanın basit bir yoludur (Falecki ve Mann, 2020). Ayrıca öğretmenlerin, başarılı oldukları anları ölümsüzleştiren fotoğraflar çekmeleri ve bunu iş yerlerine asmaları da onlara oldukça pozitif bir etki bırakacaktır. Son olarak mesleğe yeni başladıkları günden bu yana kat ettikleri yoldaki kilometre taşlarını düşünmeleri ve dönüm noktalarını hatırlamaları da ilerlemelerini takip etmelerinin ve başarı duygusu yaşamalarının yine etkili bir yolu olabilir.

Elbette bahsedilen tüm bu PERMA bileşenlerine ait pozitif psikoloji müdahalelerinin bir dereceye kadar etkili olduğu bilinmektedir (Parks ve Schueller, 2014). Etkililiğin ölçüsü kişi-etkinlik uyumundan, yani bir aktivitenin özelliklerinin, aktiviteye katılan kişinin belirli özellikleriyle ne ölçüde eşleştiğinden etkilenmektedir. Kanıtlar, üst düzey bir kişi-etkinlik uyumunun, katılım motivasyonu ve ardından



pozitif psikoloji müdahalelerinin etkililiği için önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (Schueller, 2011). Bu bakımdan pozitif psikoloji müdahale programının içerisinde yer alacak olan etkinlikler yapılandırılırken, öğretmenlere hitap etmesine özellikle dikkat edilmelidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Öğretmenler, okulların en önemli hedeflerinden biri olan öğretmeyi gerçekleştirir ve bu nedenle okullarda var olan en önemli aktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. İyi öğrenciler yetiştirilmek isteniyorsa, iyi öğretmenlere sahip olunmalıdır (Roffey, 2012). Bu bağlamda iyi oluşlarını artırmak için pratik stratejiler öğrenen öğretmenlerin, kendine güvenlerinde, kişisel eylemlilik duygularında ve psikolojik sağlıklarında olumlu bir etkinin meydana geleceği açıktır (Le Cornu, 2013). İyi oluşu geliştiren, öğretmen stresini ve yıpranmasını ele alan yüksek kaliteli öğrenme fırsatları yani pozitif psikoloji müdahaleleri sağlamak bu açıdan oldukça önemlidir. Pozitif psikoloji araştırmaları, insanların PERMA'nın bileşenlerini birçok şekilde deneyimleyebilecekleri bir müdahaleler koleksiyonu sunmaktadır. Okullarda öğretmen iyi oluşunun gelişimi hakkında öğrenilecek daha çok şey olsa da bilinen bir gerçek, öğrenci iyi oluşu programlarını geliştirmek için kullanılan strateji ve kanıta dayalı bakış açısının, öğretmen iyi oluş programlarının geliştirilmesinde de kullanılması gerektiğidir. Bu amaç ister tek seferlik profesyonel öğrenme fırsatları, isterse sürekli öğrenmenin daha bütünsel eylem-araştırma modelleri olsun, öğretmenlerin iyi oluş, umut, şükran, öz-yeterlik, psikolojik sağlık ve iyimserliklerini geliştiren koruyucu faktörleri öğrenmek, tartışmak ve üzerinde düşünmek için düzenli fırsatlara ihtiyaçları olduğu açıktır.

Yüksek akademik standartların ve hesap verebilirliğin olduğu bu çağda okullar, öğrenci ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt verme konusunda giderek daha fazla baskı altındadır ve standartları yükseltmeye ve öğretim kalitesini iyileştirmeye zorlanmaktadır (Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu, 2007). Bu durum, öğretmenlere yük olan, onların stres ve tükenmişliklerine katkıda bulunan bir konudur. Bu bağlamda psikolojik sağlığa ve iyi oluşa odaklanan öğretmen mesleki gelişimi, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimini tasarlarırken kilit bir konu olarak görülmelidir (Dweck, 2014; Leroux ve Théorêt, 2014). Genel olarak, alanyazında geliştirilmiş olan pozitif psikoloji müdahalesi temelli eğitimlerin, öğretmenlerin psikolojik sağlığını ve iyi oluşunu geliştirme hedeflerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Yapılan deneysel çalışmalarda, eğitimlerden hemen sonra deney grubundaki katılımcılar, olumlu duyguların sıklığında, yaşam doyumunda ve gelişmede kontrol grubundaki katılımcılara göre önemli ölçüde daha güçlü artışlar göstermişlerdir. Ayrıca duygusal yorgunluk, algılanan stres ve olumsuz duyguların sıklığında önemli ölçüde bir azalma olduğu da tespit edilmiştir (Chan, 2010, 2013; Dreer, 2020; Falecki ve Mann, 2020; Fernandes vd., 2020; García-Álvarez vd., 2021; Ilgaz, 2018; Mercer vd., 2016; Rahm ve Heise, 2019). Diğer yandan kontrol grubu bulunmayan çalışmalarda elde edilen olumlu sonuçlar elbette ki başka koşullara (eğitim-öğretim konusunda ulusal düzeyde politika değişikliğine gidilmesi, maaş artışı, çalışma koşullarında iyileştirme yapılması vb.) atfedilebilir.

