



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2026, 26(3), 1674–1700. <https://dx.doi.org/aibuefd.2026..-1686958>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejilerinin Yordayıcısı Olarak Tükenmişlik Düzeyleri*

The Predictive Levels of Preschool Teachers' Burnout in the Use of Happiness-Enhancing Strategies for
Children

Şeyma Türen¹ ID Meral Taner Derman² ID

Geliş Tarihi (Received): 29.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 28.09.2026

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2026

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocukların mutluluğunu artırmak amacıyla kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, ilişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmaya, kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen Türkiye'nin yedi bölgesinden 230 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Tükenmişlik Ölçeği - Kısa Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ile Pearson korelasyonu ve regresyon analizinden yararlanılmış; analizlerde etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen's d formülü kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve tükenmişliğin mutluluk artırıcı strateji kullanımını yordadığını göstermiştir. Ayrıca mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduğu ve bu stratejileri daha sık kullandığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre özel okul öğretmenlerinin çocukların isteklerini doyurmaya yönelik stratejileri ve genel mutluluk artırıcı stratejileri kullanma düzeyleri, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna karşılık öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mutluluk artırıcı strateji kullanımları, kıdem yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sonuçlar, öğretmen tükenmişliğini azaltıcı önlemlerin alınması ve mutluluk artırıcı stratejilere yönelik eğitim içeriklerinin yaygınlaştırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenleri, Tükenmişlik, Mutluluk Artırıcı Stratejiler

&

Abstract: This study aimed to examine the relationship between preschool teachers' burnout levels and the strategies they use to enhance children's happiness. Using a correlational survey design, the study included 230 preschool teachers from Türkiye's seven geographical regions who were recruited through snowball sampling. Data were collected using the "Personal Information Form", the "Burnout Scale-Short Form", and the "Scale of Happiness Strategies for Children Used by Preschool Teachers". Data were analyzed using independent-samples t-tests, one-way ANOVA, the Mann-Whitney U test, Pearson correlation analysis, and regression analysis; Cohen's d was used to determine effect sizes. The findings revealed a significant negative relationship between teachers' burnout levels and their use of happiness-enhancing strategies for children and showed that burnout significantly predicted the use of these strategies. In addition, teachers who had willingly chosen the teaching profession had lower levels of burnout and used these strategies more frequently. Private-school teachers reported higher levels of using strategies aimed at satisfying children's needs and overall happiness-enhancing strategies than public-school teachers. In contrast, teachers' burnout levels and use of happiness-enhancing strategies did not differ significantly according to years of professional experience or class size. The findings highlight the importance of implementing measures to reduce teacher burnout and expanding training content focused on happiness-enhancing strategies.

Keywords: Early Childhood Education, Preschool Teachers, Burnout, Happiness-Enhancing Strategies

Atıf/Cite as: Türen, Ş., & Taner Derman, M. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerinin yordayıcısı olarak tükenmişlik düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1674–1700. <https://dx.doi.org/aibuefd.2026..-1686958>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Araştırma sonuçlarının bir kısmı, 26-28 Ekim 2023 tarihlerinde Karaman'da düzenlenen 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör. Şeyma Türen, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, seymaturen@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5660-0644

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Meral Taner Derman, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, mtaner@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8619-3429

1. GİRİŞ

Günümüzde iş yaşamının getirdiği yüksek beklentiler ve sürekli değişen koşullar, bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sınırlarını zorlamaktadır. Bu durum, çalışanların işlerinde derin bir tatminsizlik ve yetersizlik duygusu hissetmelerine, dolayısıyla tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Tükenmişlik kavramı, 1970'li yıllarda Amerika'da özellikle hizmet sektöründe çalışan bireyler bağlamında ortaya çıkmış ve Herbert J. Freudenberger'in çalışmalarıyla kuramsal bir çerçeve kazanmıştır. Freudenberger, tükenmişlik kavramını ilk kez, kendisi de dâhil olmak üzere kliniğinde görev yapan bazı çalışanların yaşadığı yıpratıcı tükenme durumunu ifade edebilmek amacıyla kullanmıştır. Bu kavram, yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde çok sayıda bilimsel araştırmanın da odağında yer alan önemli bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Doerr ve Nater, 2017; Fernandes Fontes, 2020; Gündüz, 2005; Madigan ve Kim, 2021).

Tükenmişlik, bireyin enerjisinin azalması ve karşılaştığı güçlükler karşısında bunalmış olma hissini yaşaması sonucunda gelişen bir süreçtir (Freudenberger, 1986). Tükenmişlik; mesleki doyum eksikliği, stresle başa çıkma güçlüğü, çalışma koşullarının olumsuzluğu, meslekten beklenen tatmini sağlayamama ve iş-özel yaşam dengesi kuramama gibi etkenlerle ortaya çıkabilen; yıpranma, enerji eksikliği ve mutsuzluk biçiminde kendini gösteren bir durumdur (Umutlu, 2021). Maslach (1982) tükenmişliği; insanlarla yoğun etkileşim hâlinde olmayı gerektiren mesleklerde çalışan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma şeklinde üç temel boyutta tanımlamaktadır. Duygusal tükenme, bireyin kişiler arası ilişkiler sonucunda yoğun bir şekilde duygusal yıpranma yaşamasıyla ilişkiliyken; duyarsızlaşma, hizmet sunulan bireylere karşı ilgisizlik, olumsuz veya aşırı derecede kopuk tepkiler sergileme biçiminde ortaya çıkmakta; kişisel başarıda azalma ise bireyin yetkinlik ve işte başarılı olmada düşüş yaşaması şeklinde ifade edilmektedir (Bakker ve Sanz-Vergel, 2020; Maslach vd., 1997; Maslach vd., 2001). Maslach'ın tanımından farklı olarak Pines ve Aronson (1988), tükenmişliği bireyin uzun süreli stres ve yoğun duygusal talepler sonucunda yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama doğrultusunda tükenmişlik, farklı düzeylerde ortaya çıkabilse de her zaman fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme bileşenlerini içeren bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Fiziksel tükenme düşük enerji, kronik yorgunluk ve güçsüzlükle; duygusal tükenme çaresizlik, umutsuzluk ve sıkışmışlık duygularıyla; zihinsel tükenme ise bireyin kendisine, işine ve yaşamın kendisine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesiyle karakterize edilmektedir (Malach-Pines, 2005; Pines ve Aronson, 1988; Pines vd., 1981).

Tükenmişlik, bireyler arasında şiddet düzeyi bakımından farklılık göstermekte ve çeşitli belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Freudenberger, 1974). Fiziksel, duygusal ve zihinsel belirtiler içeren tükenmişlik, iş yerinde mutsuzluk, yorgunluk, dikkat dağınıklığı ve karar verme zorluğu, sosyal izolasyon, kontrol kaybı, aşırı öfke, umutsuzluk hissi ve uyku bozuklukları gibi erken uyarılarla kendini göstermektedir (Ersoy vd., 2001; Rizzo, 2003). Müdahale edilmediğinde kronikleşebilen tükenmişlik, bireylerin yaşamının bütün alanlarını etkileyerek onların işten uzaklaşmalarına yol açmakta, iş performanslarını ve sundukları hizmetin kalitesini düşürmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin sosyal ve özel yaşamlarındaki ilişkileri de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (İkiz, 2010; Kaçmaz, 2005; Riggio, 2018). Tükenmişlik konusunda asıl sorun, bireylerin bu durumla başa çıkmak yerine zamanla tükenmişliğin yarattığı koşullara uyum sağlayan bir psikolojik yapı geliştirmeleridir. Bu sürecin kademeli olarak ilerlemesi ve semptomların belirgin hâle gelmesinin uzun zaman alması nedeniyle tükenmişlik uzun süre fark edilmemektedir (Dolgun, 2010; Kulkarni, 2006).

Tükenmişlik, özellikle insanlarla yoğun iletişim hâlinde bulunan mesleklerde daha sık görülmektedir. Öğretmenlik mesleği, bu bağlamda yüksek risk taşıyan meslek grupları arasında yer almaktadır. Eğitim ortamlarında yaşanan zorluklar ve stresli çalışma koşulları, öğretmenlerin iş tatminini zamanla kaybetmelerine neden olmakta; bu durum da onların kendilerine, öğrencilerine ve mesleklerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine ve sonuç olarak tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir (Agyapong, 2022; Akman vd., 2010; Schaack, 2020). Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik durumu, yalnızca öğretim sürecini değil aynı zamanda öğrenci davranışlarını ve sınıf ortamını da olumsuz

etkileyebilmektedir (Li vd., 2020). Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin tükenmişlik yaşaması, bu yaş grubundaki çocukların gelişim süreçleri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Yıldırım, 2016).

Erken çocukluk dönemi, birçok temel becerinin kazanılmasında kritik bir dönem olarak görülmektedir. Bu süreçte okul öncesi öğretmenleri de çocukların gelişim süreçlerinde önemli role sahip kişiler arasında yer almaktadır (Hwang vd., 2015). Söz konusu dönem, bireylerin kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, davranış kalıplarının şekillendiği ve temel yaşam becerilerinin kazanıldığı kritik bir gelişim sürecidir. Bu dönemde yaşanan deneyimler, ilerleyen yaşamlarda bireylerin ruh sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir. İdeal bir çocukluk dönemi, olumsuz yaşantıların minimum düzeyde, olumlu deneyimlerin ise yeterli düzeyde gerçekleştiği bir dönemdir (Doğan ve Aydın, 2021). Çocukların erken yaşlarda pozitif bir yaşam perspektifi geliştirebilmeleri, umut duygusunu içselleştirebilmeleri ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için mutluluk deneyimlerini yeterli düzeyde yaşamaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocukların mutlu bir yaşam sürmelerini sağlamak amacıyla onlara zengin mutluluk deneyimlerinin sunulması gerekliliği vurgulanmaktadır (Demiriz ve Ulutaş, 2016; Hong vd., 2015).

Çocukların olumlu deneyimlerinin ve mutluluk düzeylerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar, pozitif psikoloji yaklaşımı ile açıklanabilmektedir. Pozitif psikoloji, psikolojinin yalnızca bireylerin sorunlarına ve yetersizliklerine odaklanmaması; aynı zamanda bireyin güçlü yönlerini, olumlu duygularını ve yaşam kalitesini geliştirmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin temel kavramlarından biri mutluluktur (Kristjánsson, 2010; Singh vd., 2025). Pozitif psikoloji; bireyin geçmişe ilişkin doyum ve huzurunu, geleceğe yönelik umut ve iyimserliğini ve mevcut yaşantısındaki mutluluk ve olumlu deneyimlerini merkeze almaktadır. Bu yaklaşımda mutluluk; olumlu duygu, bağlılık, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı gibi boyutlarla açıklanmaktadır (Seligman, 2011; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ayrıca pozitif psikoloji yaklaşımı, bireylerin sahip oldukları mutluluk düzeyinin üst sınırlarına nasıl ulaşabileceklerini ve bunu nasıl sürdürebileceklerini ortaya koymaktadır (Seligman, 2002). Pozitif eğitim anlayışı da yalnızca akademik becerilerin değil, aynı zamanda mutluluğun ve iyi oluşun geliştirilmesini hedeflemektedir (Seligman vd., 2009). Bu nedenle çocukların olumlu duygularını, sosyal ilişkilerini ve yaşam doyumlarını destekleyen süreçlerin incelenmesi pozitif psikoloji yaklaşımı açısından önemli taşımaktadır (McCabe vd., 2011).

Pozitif psikoloji yaklaşımının mutluluk ve iyi oluşa yaptığı vurgu doğrultusunda, bu çalışmada kuramsal temel olarak pozitif psikoloji yaklaşımı benimsenmiş; mutluluk kavramı ise öznel iyi oluş çerçevesinde ele alınmıştır. Öznel iyi oluş; bireyin olumlu ve olumsuz duygusal deneyimlerine ilişkin kişisel değerlendirmelerini ve yaşam doyumuna yönelik bilişsel yargılarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984; Proctor, 2024). Alan yazınında mutluluk, çoğu zaman öznel iyi oluş ile eş anlamlı kullanılmakta ya da mutluluk kavramının belirsizliğini azaltmak amacıyla öznel iyi oluş kavramı tercih edilmektedir. Mutluluk, yaşam doyumunu, moral, haz düzeyi ve pozitif duygu gibi kavramları bünyesinde barındıran öznel iyi oluş alan yazını, bireylerin yaşamlarını neden ve nasıl olumlu yönde deneyimlediklerini açıklamaya odaklanmaktadır (Diener, 1984; Salama-Younes, 2011). Mutluluk, insanların yaşamları boyunca ulaşmayı istedikleri temel amaçlardan biri olarak görülmektedir (Fordyce, 1983; Tarman ve Eminanc, 2023). Bu doğrultuda çocuk mutluluğu yalnızca geçici bir duygu durumu değil; olumlu duygular, sosyal ilişkiler, yaşam doyumunu ve gelişimsel iyi oluşu içeren bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Goswami, 2012; López-Pérez vd., 2022).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların bir kısmı mutluluk deneyiminden yoksun kalmaktadır (Izzaty, 2018). Çocukların mutluluk deneyimini destekleyecek kişiler arasında aile üyelerinin yanı sıra arkadaşları ve öğretmenleri de önemli bir yer tutmaktadır (Ayriza vd., 2022). Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde öğretmenlerin rolü de oldukça önemli görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde benimsedikleri yaklaşımlar, uyguladıkları öğretim yöntemleri ve teknikleri, çocukların okula ilişkin algılarını, akademik performanslarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini doğrudan etkilemekte, aynı zamanda mutluluk düzeyleri üzerinde de belirleyici olabilmektedir (Sapsağlam vd., 2021).

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklarla en yakın ve en yoğun etkileşim içinde bulunan öğretmenler, çocukların gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanmaktadır (Byun vd., 2022). Bu stratejilerden biri de eğitim sisteminde önemli bir unsur olarak değerlendirilen mutluluk artırıcı stratejilerdir (Ikeda, 2010; Talebzadeh ve Samkan, 2011). Mutluluk artırıcı stratejiler, pozitif psikoloji müdahaleleri ile ilişkili bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu stratejiler; bireylerin mutluluğunu artırmak ya da sürdürmek amacıyla bilinçli olarak gerçekleştirdikleri davranışlar ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Tkach ve Lyubomirsky, 2006; Schütz vd., 2013). Mutluluğun artırılmasının yalnızca yaşam koşullarıyla değil, bireylerin bilinçli olarak gerçekleştirdikleri olumlu etkinliklerle de ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte her etkinliğin her birey üzerinde aynı etkiyi göstermediği; bireylerin sahip oldukları güçlü yönler, ilgi alanları, değerler ve eğilimlerin hangi stratejilerden daha fazla yarar sağlayacaklarını etkilediği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda bireylerin mutluluk düzeyinin; genetik özellikler, yaşam koşulları ve mutluluğu artırmaya yönelik bilinçli etkinlikler olmak üzere üç temel faktörden etkilendiği ve özellikle olumlu ve sürdürülebilir etkinliklerin, iyi oluşun desteklenmesinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Lyubomirsky vd., 2005; Lyubomirsky vd., 2011; Lyubomirsky ve Layous, 2013). Alan yazınında mutluluğu artırmaya yönelik stratejilerin; sosyal bağlılık, parti ve eğlence etkinlikleri, zihinsel kontrol, araçsal hedef takibi, pasif boş zaman etkinlikleri, aktif boş zaman etkinlikleri, dinî yönelimler ve doğrudan mutluluğa yönelik girişimler gibi farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir (Tkach ve Lyubomirsky, 2006). Erken çocukluk döneminde ise pozitif ilişki, istek doyurma ve oyun oynama boyutlarının çocukların mutluluk ve iyi oluşlarını destekleyen stratejiler arasında yer almaktadır (Bakkaloğlu vd., 2019). Bu kapsamda araştırmada mutluluk artırıcı stratejiler, çocuk mutluluğunu desteklemeye yönelik önemli bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara mutlu bir ortamın sağlanması, gelişim alanlarının tümünü destekleyici bir rol oynamaktadır (Kaur ve Sharma, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin çocukların mutluluğunu artırmak için çocukların çevresindeki bireysel ve sosyal kaynakları nasıl güçlendirebileceklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Haraldsson vd., 2017). Bunun yanı sıra mutluluğun artırılması sadece çocuklar için değil, aynı zamanda öğretmenler için de yararlı olmakta; sınıf içi performans ve kariyer gelişimlerini olumlu yönden etkileyebilmektedir (Ikegami ve Agbenyega, 2014). Alan yazınında olumlu ve destekleyici öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimleriyle ilişkili olduğu, öğretmen desteğinin ise olumlu akademik duyguları ve öğrenme süreçlerine katılımı desteklediği ve bu süreçlerin akademik başarı açısından da olumlu sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir (Lei vd., 2018; Magro vd., 2024; Tao vd., 2022). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin mutluluk artırıcı stratejileri kullanmalarının sınıflarındaki çocukların duygusal gelişimini desteklemesinin yanı sıra, onların okul deneyimlerini iyileştirmeye, öğrenme motivasyonlarını artırmaya ve akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu önemli durum göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen alan yazını taraması sonucunda, öğretmenlerin çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejileri inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin mutluluk artırıcı stratejileri ile mizah tarzları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri (Liman ve Oral-Paksoy, 2024), kariyer uyumları (Sapsağlam vd., 2021), eğitim programları ile çocukların mutluluğu arasındaki ilişki (Roghani ve Nowrozi, 2014) ve mutluluk programlarına yönelik tutumları (Ajmani ve Kaur, 2024) incelenmiştir. Yapılan incelemelerde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin yeterince araştırılmadığını ve alan yazınında boşluk bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle söz konusu ilişkinin araştırılması hem öğretmen iyi oluşu hem de çocukların duygusal gelişimi ve eğitim kalitesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf içinde uyguladıkları stratejiler, çeşitli bireysel ve mesleki faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerde görülen yüksek stres ve tükenmişlik düzeylerinin öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların gelişimsel ve eğitimsel çıktıları üzerinde de olumsuz etkiler yaratabileceği ifade edilmektedir (Anton ve Van Ryzin, 2024; Markowitz vd., 2024;