Üniversiteler ve okullar arasındaki ortaklıklar, bu tarz pozitif eğitim müdahaleleri içeren programların uygulanmasında kilit bir rol oynayacaktır. Öğretmenler genellikle araştırma ve uygulama arasında bir boşluk yaşarlar. Akademisyenler ile uygulayıcılar arasında paylaşılan bilgi, öğretmenlerin mesleki öğrenimi ve uygulamaların yenilenmesi için bir kaynak görevi görebilir. Eğitim programlarında önerilen öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin teori-pratik bağlantısına dayalı olarak rutinlerini yeniden düşünmeye zorlayarak, öğretmenlerin yeni girdilere maruz kalmalarına imkân sağlayacaktır (Snoek vd., 2018). Ayrıca bu tarz programların geliştirilmesi ve uygulanması, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını, olumlu duygular deneyimlemelerini, kişisel güçlenme ve çatışma yönetimi becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Kısacası, teori ve araştırmaya dayalı bu kanıtlar, öğretmenlere günlük uygulamalarına farklı bir mercekten bakmaları için yeni kavramlar ve araçlar sağlayacaktır.

Sosyal alanla ilgili olarak düşünüldüğünde ise bu tarz pozitif eğitim programlarının temel amacı, öğretmenleri bir araya getirmek ve öğretmen profesyonelliğinin önündeki en büyük engellerden biri olan izolasyona çözüm üretmektir (Hargreaves, 2000). Eğitim faaliyetleri aracılığıyla gerçekleşen sosyal öğrenme, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle olan ilişkilerini iyileştirdiği bir bağlam sunacaktır. Bu bakımdan öğretmen iyi oluşunu artırmayı amaçlayan müdahalelerin kişiler arası etkileşimleri geliştirmek için pratik stratejiler içermesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğretme ve öğrenmeyi geliştiren psikolojik çalışma kaynakları (şükran, yaratıcılık, öğrenme sevgisi, cesaret vb. karakter güçleri), yansıtıcı öğretim uygulamalarını desteklemelidir (White, 2021). Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Henderson, 1996).

Öğretmenlerin karşılaştığı temel zorluklardan biri de yeni girişimlerin, kaynakların ve güncellenmiş gereksinimlerin tam bir eğitim gününe yoğunlaştırılarak verildiği ve öğretmenlerin değişimi kendi başlarına özümseyip uygulamaya bırakıldığı bir kerelik personel geliştirme seminerleridir (Knight, 2007). Bu yeni talepler ve gereksinimler, ders tarzı sunumlarda sunulur ve öğrenme üzerinde yalnızca minimum bir etki bırakmaktadır. İstenilen etkiye ulaşamamasının nedeni, öğretmenlerin yeni fikirlerin uygulanmasına öncelik vermek yerine acil görevleriyle uğraşırken hissettikleri “angarya” algısıdır (Fullan ve Hargreaves, 1996). Etkili bir profesyonel öğrenme, okul liderleri tarafından desteklenen ve akran iş birliğini içeren bir şekilde öğretmenlerin günlük çalışmalarlarıyla etkileşim içinde olmalıdır (Street, 2018).

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme, mesleki gelişimin ve eğitim sisteminin önündeki zorluklarla yüzleşmek için kapsamlı ve ulusal düzeyde kamu politikalarının tasarlanması gerektiği açıktır. Düşük maliyetli organizasyon ve zaman harcanması nedeniyle öğretmenler için pozitif psikoloji müdahaleleri kolaylıkla mevcut eğitim sistemine entegre edilebilir. Büyüyen pozitif eğitim alanı bağlamında ulaşılan sonuçlar, metodolojik olarak daha iyi yapılandırılmış araştırma tasarımlarında da tekrarlanabilirse, öğretmenlerin ve öğrencilerin iyi oluşunu ve gelişimini teşvik etmek adına planlanan okul gelişim süreçleri için motive edici bir başlangıç noktası yakalanabilir.



Öneriler

İyi oluşu ve pozitifliği teşvik etmek, öğretmenlerin ruh sağlığı ve üretkenliği için faydalı olması bakımında arzu edilir ve umut verici olarak tanımlansalar bile işlevsel ve etkili eğitim programlarının varlığı hala istenen düzeyde değildir. Bu bakımdan öğretmenlerin niteliklerinin ve yeterlik inançlarının anlaşılması, öğretmenleri desteklemek için yapılacak olan çalışmaların temellerini oluşturmak bakımından önemlidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarını, öğretmenlerin kendi stres, duygu, motivasyon ve mesleki iyi oluş düzeylerini yönetmek için gereken öz-düzenleme ve sosyo-duygusal becerilerle donatmanın oldukça verimli bir hamle olacağı düşünülmektedir. Bunu yapmak için pozitif psikolojinin, PERMA modeline odaklanan etkinlikler gibi öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu destekleyebilecek bazı yararlı yönlendirmeler ve müdahaleler sunabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerinin yanı sıra öğretmen yetiştiricileri (üniversitelerin eğitim fakülteleri, Millî Eğitim Bakanlığı vb.), işlerinin sosyal ve duygusal talepleriyle başa çıkmak için öğretmenleri nasıl donattıkları ve eğittikleri konusunda ciddi şekilde düşünmelidirler.

Öğretmen eğitimcileri ve politika yapıcılar, somut ve hedefe yönelik politikalar yoluyla öğretmen profesyonelliğini artırmaya ve deneyim alışverişinin bir sonucu olarak öğretmen gelişimini mümkün kılan koşullar yaratmaya kararlı olmalıdır. Deneyimlerin paylaşımına ve meslektaşlar arasındaki etkileşimlere dayanan program yapısı, öğretmenler tarafından değer verilen bir unsurdur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kendi kişisel-mesleki bilgilerine değer vermelerine ve mesleki uzmanlıklarını meslektaşlarıyla paylaşacak kadar rahat hissetmelerine olanak tanıyan fırsatlar sağlanmalıdır. Sınıf yaşamı ve öğretmen iyi oluşu için önemli etkileri olan başka bir alan da öğretmen duyguları, duygusal zekâları ve kendi kendini düzenleme yetenekleridir. Frenzel ve Stephen (2013), öğretmenlerinde tıpkı öğrenciler gibi günlük okul yaşamının bir parçası olarak başarı ve başarısızlıklar yaşadıklarını ve bu nedenle tekrar tekrar mutluluk, sempati, öfke vb. duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşadıklarına yönelik duygu paylaşımı grupları planlanabilir. Bu durum, gelecekteki araştırmalar için yeterince keşfedilmemiş zengin bir alan kaldığını da göstermektedir.

Schmitz ve Schwarzer (2000) öğretmen öz-yeterliği ile iş tatmini ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Zee ve Koomen (2016), 40 yılı aşkın bir süre araştırdıktan sonra öğretmen öz-yeterliği üzerine 165 makaleyi sentezlemiş ve şu sonuca varmışlardır: Sonuçlar, öğretmen öz-yeterliği ile öğrencilerin akademik uyumu, öğretmen davranış kalıpları ve sınıf kalitesiyle ilgili uygulamaları, kişisel başarıları, iş tatminleri ve bağlılıkları da dahil olmak üzere öğretmenlerin psikolojik sağlığının altında yatan faktörler arasında olumlu bağlantılar olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle kültürümüze özgü öğretmen öz-yeterliğinin tanımlanması, bu tanımlama sırasında pozitif psikolojinin kavramlarının kullanılması ve hepsinin sentezlenerek kültürümüze özgü bir 21.yüzyıl öğretmen öz-yeterliği ölçeğinin ortaya konması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen iyi oluşu ile ilgili yapıları değerlendirmek için kullanılacak, kültürümüze özgü geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmeli

ve öğretmenler için yapılacak pozitif psikoloji müdahalelerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılmalıdırlar.

Okul sistemleri, öznel iyi oluş stratejilerini öğretirken; müfredatı aşırı doldurarak, herhangi bir etkileşim olasılığını ortadan kaldırarak ve öğretmenlere aşırı taleplerde bulunarak çelişkilerle dolu olabilir (Street, 2018). Bu bağlamda öğretmenler için yüksek stresli durumlar yaratan öğretmen iş yükü, talepkâr öğrenciler ve veliler, aşırı tutucu yönetim gereksinimleri tekrar gözden geçirilmelidir.