Trauernicht vd., 2023). Kıdem yılının öğretmenlerin mesleki deneyimleri, stresle baş etme becerileri ve mesleki motivasyonları üzerinde etkili olabileceği; sınıf mevcudunun ise öğretmenlerin iş yükü, sınıf yönetimi süreçleri ve çocuklarla kurdukları etkileşimlerin niteliğini etkileyebileceği belirtilmektedir (Agyapong vd., 2022; Blatchford vd., 2011; Seyhan, 2025). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin örgütsel stres kaynakları ve çalışma koşullarıyla ilişkili olduğu; okul türünün sunduğu olanaklar, kurumsal destek düzeyi, çalışma saatleri ve çalışma ortamı gibi etmenlerin öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerinde farklılıklara yol açabildiği ifade edilmektedir (Akman vd., 2010; Fernet vd., 2012; Kazak ve Gündoğdu, 2023; Kyriacou, 2001). Benzer şekilde, meslek seçim nedenlerine ilişkin motivasyonun da öğretmenlerin tükenmişlikleri, mesleki bağlılıkları, çocuklarla kurdukları ilişkiler ve sınıf içi strateji uygulamaları üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Konuk Er vd., 2019; Roth vd., 2007; Yazıcı, 2009). Ayrıca öğretmen tükenmişliklerinin sınıf içi bazı uygulama ve yönetim biçimleriyle ilişkili olabileceği de vurgulanmaktadır (Kayan ve Kozikoğlu, 2017; Miljenovic, 2022; Musson Rose ve Loomis, 2025). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarının çeşitli değişkenlerden etkilendiği dikkate alındığında, kıdem yılı, sınıf mevcudu, okul türü ve mesleği seçme nedenleri bakımından öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerde anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığının incelenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen tükenmişliklerinin sınıf içi uygulama ve etkileşim süreçleriyle bağlantılı olabileceği dikkate alındığında, tükenmişlik düzeyleri ile mutluluk artırıcı strateji kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesinin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Yürütülen bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler; kıdem yılı, sınıf mevcudu, çalışılan okul türü ve meslek seçim nedenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejileri anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Yürütülen bu çalışmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişki ve tükenmişliğin mutluluk artırıcı strateji kullanımını yordama durumu incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri; örneklemini ise kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yönteminde, başlangıçta küçük bir örneklem grubu belirlenmekte; ardından bu grup aracılığıyla araştırma ölçütlerini karşılayan diğer bireylere ulaşarak örneklem genişletilmektedir (Şahin ve Karakuş, 2019). Araştırmaya yedi bölgeden farklı şehirlerde görev yapmakta olan 230 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Örneklemin oluşturulması sürecinde, öncelikle her bölgeden küçük bir öğretmen grubuyla iletişim kurulmuş; bu grubun yönlendirmesiyle örneklem genişletilerek toplam 230 öğretmene ulaşılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün istatistiksel analizler açısından yeterliliğini değerlendirmek amacıyla retrospektif güç analizleri gerçekleştirilmiştir. G*Power 3.1.9.4 programı kullanılarak yapılan analizlerde, 230 kişilik örneklem ve 0,05 anlamlılık düzeyi (α) esas alınmıştır. Varyans analizi için $f = 0,40$ etki büyüklüğünde çalışmanın gücü $(1-\beta) = 0,99$; t testi için $d = 0,50$ etki büyüklüğünde çalışmanın gücü $(1-\beta) = 0,97$; korelasyon analizi için $|r| = 0,30$ etki büyüklüğünde ise çalışmanın gücü $(1-\beta) = 0,99$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güç değerleri, gerçekleştirilen istatistiksel analizler açısından örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Faul vd., 2009). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.*Örneklem Grubundaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Gruplar	Frekans	%
Yaş	23-29 yaş	68	29,6
	30-35 yaş	48	20,9
	36-40 yaş	64	27,8
	41 yaş ve üzeri	50	21,7
Eğitim Durumu	Lisans	167	72,6
	Lisansüstü	63	27,4
Kıdem Yılı	0-1 yıl	17	7,4
	2-5 yıl	65	28,3
	6-9 yıl	33	14,3
	10-15 yıl	67	29,1
	16 yıl ve üzeri	48	20,9
Çalışılan Okul Türü	Devlet	203	88,3
	Özel	27	11,7
Sınıf Mevcudu	10 çocuk ve altı	25	10,9
	11-15 çocuk	53	23,0
	16-20 çocuk	68	29,6
	21-25 çocuk	64	27,8
	26 çocuk ve üzeri	20	8,7
Meslek Seçim Nedeni	Kendi istediği	161	70,0
	Dış etmenler	69	30,0
Toplam		230	100

Tablo 1’e göre okul öncesi öğretmenlerinin yaş dağılımları birbirine yakınlık göstermektedir. Katılımcıların %29,6’sı 23–29 yaş grubunda yer alırken, bunu sırasıyla %27,8 ile 36–40 yaş, %21,7 ile 41 yaş ve üzeri ve %20,9 ile 30–35 yaş grubundaki öğretmenler takip etmektedir. Eğitim düzeyi açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğunun %72,6 ile lisans mezunu olduğu, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ise %27,4’lük bir oran oluşturduğu belirlenmiştir. Kıdem yılı dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %29,1’inin 10–15 yıl, %28,3’ünün ise 2–5 yıl kıdeme öğretmenlerin öne çıktığı görülmektedir. Kurum türüne göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu %88,3 ile devlet okullarında görev yaparken, özel okullarda çalışan öğretmenlerin oranı %11,7’dir. Sınıf mevcudu dağılımı incelendiğinde, en yaygın sınıf büyüklüklerinin %29,6 ile 16–20 çocuk ve %27,8 ile 21–25 çocuk aralığında olduğu görülmektedir. Meslek seçme nedenleri açısından ise öğretmenlerin %70’inin mesleği kendi isteğiyle tercih ettiği, %30’unun ise dış etmenlerin etkisiyle bu mesleği seçtiği belirlenmiştir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada öğretmenlere ilişkin demografik ve mesleki bilgileri belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu” ve öğretmenlerin kullandıkları mutluluk artırıcı stratejileri belirlemek için “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışılan il, sınıf mevcudu, çalışılan okul türü ve meslek seçim nedenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

2.3.2. Tükenmişlik ölçeği-kısa formu

Malach-Pines (2005) tarafından geliştirilen 21 maddelik orijinal Tükenmişlik Ölçeği'nin araştırmacı ve uygulayıcıların gereksinimlerini karşılamaya yönelik pratik kullanımını kolaylaştırmak amacıyla, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğu değerlendiren 10 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. Ölçek, 7'li likert tipi (1: Hiçbir zaman - 7: Her zaman) bir derecelendirme sistemine sahiptir. Çapri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, test-tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısı 0,88; Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0,91 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach alfa katsayısının 0,91 olarak hesaplanması, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Alan yazınında $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığındaki Cronbach alfa değerlerinin yüksek güvenilirliği işaret ettiği belirtilmektedir (Kalaycı, 2006). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan kısa formun, tükenmişlik düzeylerini güvenilir biçimde ölçmede yeterli bir araç olduğu saptanmıştır.

2.3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler ölçeği

Bakkaloğlu vd. (2019) tarafından geliştirilen ölçek, çocuklarla pozitif ilişki kurmak (4 madde), çocukların isteklerini doyumak (3 madde) ve çocuklarla oyun oynamak (5 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği ve iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, “çocuklarla pozitif ilişki kurmak” alt boyutu için alfa katsayısı 0,92; “çocukların isteklerini doyumak” alt boyutu için 0,91; “çocuklarla oyun oynamak” alt boyutu için 0,80 ve ölçeğin geneli içinse 0,93 olarak hesaplanmıştır. Yürütülen bu araştırmada ise Cronbach alfa değerleri; “çocuklarla pozitif ilişki kurmak” boyutunda 0,82; “çocukların isteklerini doyumak” boyutunda 0,60 ve “çocuklarla oyun oynamak” boyutunda 0,84; ölçeğin tamamı içinse 0,86 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında Cronbach alfa güvenirlik katsayısının $0,60 \leq \alpha < 0,80$ aralığında olmasının ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Karagöz, 2017). Bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayıları, ilgili ölçütleri karşılamakta ve ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu, dolayısıyla araştırma kapsamında güvenilir biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

2.4. Verilerin toplanması

Veriler, 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan katılımcılardan toplanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları çevrim içi olarak Google Forms aracılığıyla hazırlanmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen öğretmen gruplarıyla iletişime geçilerek katılımcılara, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlayan ve bilgilendirilmiş onam formunu onaylayan öğretmenlerden ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden, araştırmaya uygun nitelikleri taşıyan potansiyel katılımcıları yönlendirmeleri talep edilmiştir. Araştırmaya yönlendirilen yeni katılımcılarla da benzer şekilde iletişim kurularak çalışmanın detayları paylaşılmış ve çevrim içi ortamda erişime açılan ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçeklerin normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	n	Çarpıklık	Basıklık
Tükenmişlik Ölçeği	230	0,363	-0,410
Çocuklarla Pozitif İlişki Kurmak	230	-0,410	-0,821
Çocukların İsteklerini Doyurmak	230	-0,048	-0,372
Çocuklarla Oyun Oynamak	230	-0,162	-0,124
Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	230	0,174	0,065