Öğretmenlerin iyi oluşu, öğretmenler tarafından sergilenebilecek bireysel çabaların yanı sıra tüm okul personelinin (yöneticiler, diğer öğretmenler vb.) ortak anlayışıyla desteklenebilir (Kılınç ve Uzun, 2021). Bu bakımdan Collie (2021), okullarda öğretmenlerin iyi oluşlarının desteklenmesi için okul yönetimine ve öğretmenlere oldukça kapsamlı öneriler sunmuştur. Bunlardan bazıları şöyledir; [1] Olumlu ilişkiler, iyi oluşun desteklenmesi için temeldir. Bu bakımdan tüm okul üyeleri arasında olumlu ilişkilerin önemine öncelik verilmesi gerekmektedir. Okullar, öğretmenlere öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaları için zaman sağlamalı; öğretmenlerin, meslektaşları ile etkili iş birliği uygulamaları geliştirmeleri için fırsatlar sunmalıdır. [2] Okullar, öğretmenlerin sağlıklı ve etkili bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan öğretim kaynaklarına erişimlerini kolaylaştırmalıdır. [3] Okullar, öğretmenlerin gereksiz iş yükünü azaltmak için çeşitli stratejiler geliştirmelidir (okuldaki sınav haftalarında öğretmenleri gözetmenlik görevinden muaf tutma vb.). [4] Okul yönetimi, okul veya zümre düzeyinde yapılacak olan uygulamalara karar verirken, ilgili öğretmenlerden bilgi almalıdır. [5] Okul yönetimi, öğretmenlerin bakış açılarını dinlemeli ve saygı göstermelidir. [6] Okul yönetimi, öğretmenlerin rolleri ve pozisyonları ile ilgili net talimatlar ve rehberlik sağlamalıdır (öğretmenlerin kendilerinden beklenenleri anlamasını sağlamak vb.). [7] Okul yönetimi, resmi öğretmenler kurulu toplantılarının dışında yılda en az bir kez öğretmenlerle bireysel olarak buluşmalıdır. [8] Okul yönetimi, öğretmenlerin mesleki, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve iyi oluşlarını desteklemek için fırsatlar sunmalıdır (yayınlanmış programları ve kaynakları kullanmak, Social and Emotional Learning Curriculum vb.). [9] Okul yönetimi, mümkün olduğu ölçüde iş ve ilgili görevler hakkında esneklik sunmalıdır (öğretmenlerin öğretim görevi bitirdikten sonra o gün için okuldan erken ayrılmalarına izin vermek vb.). [10] Okullar, öğretmenlerin ruh sağlıklarının desteklenmesini sağlamalıdır (danışmanlık hizmeti için Employee Access Programına erişim imkânı sunmak vb.). Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında ve evlerinde kişisel sağlıkları için kullanabilecekleri programlara (farkındalık uygulamaları vb.) erişim imkânı sunulmalıdır. [11] Okullar, öğretmenlerin meslekteki deneyimlerini artırmaları ve kapasitelerini geliştirmeleri için ek destekler sağlamalıdır (yüz yüze öğretim yükünün azaltılması vb.). [12] Okullar, öğretmenlerin morallerini yüksek tutmak ve kendilerini tazelemelerine fırsat sunmak için mesai saatlerinden sonra rahatsız edilmemelerine özen göstermelidir (cuma günü okul kapandıktan pazartesi sabahı okul açılana kadar okul yönetiminden e-posta veya mesaj gönderilmemesi vb.). [13] Öğretmenlerin sahip oldukları uyum yeteneği, öğretmenlik mesleğinde değişen ve ortaya çıkan yeni durumları etkin bir şekilde yönetmek için değerli bir özellik olarak kullanılmalıdır (online ders işleme becerisi vb.). [14] Okul yönetimi, öğretmenlerin odaklanmak istedikleri öğrenim ve mesleki gelişim alanlarını seçebilmelerine imkân tanımalı ve bu konuda onları



desteklemelidir. [15] Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkabilecek ortak zorlukları aşmak için birbirlerine destek olmalı ve iş birliği yapmalıdır (zorlu öğrenci davranışları vb.).

Öğretmenler için pozitif psikolojinin desteklediği müdahale programlarının içerisine birkaç bağımsız eğitim modülü (olumlu duygular, duygu düzenleme, zaman yönetimi vb.) yerleştirilebilir ve hangi modüllerin, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığının ve iyi oluşunun hangi yönlerini etkilediğini bulmak için bu modüller farklı sırayla birkaç farklı gruba uygulayabilir. Böylece öğretmenler için pozitif psikolojinin kullanılmasına yönelik deneysel temelli bilgi ve birikimin zenginleşmesi sağlanabilir.

Elbette ki okul sistemi içerisinde gerçekleştirilmesi planlanan böyle köklü bir değişikliğe okul rehberlik servisinin desteğini katmak oldukça verimli ve yararlı olacaktır. Okul psikolojik danışmanları, kendi okullarında çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını, psikolojik sağlamlıklarını ve öz-yeterliklerini desteklemek için bu çalışma kapsamında önerilen pozitif psikoloji müdahalelerinden yararlanabilirler. Bu bağlamda öznel iyi oluşun, psikolojik sağlamlığın ve öz-yeterliğin pozitif psikoloji müdahaleleriyle desteklediği psikoeğitim programları geliştirilebilir. Bu programlar öğretmenlere 6 ila 8 oturum arasında 12 ila 14 kişilik gruplar halinde uygulanabilir. Büyük gruplara ise pozitif psikoloji müdahaleleri ile ilgili seminerler planlanarak kısa sürede yüzeysel bilgilendirmeler yapıp bu konuda farkındalık oluşturulabilir. Öğretmenler öğrendikleri bu yeni becerileri hem kendi yaşamlarında kullanmaya hem de öğrencilerine öğretmeye ve uygulamaya teşvik edilebilir. İyi öğrenciler için iyi öğretmenlerin gerektiği ilkesinden hareketle öğrenci iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı dolaylı olarak desteklenebilir.

Kültürümüzde üzerine araştırma yapmak için umut vaat eden bir başka alan ise desteklenmiş öğretmen iyi oluşunun öğrenciler üzerindeki etkisidir. Okul ve sınıf iklimi nasıl etkilenir? Pedagojik ilişkiler ve öğretim kadrosu pozitif psikoloji anlamında sürekli eğitilir ve desteklenirse öğrencilerin iyi oluşu ve akademik performansı ne olur? gibi sorulara kültürümüzde cevap aranabilir.

Öğretmenler için planlanan pozitif eğitimler, eğitim ve öğretim yılının daha rahat veya daha az stresli zamanlarına gelecek şekilde hayata geçirilmelidir. Alanyazında öğretmenlerin iyi oluş ve rahatsızlık durumlarıyla ilgili dönemler hakkındaki bilgiler, iyi oluş müdahaleleri için doğru zamanlamayı belirlemek için kullanılabilir. Türkiye’de eğitim öğretim dönemlerinin başlangıç ve bitiş haftalarında yapılan öğretmen seminerlerinin, öğretmenlerin iyi oluşlarını, psikolojik sağlamlıklarını ve öz-yeterliklerini geliştirmek için tasarlanmış olan pozitif psikoloji müdahaleleriyle güçlendirilmesi önerilmektedir. Pozitif psikoloji eğitiminin bir seçenek olarak seminerler yoluyla verilmesinin seçimi ise okul bağlamına, öğretmenlerin uygulamalarına ve okullarda problem çözüme yönelimine odaklanan gerçekçi model özellikleriyle açıklanabilir. Ayrıca bu seminerler öğretmenlere, öğrencilerine daha sonra uygulayabilecekleri motivasyon stratejileri konusunda örnek fikirler verebilir.

Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin iyi oluşunu geliştirmek için incelenen araştırmaların çok büyük bir kısmının küçük ve motivasyonu yüksek gruplarda yapıldığı ve başarılı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu bakımdan öğretmenlere yönelik planlanan pozitif psikoloji müdahalelerinin, kapsamlı bir ülke politikası olarak geniş ölçekli gruplarda işe yarayıp yaramayacağı incelenebilir.

Yazar Katkıları

Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %50, oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

“Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Alternatif Bir Çözüm Yolu Olarak Pozitif Psikolojinin Kullanılması” başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Achor, S. (2010). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, NY: Crown Publishers / Random House.
- Agezo, C. K. (2010). Why teachers leave teaching: The case of pretertiary institutions in Ghana. *International Journal of Educational Reform*, 19(1), 51-69. <https://doi.org/10.1177/105678791001900104>
- Ahuja, S. (2012). Research results for quality schooling: Bridging the gap between research and practice. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 2(2), 206-214. <https://doi.org/10.52634/mier/2012/v2/i2/1570>
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Bajorek, Z., Gulliford, J., & Taskila, T. (2014). *Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health & wellbeing and student outcomes*. London: The Work Foundation.
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2014). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 347-366. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0202-5>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 307-337) içinde. Greenwich, CT: Information Age.
- Barak, Y. (2006). The immune system and happiness. *Autoimmunity Reviews*, 5(8), 523-527.



<https://doi.org/10.1016/j.autrev.2006.02.010>

- Bastías, L. S. B. (2021). Subjective well-being and quality of life: An approximation from the exercise of teaching. *Educere*, 25, 897-908.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2005). Meaningfulness in life. C. R. Snyder & S. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (ss. 608-618) içinde. Oxford UK: Oxford University Press.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K.-K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers? Beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264-275. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0100-2>
- Benard, B. (2003). Turnaround teachers and schools. B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices* (ss. 115-137) içinde. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Beycioğlu, K., Özer, N., & Uğurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research, *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004>
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with worklife conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.469>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10(1), 190-201. <https://doi.org/10.2174/1874350101710010190>
- Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2019). The impact of emotions and hedonic balance on teachers' self-efficacy: Testing the bouncing back effect of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01670>
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout* (ss. 15-37) içinde. Oxford: Cambridge University Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school

- level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cardwell, M. E. (2011). *Patterns of relationships between teacher engagement and student engagement* (Yayımlanmamış doktora tezi). St John Fisher College, New York, ABD.
- Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.004>
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139-153.
<https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Chan, D. W. (2013). Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(4), 504-519.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785046>
- Chevalier, A., Dolton, P., & McIntosh, S. (2007). Recruiting and Retaining Teachers in the UK: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s. *Economica*, 74(293), 69-96. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2006.00528.x>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78-87.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2014.880048>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Collie, R. J. (2021). Teacher wellbeing. K. Allen, A. Reupert & L. Oades (Ed.), *Building better schools with evidence-based policy* (ss. 169-175) içinde. New York, NY: Taylor and Francis Books.
- Collins, S., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2014). Effects on coping skills and anxiety of a universal school-based mental health intervention delivered in Scottish primary schools. *School Psychology International*, 35(1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/0143034312469157>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The future of flow. M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (ss. 364-383) içinde. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.



- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Qing, G. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. P. A. Schutz & M. Zembylas (Ed.), *Advances in teacher emotion research* (ss. 15-31) içinde. Boston, MA: Springer.
- Day, C., & Qing, G. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- DeVries, R., & Zan, B. (1995). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, 51(1), 4-13.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Dolton, P., & Klaauw, W. V. D. (1999). The turnover of teachers: A competing risks explanation. *Review of Economics and Statistics*, 81(3), 543-550. <https://doi.org/10.1162/003465399558292>
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, 26(65), 5-55. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x>
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00026-1)
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00027-7>