Alan yazını incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması durumunda normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Hair vd., 2013). Tablo 2 incelendiğinde tüm ölçeklerin ve alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeklerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik analizlerden yararlanılmıştır. Araştırmada iki değişkenli verilerin analizinde bağımsız örneklem için T testi, ikiden fazla değişkenin analizinde tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Ancak, çalışılan okul türü değişkeninin özel okul kategorisindeki katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeniyle bu değişken için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizlerinde ilişki düzeyinin yorumlanması belirli istatistiksel kriterlere dayanmaktadır. Korelasyon katsayısı -1,0 ile +1,0 arasında değişen değerler alırken, ± 1 değeri mükemmel bir ilişkiyi, 0 değeri ise ilişkinin yokluğunu ifade etmektedir. Yaygın olarak kabul gören sınıflandırmaya göre mutlak değer açısından 0,30'un altındaki katsayılar zayıf ilişki, 0,30-0,70 arasındaki katsayılar orta düzeyde ilişki, 0,70'in üzerindeki katsayılar ise güçlü ilişki olarak değerlendirilmektedir. Pozitif korelasyon bir değişkenin artışıyla diğerinin de arttığını; negatif korelasyon ise bir değişken artarken diğerinin azaldığını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020; Cronk, 2024). Regresyon analizine geçmeden önce regresyon analizinin temel varsayımları incelenmiştir. Bu kapsamda aykırı değer analizi için Mahalanobis uzaklığı ve Cook's Distance değerleri değerlendirilmiş (Mahalanobis < 13,82; Cook's Distance < 1), analiz sonucunda veri setinde analizi bozacak düzeyde aykırı değere rastlanmamıştır. Ayrıca artıkların normalliğine ilişkin histogram ve Normal P-P Plot grafikleri incelenmiş ve değerlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Homoskedastisite varsayımı standartlaştırılmış yordanan değerler ile standartlaştırılmış artık değerler saçılım grafiği üzerinden değerlendirilmiş ve nokta dağılımlarının rastgele bir dağılım sergilediği görülerek homoskedastisite varsayımının sağlandığı saptanmıştır. Bununla birlikte regresyon modeline ilişkin Durbin-Watson değerinin 2,01 olması hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermiştir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2014; Pallant, 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda regresyon analizine ilişkin temel varsayımların karşılandığı kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra iki değişkenli verilerde anlamlı farklılık gösteren bulguların etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen's d (d) formülü kullanılmıştır. Cohen's d değerinin 0,20 olması düşük; 0,50 olması orta ve 0,80 olması yüksek etki düzeyini ifade etmektedir (Cohen vd., 2018). Bulgular bu bilgiler ışığında, %95 güven aralığı ve 0,05 anlamlılık düzeyi temelinde yorumlanmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23 Şubat 2024

3. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler; kıdem yılı, sınıf mevcudu, çalışılan okul türü ve meslek seçim nedenleri değişkenleri açısından incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mutluluk artırıcı strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin, kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklar için Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejilerin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Kıdem Yılı	n	ss		KT	sd	KO	F	p	
Tükenmişlik	0-1 yıl	17	29,88	12,44	Gruplar arası	893,289	4	223,32	1,712	0,14
	2-5 yıl	65	34,01	10,85	Grup içi	29350,294	225	130,44		
	6-9 yıl	33	37,39	12,67	Toplam	30243,583	229			
	10-15 yıl	67	36,74	10,92						
	16 yıl +	48	34,97	11,60						
Çocuklarla Pozitif İlişki Kurmak	0-1 yıl	17	17,18	1,74	Gruplar arası	8,015	4	2,00	0,609	0,65
	2-5 yıl	65	17,14	1,75	Grup içi	740,86	225	3,29		
	6-9 yıl	33	16,94	1,95	Toplam	748,87	229			
	10-15 yıl	67	17,33	1,93						
	16 yıl +	48	17,52	1,65						
Çocukların İsteklerini Doyurmak	0-1 yıl	17	11,00	1,66	Gruplar arası	30,82	4	7,70	1,897	0,11
	2-5 yıl	65	11,26	1,99	Grup içi	913,97	225	4,06		
	6-9 yıl	33	10,15	2,08	Toplam	944,79	229			
	10-15 yıl	67	11,16	2,11						
	16 yıl +	48	10,85	2,03						
Çocuklarla Oyun Oynamak	0-1 yıl	17	20,65	2,67	Gruplar arası	38,50	4	9,63	1,354	0,25
	2-5 yıl	65	21,17	2,53	Grup içi	1599,97	225	7,11		
	6-9 yıl	33	20,24	2,53	Toplam	1638,47	229			
	10-15 yıl	67	21,39	2,84						
	16 yıl +	48	20,65	2,69						
Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	0-1 yıl	17	48,82	5,10	Gruplar arası	158,93	4	39,73	1,397	0,23
	2-5 yıl	65	49,57	5,11	Grup içi	6398,79	225	28,44		
	6-9 yıl	33	47,33	5,12	Toplam	6557,72	229			
	10-15 yıl	67	49,00	5,89						
	16 yıl +	48	49,00	5,35						

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ($F=1,712$; $p>0,05$) ile mutluluk artırıcı strateji kullanımı alt boyutları olan çocuklarla pozitif ilişki kurma ($F=0,609$; $p>0,05$), çocukların isteklerini doyurma ($F=1,897$; $p>0,05$) ve çocuklarla oyun oynama ($F=1,354$; $p>0,05$) puanları ile toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı puanlarının ($F=1,397$; $p>0,05$) kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin, çalıştıkları sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen One-Way ANOVA analizine ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklar İçin Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejilerin Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Sınıf Mevcudu	n	X̄	ss		KT	sd	KO	F	p
Tükenmişlik	10 ve altı	25	33,44	11,04	Gruplar arası	274,025	4	68,506	0,51	0,72
	11-15	53	34,50	11,86	Grup içi	29969,557	225	133,198		
	16-20	68	36,69	10,62	Toplam	30243,583	229			
	21-25	64	35,15	12,79						
	26 +	20	34,20	9,82						
Çocuklarla Pozitif İlişki Kurmak	10 ve altı	25	16,96	1,65	Gruplar arası	12,690	4	3,173	0,97	0,42
	11-15	53	17,17	1,82	Grup içi	736,184	225	3,272		
	16-20	68	17,06	1,84	Toplam	748,874	229			
	21-25	64	17,59	1,89						
	26 +	20	17,35	1,57						
Çocukların İsteklerini Doyurmak	10 ve altı	25	11,08	2,29	Gruplar arası	17,675	4	4,419	1,07	0,37
	11-15	53	10,47	2,02	Grup içi	927,112	225	4,120		
	16-20	68	11,06	1,95	Toplam	944,787	229			
	21-25	64	11,19	2,03						
	26 +	20	11,15	1,98						
Çocuklarla Oyun Oynamak	10 ve altı	25	20,64	2,31	Gruplar arası	27,651	4	6,913	0,97	0,42
	11-15	53	20,47	2,69	Grup içi	1610,823	225	7,159		
	16-20	68	21,04	2,86	Toplam	1638,474	229			
	21-25	64	21,16	2,67						
	26 +	20	21,65	2,39						
Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	10 ve altı	25	48,68	5,13	Gruplar arası	120,190	4	30,048	1,05	0,38
	11-15	53	48,11	5,05	Grup içi	6437,531	225	28,611		
	16-20	68	49,16	5,76	Toplam	6557,722	229			
	21-25	64	49,94	5,53						
	26 +	20	50,10	4,19						

Tablo 4'te öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ($F=0,51$; $p>0,05$) ile mutluluk artırıcı strateji kullanımı alt boyutlarından çocuklarla pozitif ilişki kurma ($F=0,97$; $p>0,05$), çocukların isteklerini doyurma ($F=1,07$; $p>0,05$) ve çocuklarla oyun oynama ($F=0,97$; $p>0,05$) puanlarının yanı sıra, toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı puanlarının da ($F=1,05$; $p>0,05$) sınıf mevcudu değişkeni açısından istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin, çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklar için Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejilerin Okul Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Tükenmişlik	Devlet	203	117,34	23820,00	2367,00	-1,150	0,25
	Özel	27	101,67	2745,00			
Çocuklarla Pozitif İlişki Kurmak	Devlet	203	113,08	22956,00	2250,00	-1,554	0,12
	Özel	27	133,67	3609,00			
Çocukların İsteklerini Doyurmak	Devlet	203	111,89	22956,00	2008,50	-2,282	0,02*
	Özel	27	142,61	3609,00			
Çocuklarla Oyun Oynamak	Devlet	203	113,33	23005,00	2299,00	-1,385	0,16
	Özel	27	131,85	3560,00			
Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	Devlet	203	112,00	22737,00	2031,00	-2,190	0,02*
	Özel	27	141,78	3828,00			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (U=2367,000; p>0,05) ile mutluluk artırıcı strateji kullanımı alt boyutlarından çocuklarla pozitif ilişki kurma (U=2250,000; p>0,05) ve çocuklarla oyun oynama (U=2299,000; p>0,05) puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin mutluluk artırıcı strateji kullanımı kapsamında çocukların isteklerini doyurma alt boyutu (U=2008,50; p<0,05) ile toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı puanlarının (U=2031,00; p<0,05) çalışılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farklılığın yönünü belirlemek amacıyla sıra ortalamaları incelendiğinde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çocukların isteklerini doyurma stratejisini ve toplam mutluluk artırıcı stratejileri, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu farklılıklara ilişkin hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğünün ise çocukların isteklerini doyurma (d=0,476) ve toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımlarının (d=0,415) her iki boyutunda da orta düzeye oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin, meslek seçim nedenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız T testine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklar İçin Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejilerin Meslek Seçim Nedenlerine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçek	Meslek Seçim Nedeni	n	X̄	ss	t	sd	p
Tükenmişlik	Kendi İsteği	161	34,05	11,40	-2,31	228	0,02*
	Dış Etkenler	69	37,84	11,33			
Çocuklarla Pozitif İlişki Kurmak	Kendi İsteği	161	17,37	1,84	1,60	228	0,11
	Dış Etkenler	69	16,96	1,73			
Çocukların İsteklerini Doyurmak	Kendi İsteği	161	11,22	1,96	2,87	228	0,00**
	Dış Etkenler	69	10,39	2,089			
Çocuklarla Oyun Oynamak	Kendi İsteği	161	21,24	2,61	2,49	228	0,01*
	Dış Etkenler	69	20,29	2,72			
Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	Kendi İsteği	161	49,82	5,37	2,88	228	0,00**
	Dış Etkenler	69	47,64	5,03			