- Dresel, M., & Hall, N. C. (2013). Motivation. N. C. Hall & T. Goetz (Ed.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (ss. 57-122) içinde. Bradford, GBR: Emerald Group Publishing.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dweck, C. (2014). Teachers' Mindsets: "Every student has something to teach me." *Educational Horizons*, 93(2), 10-15. <https://doi.org/10.1177/0013175x14561420>
- Education Support Partnership (2019). *Health survey 2017: The mental health and wellbeing of education professionals in the UK*. London: Education Support Partnership / YouGov.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2049-2062. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2187>
- Eryılmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.12973/iji.2015.822a>
- Eryılmaz, A. (2017). Initial development and validation of the positive teacher scale. *Journal of Positive School Psychology*, 1(1), 10-21.
- Eryılmaz, A., & Bek, H. (2018). "Pozitif öğretmen ölçeği" öğretmen formunun geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1297-1306. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.369825>
- Evans, R., Murphy, S., & Scourfield, J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *Prevention Science*, 16(5), 754-764. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>
- Fabiano, G. A., Chafouleas, S. M., Weist, M. D., Sumi, W. C., & Humphrey, N. (2014). Methodology considerations in school mental health research. *School Mental Health*, 6(2), 68-83. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9117-1>



- Falecki, D., & Mann, E. (2020). Practical applications for building teacher wellbeing in education. C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (ss. 175-191) içinde. Singapore, Gateway East: Springer Nature.
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Peixoto, F. (2020). 'Positive education': A professional learning programme to foster teachers' resilience and well-being. C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (ss. 103-124) içinde. Singapore, Gateway East: Springer Nature.
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. Mansfield (Ed.), *Resilience in education* (ss. 167-184) içinde. Cham: Springer.
- Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M., & Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health, 1*(1), 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology, 1*(2), 57-59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Fredrickson, B. L. (2009). *Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive*. Oxford, UK: Oneworld.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2013). Emotions. N. C. Hall & T. Goetz (Ed.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (ss. 2-56) içinde. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands. R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout* (ss. 166-176) içinde. New York: Cambridge University Press.
- Frisby, B. N., & Martin, M. M. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education, 59*(2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/03634520903564362>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.

- García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological well-being in teachers during and post-Covid-19: Positive psychology interventions. *Frontiers in Psychology, 12*, 769363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769363>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching, 20*(5), 609-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology, 58*(3), 203-210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational & Child Psychology, 32*(4), 52-68.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal for Educational Research Online, 2*(2), 55-71. <https://doi.org/10.25656/01:4575>
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference. Melbourne, Australia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analysis relating to achievement*. Falmer: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Haydon, T., Stevens, D., & Leko, M. L. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership, 31*(2), 99-107.
- Hayes, D. (2004). Recruitment and retention: Insights into the motivation of primary trainee teachers in England. *Research in Education, 71*(1), 37-49. <https://doi.org/10.7227/RIE.71.5>
- Hazelton, S. (2013). *Great days at work: How positive psychology can transform your working life*. London: Kogan Page Publishers.
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective teaching: The study of constructivist practices*. New York: Cornell University Press.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being: Looking after yourself and your career in the classroom*. London: Taylor and Francis.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543.



<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Huertas, J., & Dávila, J. (2020). Claves contextuales y psicológicas del bienestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 507, 73-76.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further evidence of the developmental significance of the student–teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-302.
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Ilgaz, D. (2018). *Pozitif psikoloji uygulamaları eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). The predictor role of the search for meaning in life in the determination of high school students' lifelong learning tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 89-100. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.009>
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2021). Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları için pozitif psikoloji. G. Arslan & M. Yıldırım (Ed.), *Okulda pozitif psikoloji: Kuramdan uygulamaya* (ss. 333-368) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. (2009). How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759.

<https://doi.org/10.1080/01411920802688721>

- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. California: Corwin Press.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (ss. 314-332) içinde. Bristol: Multilingual Matters.
- Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: Research on teachers' intrinsic orientations. P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Ed.), *Teacher motivation: Theory and practice* (ss. 83-99) içinde. New York, NY: Routledge Taylor.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2017). My better self: Using strengths at work and work productivity, organizational citizenship behavior, and satisfaction. *Journal of Career Development*, 44(2), 95-109. <https://doi.org/10.1177/0894845316634056>
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- Lomas, T. (2015). Positive social psychology: A multilevel inquiry into sociocultural well-being



- initiatives. *Psychology, Public Policy, and Law*, 21(3), 338-347. <https://doi.org/10.1037/law0000051>
- Lovewell, K. (2012). *Every teacher matters*. St Albans, Herts: Ecademy Press.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198. <https://doi.org/10.1080/0144341042000301265>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(2), 109-125. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.109>
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. R. Vandenburghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (ss. 295-314) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9-24.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 59-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00042.x>
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. <https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. E. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Australia: The Association of Independent Schools of New South Wales Limited.

- McCullough, M. M. (2015). *Improving elementary teachers' well-being through a strengths-based intervention: A multiple baseline single-case design* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Florida, USA.
- Mercer, S., Oberdorfer, P., & Saleem, M. (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Ed.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (ss. 213-229) içinde. New York: Springer International Publishing AG.
- Miller, A. (2003). *Teachers, parents and classroom behaviour. A psychosocial approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. A. Burns & J. C. Richards (Ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (ss. 172-181) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, L. D., Short, C., Garland, E. J., & Clark, S. (2010). The ABCs of CBT (cognitive behavior therapy): Evidence-Based approaches to child anxiety in public school settings. *Journal of Counseling & Development, 88*(4), 432-439. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00043.x>
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal, 86*(1), 28-35.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1145-1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction, 37*(2), 3-15.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Necşoi, D. V. (2018). Overview on teacher stress management interventions. *Journal Plus Education, 11*, 256-264.
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). *The PROSPER school pathways for student wellbeing: Policy and practices*. London: Springer.
- Norrish, J. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 41*(7), 1329-1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>



- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009>
- Parks, A. C., & Schueller, S. M. (Ed.). (2014). *The handbook of positive psychological interventions*. New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Examining the association between implementation and outcomes. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 39*(4), 417-433. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9290-2>
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the 'positive' in positive psychology: Part I. A descriptive analysis. *The Journal of Positive Psychology, 11*(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Powers, J. D., Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (2010). Evidence-based programs in school settings: Barriers and recent advances. *Journal of Evidence-Based Social Work, 7*(4), 313-331. <https://doi.org/10.1080/15433710903256807>
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education, 15*(3), 321-336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 10*, 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Raider-Roth, M., Stieha, V., & Hensley, B. (2012). Rupture and repair: Episodes of resistance and resilience in teachers' learning. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 493-502. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.002>
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research, 52*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00131881003588097>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA, 278*, 823-832.
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,*

24(7), 768-787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>

- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2011). *Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning*. Erişim adresi (05.03.2022 tarihinde erişilmiştir): <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- Rodríguez-Pose, A., & Von Berlepsch, V. (2014). Social capital and individual happiness in Europe. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 357-386. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9426-y>
- Rogers, B. (2012). *The essential guide to managing teacher stress*. London: Pearson Education Limited.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sanetti, L. M. H., Dobey, L. M., & Gallucci, J. (2014). Treatment integrity of interventions with children in School Psychology International from 1995-2010. *School Psychology International*, 35(4), 370-383. <https://doi.org/10.1177/0143034313476399>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *German Journal of Educational Psychology*, 14(1), 12-25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>
- Schueller, S. M. (2011). To each his own well-being boosting intervention: Using preference to guide selection. *The Journal of Positive Psychology*, 6(4), 300-313. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.577092>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.



- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology*, 39(5), 361-385. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00079-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00079-6)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Slade, M., & Trent, F. (2000). What the boys are saying: An examination of the views of boys about declining rates of achievement and retention. *International Education Journal*, 1(3), 201-229.
- Snoek, M., Knezic, D., Van Den Berg, E., Emmelot, Y., Heyma, A., & Sligte, H. (2018). Impact of in-service master of education programmes on teachers and their working environment. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 620-637. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529755>
- Stallard, P., Skryabina, E., Taylor, G., Phillips, R., Daniels, H., Anderson, R., & Simpson, N. (2014). Classroom-based cognitive behaviour therapy (FRIENDS): A cluster randomised controlled trial to Prevent Anxiety in Children through Education in Schools (PACES). *The Lancet Psychiatry*, 1(3), 185-192. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70244-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70244-5)
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steskal, S. (2015). *Exploring career choice motivation of trainee teachers of English: A narrative study with a special focus on teacher identity and beliefs* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karl-Franzens-Universität, Graz, Austria.
- Stipek, D. (2006). Relationships matter. *Educational Leadership*, 64(1), 46-49.
- Street, H. (2018). *Contextual wellbeing*. Subiaco, Australia: Wise Solutions Books.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

- Svence, G., Majors, M., Majors, M., & Majors, M. (2015). Correlation of well-being with resilience and age. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 9(1), 45-56.
- TEDMEM [Türk Eğitim Derneği] (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Rapor Dizisi-3.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- TDA (2011). *Annual report and accounts*. London: The Stationery Office.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Urhahne, D., Chao, S. H., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 161-177. <https://doi.org/10.1348/000709910X504500>
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2020). Predictors of academic self efficacy: Intolerance of uncertainty, positive beliefs about worry and academic locus of control. *International Education Studies*, 13(6), 104-116. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p104>
- Van Nieuwerburgh, C. (Ed.) (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. London: Karnac Books.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449-469. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9042-1>
- Villarreal, V., Ponce, C., & Gutierrez, H. (2015). Treatment acceptability of interventions published in six school psychology journals. *School Psychology International*, 36(3), 322-332. <https://doi.org/10.1177/0143034315574153>
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J. G., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). *Literature review of concepts: Psychological resiliency*. Toronto, Canada: Defence Research and Development – Toronto.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and*



Developmental Psychologist, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1), 19-32. <https://doi.org/10.5502/ijw.v5i1.2>
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425>
- White, M. A. (2021). A decade of positive education and implications for initial teacher education: A narrative review. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(3), 74-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n3.5>
- Wilson, V. (2002). *Feeling the strain: An overview of the literature on teacher stress*. Edinburgh, UK: Scottish Council for Research in Education.
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., & Berg, J. M. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. A. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (ss. 281-302) içinde. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Extended Abstract

UNESCO states that to reach the 2030 education goals, the world must employ approximately 69 million new teachers. On the other hand, 80% of current teachers are considering leaving the occupation. Studies show that 70% of teachers have a deterioration in their health due to their jobs. It is also known that teachers have the highest work-related stress and burnout compared to other occupations. Despite the initial motivation to become a teacher, unfortunately, it is clear that there is a significant attrition in the training phase and in the first years of starting the teaching occupation. Studies conducted in both the UK and the USA show that about half of individuals who receive teacher education either do not start a job or leave the occupation within 5 years. Even from a purely economic perspective, the training and employment of teachers represents a large financial investment. In this context, there is a need to consider how to support teachers' psychological resilience and well-being, both in order to benefit from the financial investment spent during their initial education and to provide well-motivated, consistent and effective teaching for students.