*p<0,05, ** p<0,01

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin mutluluk artırıcı strateji kullanımı alt boyutlarından çocuklarla pozitif ilişki kurma ($t = 1,60$; $p > 0,05$) puanlarının mesleği seçme nedenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ($t=-2,31$; $p<0,05$) ile mutluluk artırıcı strateji kullanımlarından çocukların isteklerini doyurma ($t=2,87$; $p<0,01$) ve çocuklarla oyun oynama ($t=2,49$; $p<0,05$) alt boyutlarının ve toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı puanlarının ($t=2,88$; $p<0,01$) mesleklerini seçme nedenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Farklılığın yönünü belirlemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde mesleğini dış etkenler nedeniyle seçen öğretmenlerin kendi isteğiyle seçen öğretmenlere oranla tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun yanında mesleğini kendi isteğiyle seçen öğretmenlerin çocukların isteklerini doyurma ve çocuklarla oyun oynama stratejileri ile toplam mutluluk artırıcı stratejileri, mesleğini dış etkenlerle seçen öğretmenlere göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bu farklılıklara ilişkin hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerlerinin, tükenmişlik düzeyi ($d=-0,332$) ve çocuklarla oyun oynama alt boyutu ($d = 0,358$) için zayıf etki düzeyinin üst sınırına; çocukların isteklerini doyurma ($d=-0,413$) alt boyutu ile toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı ($d=-0,414$) için ise orta etki düzeyine yakın olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejileri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Düzeyleri ile Çocuklar İçin Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Mutluluk Artırıcı Stratejiler		Çocukların İsteklerini Doyurmak	Çocuklarla Oyun Oynamak	Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	Tükenmişlik Düzeyi
Çocuklarla Pozitif İlişki Kurmak	r	0,46**	0,56**	0,79**	-0,12
	p	0,00	0,00	0,00	0,06
	n	230	230	230	230
Çocukların İsteklerini Doyurmak	r		0,48**	0,77**	-0,12
	p		0,00	0,00	0,05
	n		230	230	230
Çocuklarla Oyun Oynamak	r			0,87**	-0,11
	p			0,00	0,07
	n			230	230
Mutluluk Artırıcı Strateji Kullanımı	r				-0,14*
	p				0,02
	n				230

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin toplam puanı arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-0,14$; $p<0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça mutluluk artırıcı stratejileri kullanma eğiliminin azaldığını göstermektedir. Buna karşın, tükenmişlik düzeyi ile çocuklarla pozitif ilişki kurma ($r=-0,12$; $p>0,05$), çocukların isteklerini doyurma ($r= -0,12$; $p=0,05$) ve çocuklarla oyun oynama ($r=-0,11$; $p>0,05$) alt boyutları arasındaki ilişkilerin zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir.

Mutluluk artırıcı stratejilerin alt boyutları ve toplam strateji kullanımı arasındaki ilişkiler incelendiğinde; çocuklarla pozitif ilişki kurma stratejisi ile çocukların isteklerini doyurma ($r=0,46$, $p<.01$) ve çocuklarla oyun oynama ($r=0,56$; $p<0,01$) stratejileri arasında orta düzeyde; toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r=0,79$; $p<.01$) olduğu görülmektedir. Çocukların

isteklerini doyurma stratejisi ile çocuklarla oyun oynama stratejisi arasında orta düzeyde ($r=0,48$; $p<0,01$), toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r=0,77$; $p<0,01$) bulunmuştur. Benzer şekilde, çocuklarla oyun oynama stratejisi ile toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r=0,87$; $p<0,01$) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler üzerinde tükenmişlik düzeylerinin yordayıcı rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Düzeyleri ile Çocuklar için Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	S.h.	β	t	p
Sabit	51,59	1,13		45,70	0,00
Tükenmişlik	-0,069	0,030	-0,148	-2,261	0,02

$R = 0,148$; $R^2 = 0,022$; Düzeltilmiş $R^2 = 0,018$; $F(1,228) = 5,11$

Tablo 8'de sunulan regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mutluluk artırıcı strateji kullanımını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($R=0,148$; $R^2=0,022$; $F=5,11$; $p<0,05$). Tükenmişlik düzeyi, öğretmenlerin mutluluk artırıcı strateji kullanımındaki varyansın %2,2'sini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının anlamlılık testi de tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($B=-0,069$; $p<0,05$). Bunun yanı sıra, tükenmişlik değişkeni için hesaplanan %95 güven aralığının $[-0,129$; $-0,009]$ arasında olduğu ve sıfır değerini içermediği saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça mutluluk artırıcı strateji kullanımının anlamlı biçimde azaldığını ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler; kıdem yılı, sınıf mevcudu, okul türü ve meslek seçim nedeni değişkenleri bağlamında incelenmiş, ayrıca bu iki temel değişken arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazınındaki çalışmaların bulguları çerçevesinde değerlendirilmiş, karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazını incelendiğinde, kıdem değişkeni ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye dair çalışmaların farklı sonuçlar bildirdiği görülmektedir. Agdelen ve Batur'a (2019) göre, bazı istisnalar dışında öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça genel tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Pedditzi vd. (2021) kıdem yalnızca duygusal tükenmişlikle ilişkili olduğunu; Gökhan ve Kılıç (2023) genel mesleki tükenmişlik algılarının; Adıgüzel ve İpek (2016) ise duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin tükenmişlik algılarının kıdem yılı açısından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, alan yazınında bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen çalışmalara da rastlanmaktadır. Baş Saka ve Coşkun'un (2020) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görevde geçirdikleri süreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başar vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, meslekteki kıdemlerine göre değişmemektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerle yürütülen çeşitli araştırmalarda da bu araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde, tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (Akyürek, 2020; Başol ve Altay, 2009; Şen, 2023; Yılmaz ve Aslan, 2018). Alan yazınında, öğretmenlerin mutluluk artırıcı strateji kullanımları da dâhil olmak üzere sınıftaki öğrencilerle etkileşimlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını gösteren çalışmalar yer almaktadır. Zabel ve Kay Zabel (2001), öğretmenlerin tükenmişliğinin sınıf içi duygusal destek ve öğretim kalitesini etkilediğini ancak kıdem yıllarının bu stratejilerle doğrudan ilişkili olmayabileceğini vurgulamışlardır. Nitekim Sapsağlam

vd. (2021) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mutluluk artırıcı strateji kullanımlarının iş deneyimleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, farklı bağlamlarda yeni mezun öğretmenlerin pedagojik kalite açısından deneyimli meslektaşlarıyla benzer düzeyde performans gösterdiği ifade edilmektedir (Gore vd., 2024). Elde edilen bulgular, kıdemin tek başına öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve mutluluk artırıcı strateji kullanımlarını açıklamada yeterli olmadığını; bu değişkenlerin çok boyutlu etkileşimler sonucunda biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen tükenmişliği ve sınıf içi uygulamaların anlaşılmasında kıdemin yanı sıra diğer bireysel ve çevresel faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Alan yazınında Çelikkaleli (2011) ile Demir ve Kara (2014), öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığını saptamıştır. Kırılmaz vd. (2003) de sınıftaki öğrenci sayısının, öğretmenlerin tükenmişlik algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koymuştur. Saloviita ve Pakarinen (2021) ise sınıf mevcudu ile tükenmişlik arasında çok zayıf bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte Metin ve Saçan (2017), 12-20 öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin toplam tükenmişlik puanlarının, daha kalabalık sınıflara giren öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğunu saptamıştır. Mahmood ve Sak (2019) ile Tonga ve Tantekin Erden (2021) de sınıflardaki çocuk sayısı ile öğretmen tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Sınıf mevcudunun sınıf içi süreçler üzerindeki etkisine dair mevcut kavrayışın oldukça sınırlı olduğu belirtilmektedir (Blatchford ve Russell, 2019). Bu bağlamda, Adıgüzel ve İpek (2016) de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcuduna bağlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır. Francis ve Barnett (2019), okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun azaltılmasının çocuk-öğretmen etkileşim sıklığını artırdığını ancak bunun, etkileşim kalitesi açısından sınıf büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Shireen vd. (2020) sınıf mevcudunun yönetim süreçleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, katılımcıların büyük bir kısmının küçük sınıfları yönetimsel açıdan daha kolay bulduklarını ancak bu görüşü paylaşmayan öğretmenlerin de bulunduğunu ortaya koymuştur. Alan yazınındaki tutarsız bulgular, sınıf mevcudu ile öğretmen tükenmişliği ve mutluluk artırıcı strateji kullanımları arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını; bu ilişkiyi şekillendiren üçüncü değişkenlerin (yönetici desteği, müfredat esnekliği vb.) olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak çocuklara yönelik kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin okul türüne bağlı olarak farklılaştığını ve bu durumun özel okullar lehine gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Alan yazınında, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliğinin daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Bümen, 2010; Karakaya, 2019; Li vd., 2020). Bununla birlikte alan yazınında, araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Şanlı ve Tan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kurum türü değişkeni açısından öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir biçimde değişmediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarda Yaşar Ekici (2017) ile Teltik (2009) de çalıştıkları kurum türüne göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığını saptamışlardır. Nitekim Klusmann vd. (2008), öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve işe bağlılık düzeylerindeki farklılıkların büyük ölçüde bireysel faktörlerden kaynaklandığını, okul bağlamının bu süreçte sınırlı bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bulgu, tükenmişlik düzeylerinin okul türünden çok bireysel özellikler, mesleki doyum ve çevresel destek gibi faktörlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca çalışmada okul türü değişkeni açısından, özel okul öğretmenlerinin çocukların isteklerini doyurma stratejisini ve toplam mutluluk artırıcı stratejileri daha yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Sapsağlam vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada da özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mutluluk artırıcı strateji kullanım düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Booren vd. (2012) ise özel okul öncesi