The psychological resilience of teachers which is damaged in the face of occupational difficulties should not be underestimated, and the negative consequences of inadequate teaching on students should never be ignored. There is clear evidence in the literature that teachers with high resilience are more likely to be effective teachers. Psychological resilience is an important predictor of job satisfaction and well-being among teachers. It can also be used as a protective factor against negative situations such as teacher stress, burnout and the teacher's intention to leave the occupation. In educational settings, resilience can be conceptualized as a process that can

be developed among teachers to maintain occupational and quality commitment and well-being. In addition, it can continue to be supported through in-service occupational learning in preparation for and on duty as a teacher.

Studies in the field of positive psychology have revealed that high levels of well-being are associated with benefits that increase teachers' occupational performance. The overall aim of education systems is to provide students with the best possible preparation for their life. Even if the correct functionalization of this purpose and the priorities and methods to be chosen accordingly are answered differently in different societies, there is one thing that does not change: For the best possible education, those who give it should be able to use their potential to the best possible extent. Scientific studies conducted in this context have been investigating the causes and consequences of relatively high levels of stress, emotional fatigue, burnout and health problems seen in teachers for decades. Research lists the stressors in the teaching occupation as follows: Increase in workload, student diversity, challenging student behavior, crowded classrooms, disciplinary problems, conflicts with colleagues, lack of administrative support, time pressure, pressure to perform standardized testing, technological advances etc. The most important actors in achieving the goals of schools are undoubtedly teachers. If teachers are desired to teach professionally with a high-quality performance, it is wise to provide teachers with good health and an even higher level of well-being. Unfortunately, any professional intervention focused on improving teachers' psychological capacity is seen as a luxury or add-on rather than being part of a strategic whole-school well-being plan.

In 2002, the Scottish Executive Education Department recommended a review of the research literature on teacher stress. Thereupon, some researchers examined the research findings covering a period of 10 years. As a result of these investigations, the researchers revealed that teachers are exposed to job-specific tasks and conditions that result in stress and strain, and that can cause psychological and physical illnesses. Interestingly, the general recommendation for coping with stress was that teachers should develop a realistic and positive attitude. Twenty years later, this recommendation seems to have lost none of its value.

Considering the increasing burnout and attrition rates of teachers, it can be said that it is equally important to develop teacher well-being programs as much as student well-being programs are tried to be developed. A realistic and positive approach has been identified as an important protective factor against teachers' stress and tension. It is clear that the ideal approach to helping teachers develop includes institutional and national interventions to train and support teachers in their occupational roles. However, the lack of effective programs that support teachers' positive feelings, thoughts and behaviors still continues. Despite growing evidence of their effectiveness, positive psychology interventions are unfortunately rarely implemented and studied in teachers' work environment. On the other hand, positive psychology trainings for teachers seem to be easily integrated into our education system due to low-cost organization and time spent.

Developing internationally, positive education applies the findings from positive psychology to schools and focuses on the goal of improving the holistic well-being of everyone involved in the school, in addition to the academic achievement of the schools. Thanks to the support it has received from positive psychology research, this study draws attention to the fact that teachers should develop some protective factors for themselves to buffer against the extreme stress and burnout they experience at school. To achieve this, inspired by the activities of positive psychology focusing on the PERMA model, some useful directions and interventions that can support teachers' occupational functioning and well-being are presented. These interventions emphasize how teachers can be supported and empowered to thrive in their professional roles to help them cope with the stresses and challenges of being a contemporary 21st century teacher.



Based on all these explanations, in the context of this study, firstly, the sources of stress and occupational burnout that teachers encounter while performing their occupation are mentioned. Afterwards, it was explained that positive psychology could be used for teachers to cope with stress sources effectively and to prevent occupational burnout. In this context, information was given about the importance of teachers' subjective well-being, psychological resilience and self-efficacy, and the positive effect of supporting these variables on both teachers and other actors in the school was emphasized. In the continuation of the study, the positive teacher-student relationship was mentioned. The role of teachers in the application of positive psychology in schools and the possible obstacles they may encounter during the application are explained. Finally, based on Seligman's PERMA approach, some examples of positive psychology interventions that are thought to support teachers' subjective well-being are presented. The idea that positive psychology interventions can be used for the well-being of teachers, suggested by the researchers, was discussed in the light of the literature and a result was tried to be reached. In the light of the inference reached, suggestions were developed for both teachers and other actors in the school and the study was concluded.