kurumlardaki etkinlik ortamlarının kamu tarafından finanse edilen kurumlardan belirgin şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu farklılık özellikle öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinde ve sınıf içi etkinliklerin çeşitliliğinde kendini gösterebilmektedir. Bu bulgular; özel okulların sunduğu geniş kaynakların, kurumsal eğitim felsefesinin ve öğretmen başına düşen düşük öğrenci sayısının öğretmenlerin mutluluk artırıcı stratejileri daha fazla kullanmasına zemin hazırladığını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin meslek seçim nedenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın, mesleğini dış etkenlere bağlı olarak tercih eden öğretmenlerde daha yüksek tükenmişlik düzeyleriyle ortaya çıktığı belirlenmiştir. Alan yazınında bu bulguları destekleyen araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Erdoğan vd. (2023), öğretmenliğe isteyerek başlamayan bireylerin, tükenmişliğin tüm boyutlarında (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) daha yüksek puanlar aldıklarını bildirmiştir. Kırılmaz vd. (2003) ise mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Örneklemini yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu Akman vd. (2010) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenliği kendilerine uygun bir meslek olarak görmeyen bireylerin, özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Deniz Kan'ın (2008) ve Törnük'ün (2019) araştırma bulgularıyla da örtüşmekte olup her iki çalışmada da mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Alan yazınında ayrıca, işle ilgili duyguların ve motivasyonun hem öğretmen performansını hem de kurumsal iklimi etkilediği, iş tatmini ve mesleki tutkunun tükenmişliği azaltan koruyucu faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Klusmann vd., 2008; Polishchuk vd., 2022). Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, mesleği isteyerek seçmenin ve mesleki tercihlerdeki içsel motivasyonun öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını güçlendiren temel bir psikolojik unsur olduğunu ve tükenmişlik süreçlerinde koruyucu rol üstlendiğini düşündürmektedir.

Araştırmada meslek seçim nedenlerine ilişkin elde edilen bir diğer bulgu; çocukların isteklerini doyurma, onlarla oyun oynama ve genel mutluluk artırıcı stratejileri kullanma düzeylerinin, mesleğini isteyerek seçen öğretmenler lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazını incelendiğinde Sapsağlam vd. (2021) tarafından yürütülen araştırmada mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu etkileşimler geliştirdiği ve mutluluk artırıcı stratejileri daha sık kullandığı saptanmıştır. Ancak Liman ve Oral-Paksoy'un (2024) çalışmasında mesleğini isteyerek seçme durumu ile mutluluk artırıcı strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, bu ilişkinin karmaşıklığına işaret etmektedir. Ayrıca alan yazınında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının daha yüksek olduğunu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu saptayan farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Şengöz Tosun ve Erkan, 2023; Türk vd., 2017). Bu bulgu, öğretmenlerin meslek tercihlerinin çocuklarla kurdukları duygusal bağlar üzerinde etkisi olduğunu düşündürmektedir. Shih'in (2022) vurguladığı gibi erken çocukluk eğitiminde sevgi temelli öğretmen-çocuk ilişkilerinin gelişmesi, eğitim süreçlerinin kalitesini artıran kritik bir faktördür. Nitekim öğretmenlerin mesleklerini kendi istekleriyle seçmeleri, mesleklerini severek yapmalarına ve dolayısıyla öğrencilerini mutlu etmelerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu sonuçlar, mesleğini kendi isteğiyle seçen öğretmenlerin çocukların mutluluğunu artırıcı stratejileri daha sık kullandığını ve çocuklarla daha olumlu etkileşimler kurabildiğini göstermektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin meslek seçim nedenlerinin yalnızca kendi mesleki doyumlarını değil, aynı zamanda öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin niteliğini de şekillendirdiği ve eğitim kalitesini olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında, çocuklarla pozitif ilişki kurma, çocukların isteklerini doyurma ve çocuklarla oyun oynama stratejileri arasında orta düzeyde pozitif korelasyon olduğu, bununla birlikte her bir stratejinin toplam mutluluk artırıcı strateji kullanımı ile yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Alan yazınında, öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin (Eryılmaz, 2014; Wang vd., 2024), çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması (Çayak, 2013) ve gelişimsel açıdan temel bir öğrenme ile

ifade aracı olan oyunun (Dilekmen ve Bozan Tüzün, 2018; Frost vd., 2001; Fattore vd., 2009) çocukların mutluluğu üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmen ve çocuk refahı arasındaki karşılıklı olumlu ilişkinin sınıf içi etkileşimlerin niteliğiyle bağlantılı olduğunu ve bu durumun ise öğretmen-çocuk ilişkisinin çocuk gelişimi üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koyduğunu göstermektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Narea vd., 2022). Bu bulgular, küçük çocukların mutluluk deneyimlerinin en sevdikleri oyunları oynama, duygusal destek görme ve sevdikleri kişilerle birlikte olma gibi durumlarla ilişkili olduğunu ortaya koyan Hong vd. (2015) tarafından desteklenmektedir. Benzer biçimde, Ayırza vd. (2022) çocukların mutluluk deneyimlerinin oyun, olumlu sosyal ilişkiler, ödüller ve akademik takdir gibi temel yaşantılarla şekillendiğini saptamıştır. Oyun, çocuklara hem duygusal hem de bilişsel anlamda gelişim alanı sunarken aynı zamanda mutluluğun temel kaynaklarından biri olarak öne çıkmaktadır (Izzaty, 2018). Bu sonuçlar, erken çocukluk döneminde çocukların mutluluğunu artırmaya yönelik stratejilerin; nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimlerini destekleyen mesleki gelişim programlarını, bireysel ihtiyaçlara duyarlı sınıf düzenlemelerini ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarını kapsayacak biçimde planlanması gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mutluluk artırıcı strateji kullanımları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak tükenmişlik düzeyinin mutluluk artırıcı strateji kullanımındaki değişimi açıklama gücünün düşük olduğu ve varyansın %2,2'sini açıkladığı görülmüştür. Düşük etki büyüklüğüne karşın ortaya çıkan bu bulgular, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerle kurdukları ilişkiler arasında bağlar kuran çok sayıda çalışma ile örtüşmektedir. Araştırmalar, öğretmen tükenmişliğinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul ortamındaki günlük deneyimlerinde belirleyici bir rol oynadığını ve öğrenci refahını doğrudan etkilediğini saptamıştır (Genoud ve Waroux, 2021; Oberle vd., 2020). Nitekim Sandilos vd. (2015), öğretmenlerin depresif semptomlarının, özellikle okul öncesi sınıflarda sınıf yönetimi ve öğretim desteği açısından etkileşim kalitesini azalttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yılmaz vd. (2014) öğretmenlik mesleğinin yoğun iletişim gerektiren doğası gereği, tükenmişliğin öğrencilerin etkin bir eğitim sürecinden mahrum kalmasına yol açabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen tükenmişliğinin, öğrencilerin başarılarının yanı sıra motivasyonları üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir (Madigan ve Kim, 2021). Buna karşılık, De Schipper vd. (2008), öğretmenlerin iyimser ruh hâllerinin çocuklara yönelik ilgi ve bakım davranışlarını ve çocukların iyi oluşunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar, öğretmen tükenmişliğinin sınıf içi davranışlar üzerinde olumsuz etkiler oluşturabildiğini; tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin daha otoriter, çatışmacı, engelleyici ve denetleyici tutumlar sergileyebildiğini ve bunun öğretim süreci ile öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Saloviita ve Pakarinen, 2021). Kim ve Choi (2018) ile Kim ve Kim (2020) de öğretmen mutluluğunun öğretmen-çocuk etkileşimlerini olumlu yönde etkilediğini, buna karşılık tükenmişliğin bu etkileşimleri zayıflatıldığını belirlemiştir. Bu bulgular, tükenmişliğin yalnızca öğretmenlerin mutluluk artırıcı stratejileri kullanma kapasitelerini sınırlamakla kalmayıp aynı zamanda sınıf içi etkileşimlerin kalitesini de düşürdüğüne işaret etmektedir. Bu doğrultuda, Lavy ve Bocker'in (2018) öğretmenlerin mesleklerinde anlam bulmalarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ile mesleki doyum üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan bulguları, öğretmen mutluluğu ve mesleki performans arasındaki bağlantıyı desteklemektedir. Sonuç olarak, öğretmen tükenmişliği yalnızca bireysel bir ruh hâli meselesi değil, aynı zamanda eğitim ortamının niteliği ve öğrencilerin gelişimi üzerinde çok boyutlu etkileri olan kritik bir faktördür. Bu bulgular, öğretmen tükenmişliğini azaltmaya yönelik destekleyici politikaların geliştirilmesinin ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinin, eğitim ortamlarının niteliğini artırmak ve öğretmenlerin mesleki sürdürülebilirliğini sağlamak açısından önemli bir gereklilik olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Bulgular, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin mutluluk artırıcı stratejileri daha sık kullandığını ve daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine

kıyasla daha fazla mutluluk artırıcı strateji kullandıkları belirlenmiştir. Tükenmişliğin mutluluk artırıcı strateji kullanımını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Yürütülen bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın yalnızca okul öncesi öğretmenleriyle sınırlı olması, elde edilen bulguların farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere genellenmesini kısıtlamaktadır. Ayrıca araştırmada Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmış olsa da katılımcıların kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olması, elde edilen bulguların tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenmesini sınırlandırmaktadır. Araştırma verilerinin çevrim içi ortamda, katılımcıların kendi beyanlarına dayalı ölçme araçlarıyla toplanmış olması, katılımcı yanıtlarında öznel değerlendirmelerin etkili olmasına yol açmış olabilir. Bununla birlikte, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar için Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejiler Ölçeği'nin alt boyutlarından biri olan "çocukların isteklerini doyurmak" boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısının 0,60 düzeyinde olması, bu alt boyuta ilişkin ölçümlerin güvenilirliği açısından bir sınırlılık oluşturabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve belirlenen sınırlılıklar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Çocuklar için mutluluk artırıcı strateji kullanımını inceleyen çalışmaların sınırlılığı dikkate alınarak bu alanda yürütülecek yeni araştırmalarla, bu stratejiler üzerinde etkili olabilecek faktörler saptanabilir.
- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mutluluk artırıcı strateji kullanımlarını daha kapsamlı biçimde incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılması, süreci etkileyen dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına imkân tanıyabilir.
- Farklı bölgelerde ve eğitim kademelerinde görev yapan daha geniş örneklem gruplarından öğretmenlerle yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, tükenmişlik ve mutluluk artırıcı strateji kullanımı arasındaki ilişkilere dair daha geniş bir bakış açısı sağlayabilir.
- Mesleğini dış etkenlerle seçen öğretmenlerin yüksek tükenmişlik düzeyleri ve mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mutluluk artırıcı stratejileri daha fazla kullanması bulguları dikkate alınarak, Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleri tarafından öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi düşünen lise son sınıf öğrencilerine yönelik kapsamlı mesleki rehberlik ve meslek tanıtım programları düzenlenebilir.
- Tükenmişliğin mutluluk artırıcı stratejileri olumsuz yönde etkilediği göz önüne alınarak, öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan faktörler sistematik olarak araştırılabilir ve bu etmenlerin önlenmesi ve/veya ortadan kaldırılmasına yönelik politika yapıcılar tarafından gerekli adımlar atılabilir.
- Tükenmişliğin yalnızca kıdem, sınıf mevcudu ya da okul türü gibi yapısal değişkenlerle değil; bireysel, mesleki ve çevresel faktörlerle şekillendiği dikkate alınarak öğretmenlere yönelik psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılabilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmaya yönelik programların geliştirilmesine öncelik verilebilir.
- Araştırma bulguları doğrultusunda, mutluluk artırıcı stratejilerin sınıf içi etkileşimlere yansiyabilmesi için hizmet içi eğitim müfredatlarının uygulamalı modüllerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bu yapısal adımın, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini doğrudan ve olumlu yönde destekleyeceği değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, İ., & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Agdelen, B., & Batur, O. (2019). Measuring occupational burnout levels of teachers in public primary schools at North Cyprus. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 6(2), 2349-5219.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Ajmani, T., & Kaur, T. (2024). A study of attitude of mcd school teachers towards happiness curriculum. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 7751-7756.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815. <https://izlik.org/JA98UX69HF>
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Anton, J., & Van Ryzin, M. J. (2024). Reducing teacher stress and burnout and enhancing self-efficacy through technology-supported small-group instruction. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100053. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100053>
- Ayriza, Y., Izzaty, R. E., Romadhani, R. K., Oktaviani, F., & Wicaksono, B. (2022). Exploring the meaning of happiness of middle childhood children. *Children and Youth Services Review*, 143, 106659. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106659>
- Bakkaloğlu, A. B., Eryılmaz, A., & Sapsağlam, Ö. (2019). The scale of happiness strategies for children's used by preschool teachers. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (13), 171-182. <https://doi.org/10.18009/jcer.535593>
- Bakker, A. B., & Sanz-Vergel, A. I. (2020). Burnout. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research*, 411-415. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch333>
- Baş Saka, A., & Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.711270>
- Başar, T., Dilek, H., Polat, M., & Macar, K. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları duygu durumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerini yordama gücü. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 775-793. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363431>
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Blatchford, P., & Russell, A. (2019). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research*, 96, 154-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.004>
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10 (40), 17-36.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byun, S., Zhao, X., Buettner, C. K., Chung, S. A., & Jeon, L. (2022). Early childhood teachers' psychological well-being and responsiveness toward children: A comparison between the U.S. and South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 114(5), 103705. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103705>

- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cronk, B. C. (2024). *How to use SPSS: A step-by-step guide to analysis and interpretation* (12th ed.). Routledge.
- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun Türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1393-1418. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1576>
- Çayak, S. (2013). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 38-53.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E., & Derksen, J. J. L. (2008). General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 515-526. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.07.009>
- Demir, M., & Kara, N. (2014). The burnout of primary school teachers who teach to the first classes. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440. <https://doi.org/10.17244/eku.21622>
- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dilekmen, M., & Bozan Tüzün, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 43-56.
- Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2017). Exhaustion syndromes: Concepts and definitions. In S. Neckel, A. Schaffner, G. Wagner (Eds.), *Burnout, fatigue, exhaustion* (pp. 77-104). Palgrave Macmillan.
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2021). Mutlu çocuklar mutlu yetişkinler mi oluyor?. *İnsan ve Toplum*, 11(1), 69-95.
- Dolgun, U. (2010). Tükenmişlik sendromu. D. Ergün Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular içinde* (S. 287-311). Ekin Kitabevi.
- Erdoğan, M., Saka, G., & Arca, M. (2023). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışanların tükenmişlik düzeyleri. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 8(1), 31-41. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.1143028>
- Ersoy, F., Yıldırım, C., & Edirne, T. (2001). Tükenmişlik (staff burnout) sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(2), 46-47.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 111-128.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fattore, T., Manson, J., & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2 (1), 57-77. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3>
- Fernandes Fontes, F. (2020). Herbert J. Freudenberg and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum Memória e História em Psicologia*, 37, 1-19. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.19144>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483–498. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.483>
- Francis, J., & Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.002>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18(3), 247–251. <https://doi.org/10.1080/02791072.1986.10472354>
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2001). *Play and child development*. Merrill Prentice Hall.
- Genoud, P. A., & Waroux, E. L. (2021). The impact of negative affectivity on teacher burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13124. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413124>
- Gore, J., Rosser, B., & Jaremus, F. (2024). Fresh evidence on the relationship between years of experience and teaching quality. *The Australian Educational Researcher*, 51, 547–570. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00612-0>
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575–588. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>
- Gökhan, O., & Kılıç, R. (2023). İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 93–121.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152–166. <https://doi.org/10.17860/efd.06947>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Haraldsson, K., Isaksson, P., & Eriksson, M. (2017). 'Happy when they arrive, happy when they go home' – focusing on promoting children's mental health creates a sense of trust at preschools. *Early Years*, 37(4), 386–399. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1191442>
- Hong, Y., Ra, Y., & Jang, H. (2015). A study on young children's perceptions and experiences of happiness. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 9(1), 39–64.
- Hwang, H., Kang, H., Tak, J., & Lee, S. (2015). Impact of self-esteem and gratitude disposition on happiness in pre-service early childhood teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3447–3453. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1017>
- Ikeda, D. (2010). *Soka education: For the happiness of the individual*. Middleway Press.
- Ikegami, K., & Agbenyega, J. S. (2014). Exploring educators' perspectives: how does learning through 'happiness' promote quality early childhood education? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 46–55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900307>
- Izzaty, R. E. (2018). Happiness in early childhood. *Psychological Research and Intervention*, 1(2), 64–77. <https://doi.org/10.21831/pri.v1i2.22024>
- İkiz, E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25–43.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 68(1), 29–32.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, B. (2019). *Resmi ve özel okullarda beden eğitimi öğretmenlerinde örgütsel sinizm ve tükenmişlik düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (36. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaur, J., & Sharma, A. (2021). Conceptual ECCE happiness framework for preschools: To introduce importance of happiness to promote social and emotional competence in preschool children. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211031873>
- Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Kazak, E., & Gündoğdu, G. (2023). Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine ve tükenmişliğin etkilerine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175-207. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1161056>
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., & Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda "tükenmişlik durumu" araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.
- Kim, J., & Choi, M. K. (2018). Effect of burnout of preschool teachers on teacher-child interaction: The mediating role of psychological well-being. *Korean Journal of Child Studies*, 39(3), 127-139. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2018.39.3.127>
- Kim, S. J., & Kim, S. L. (2020). The effects of early childhood teachers' happiness and psychological burnout on their teacher-child interactions. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 6(2), 123-130. <https://doi.org/10.17703/JCCT.2020.6.2.123>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Konuk Er, R., Alakoç Pirpir, D., Girgin Büyükbayraktar, Ç., & Yıldız Çiçekler, C. (2019). Okulöncesi öğretmenlerinin-öğretmen adaylarının mesleği bilinçli seçmeleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.277901>
- Kristjánsson, K. (2010). Positive psychology, happiness, and virtue: The troublesome conceptual issues. *Review of General Psychology*, 14(4), 296-310. <https://doi.org/10.1037/a0020781>
- Kulkarni, G. K. (2006). Burnout. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 10(1), 3-4. <https://doi.org/10.4103/0019-5278.22887>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher-student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of happiness studies: An interdisciplinary. Forum on Subjective Well-Being*, 19(5), 1485-1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among chinese preschool teachers. *BMC Public Health*, 20, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>
- Liman, B., & Oral-Paksoy, S. A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin mizah tarzları ile psikolojik iyi oluş ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 385-409. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.271>
- López-Pérez, B., Zuffianò, A., & Benito-Ambrona, T. (2022). Cross-cultural differences in children's conceptualizations of happiness at school. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 43-63. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865142>
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391-402. <https://doi.org/10.1037/a0022575>

- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-Being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.11>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? a systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2024). Meta-analytic associations between the student-teacher relationship scale and students' social competence with peers. *School Psychology Review*, 53(5), 496-522. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>
- Mahmood, S. M. R., & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2243-2259. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3451>
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.78>
- Markowitz, A. J., Mateus, D. M. C., & Weisner, K. (2024). Linking early educator wellbeing to classroom interactions and teacher turnover. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 283-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.01.008>
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The cost of caring*. Prentice-Hall, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCabe, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A., & Gelbar, N. W. (2011). Promoting Happiness and Life Satisfaction in School Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 177-192. <https://doi.org/10.1177/0829573511419089>
- Metin, Ş., & Saçan, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumuna etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 11, 44-67.
- Miljenovic, S. (2022, October 17-19). Work related burnout and classroom management style of primary school teachers [Conference paper]. NORDSCI International Conference, Sofia, Bulgaria.
- Musson Rose, D., & Loomis, A. (2025). Teacher burnout, student-teacher relational closeness, and the moderating effect of work stress focused supervision. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 1027-1039. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01651-7>
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Úrizar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the relationship between preschool teachers' well-being, interaction quality and students' well-being. *Child Indicators Research*, 15(2), 533-551. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(1), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Pedditzi, M. L., Nonnis, M., & Nicotra, E. F. (2021). Teacher satisfaction in relationships with students and parents and burnout. *Frontiers in Psychology*, 12, 703130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703130>
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. The Free Press.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. The Free Press.
- Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N., & Oliinyk, M. (2022). Job satisfaction and professional burnout of preschool teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 325-352. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/644>

- Proctor, C. (2024). Subjective well-being (SWB). In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research* (pp. 6952-6956). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2905
- Riggio, R. E. (2018). *Introduction to industrial/organizational psychology* (7th ed.). Routledge.
- Rizzo, K. D. (2003). Burnout. *Journal of Adventist Education*, Summer, 11-15.
- Roghani, P. & Nowrozi, R.A. (2014). Investigating the relationship among preschool curriculum, upbringing styles, and happiness of students. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4 (27), 168-175.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Salama-Younes, M. (2011). Positive mental health, subjective vitality and satisfaction with life for French physical education students. *World Journal of Sport Sciences*, 4(2), 90-97.
- 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>
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111-1127.
- Sapsağlam, Ö., Karabulut, R., & Ekici, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 209-227. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151307>
- Schaack, D. D., Le, V. N., & Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough: early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011-1030. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648>
- Schütz, E., Sailer, U., Al Nima, A., Rosenberg, P., Arntén, A. C. A., Archer, T., & Garcia, D. (2013). The affective profiles in the USA: happiness, depression, life satisfaction, and happiness-increasing strategies. *PeerJ*, 1, e156. <https://doi.org/10.7717/peerj.156>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. The Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *What you can change... And what you can't: The complete guide to successful self-improvement*. Vintage Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seyhan, A. (2025). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve etkileyen faktörler üzerine öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(10), 20279. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17679306>
- Shih, Y. H. (2022). Love-based relationships between teachers and students in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 20(7), 748-761. <https://doi.org/10.1177/14782103211063050>
- Shireen, S., Mehmood, S., & Habib, M. (2020). Effects of class size on classroom management: A study on elementary schools. *Global Educational Studies Review*, 5(3), 207-213.
- Singh, K., Nagpal, N., Midha, S., & Chahal, D. (2025). A shorter version of the happiness-increasing strategies scale in the Indian context. *SAGE Open*, 15(2), <https://doi.org/10.1177/21582440251336511>
- Şahin, Ç., & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.180-217). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.

- Şen, C. (2023). Investigation of burnout levels of special education teachers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(4), 521-528. <https://doi.org/10.17478/jegys.1344410>
- Şengöz Tosun, İ., & Erkan, N. S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 21, 1120-1131. <https://doi.org/10.38079/igusabder.1356376>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Talebzadeh, F., & Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1462-1471. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.386>
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Tarman, İ., & Eminanc, C. (2023). Examining the relationship between life satisfaction and the happiness-increasing strategies used by mothers for their children. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(3), 196-213. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.29>
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue Happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7 (2) 183-225. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-4754-1>
- Tonga, F. E., & Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.21764/mauefd.886235>
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E., & Klusmann, U. (2023). Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 1016-1032. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485>
- Türk, R., Kardaş Özdemir, F., & Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının belirlenmesi: Kars örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(1), 45-52. <https://doi.org/10.5222/buchd.2017.045>
- Umutlu, S. (2021). *Kadınlarda iş-aile-yaşam dengesi ve tükenmişlik*. Astana Yayınları.
- Wang, Y., Pan, B., Yu, Z., & Song, Z. (2024). The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: the chain mediating role of emotional intelligence and empathy. *Current Psychology*, 43, 2667-2678. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04512-5>
- Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446. <https://doi.org/10.18506/anemon.289246>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. <https://izlik.org/JA26PF46JU>
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Journal Of Turkish Studies*, 11(14), 811-826.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439327>
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 135-157.
- Zabel, R. H., & Kay Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139. <https://doi.org/10.1177/088840640102400207>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Burnout refers to a psychological syndrome characterized by emotional exhaustion, reduced personal accomplishment, and feelings of being overwhelmed by occupational demands. In recent years, increasing professional demands and challenging work environments have contributed to a rise in teacher burnout, particularly among early childhood educators who work in close emotional interaction with children (Bakker & Sanz-Vergel, 2020; Maslach et al., 2001). Burnout not only affects teachers' psychological well-being but also negatively impacts classroom interactions and the quality of education provided (Madigan & Kim, 2021; Sandilos et al., 2015). In recent years, the concept of happiness in educational settings has gained attention, highlighting the role of teachers in promoting children's emotional well-being (Haraldsson et al., 2017; Hong et al., 2015).

Preschool teachers, as the primary adults in early childhood environments, play a critical role in shaping children's emotional experiences through various approaches, including happiness-enhancing strategies (Byun et al., 2022). These strategies support not only children's emotional and academic development (Kaur & Sharma, 2021) but also contribute to teachers' own well-being and professional functioning (Ikegami & Agbenyega, 2014). Despite their recognized importance, limited research has examined how teacher burnout influences the use of such strategies.

Burnout may diminish motivation and emotional engagement, potentially restricting teachers' capacity to create a positive classroom climate. Although previous studies have explored happiness-enhancing strategies in relation to humor styles, psychological well-being (Liman & Oral-Paksoy, 2024), career adaptability (Sapsağlam et al., 2021), and educational programs (Roghani & Nowrozi, 2014), no research has directly addressed the relationship between burnout and the use of happiness-enhancing strategies. This study aims to address this gap by examining the relationship between preschool teachers' burnout levels and their use of happiness-enhancing strategies, as well as potential differences based on seniority, class size, school type, and reasons for choosing the profession.

2. METHOD

This study employed a quantitative relational survey design, which is appropriate for examining relationships among multiple variables. The sample consisted of 230 preschool teachers working across seven geographical regions of Turkey, selected through snowball sampling. Data were collected using three instruments: the Personal Information Form, the Short Form of the Burnout Scale (Çapri, 2013), and the Scale of Happiness Strategies for Children used by Preschool Teacher (Bakkaloğlu et al., 2019).

Data were analyzed using SPSS 27.0 statistical software. The normality of data distribution was assessed through skewness and kurtosis values. Depending on the nature and distribution of the variables, Independent Samples t-Test, One-Way ANOVA, Mann-Whitney U Test, Pearson correlation, and regression analysis were employed. Additionally, Cohen's d coefficient was calculated to determine the effect size of the observed differences.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Findings revealed that seniority and class size did not affect burnout levels or the use of happiness-enhancing strategies. This aligns with previous research suggesting that such structural variables alone do not determine burnout or classroom behavior (Baş Saka & Coşkun, 2020; Gore et al., 2024; Mahmood & Sak, 2019). In contrast, school type showed significant differences: teachers working in private schools reported higher use of strategies related to meeting children's needs and overall happiness-enhancing strategies. These findings are consistent with previous research (Boren et al., 2012; Sapsağlam et al., 2021). Another key finding was that teachers who willingly chose the profession had significantly lower burnout levels and used happiness-enhancing strategies more frequently compared to those who entered the

profession due to external factors. This supports studies highlighting the role of intrinsic motivation in professional satisfaction and resilience (Klusmann et al., 2008; Polishchuk et al., 2022; Ryan & Deci, 2017).

The findings also revealed that strategies such as establishing positive relationships with children, satisfying children's desires, and playing games were moderately positively correlated with each other and strongly correlated with the overall use of happiness-enhancing strategies. The literature supports this by showing that teacher-child interaction, meeting individual needs, and play are key factors in promoting children's happiness. Additionally, a significant negative correlation was found between burnout levels and the use of happiness-enhancing strategies: as burnout increased, the frequency of strategy use decreased. Regression analysis indicated that burnout significantly predicted the use of happiness-enhancing strategies; however, the effect size was relatively small, explaining only 2.2% of the variance. These results underscore the interconnectedness between teacher well-being and classroom practices. Teachers with lower levels of burnout are more likely to engage in emotionally supportive strategies that contribute to children's happiness and development (Hamre & Pianta, 2001; Oberle et al., 2020).

Based on these findings, it is important to incorporate practical training on happiness-enhancing strategies into teacher education and in-service programs, and to expand access to psychological support and counseling services. Additionally, it is recommended to examine the individual and environmental factors contributing to teacher burnout in greater detail and develop preventive policies accordingly. Given the impact of career choice motivation on burnout and the use of happiness-enhancing strategies, it is also emphasized that career guidance services for high school students considering the teaching profession should be strengthened. Future studies involving different educational levels and qualitative methodologies may provide a more comprehensive understanding of this issue and further enrich the literature in this field.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23 Şubat 2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024-02

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanması ve sunulması sürecinde herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ederler.