

	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ ISSN: 1308-9196 / e-ISSN:1308-7363 Yıl: 18 Sayı: 51 Aralık 2025 Yayın Geliş Tarihi: 11.09.2025 Yayına Kabul Tarihi: 28.12.2025 DOI Numarası: https://doi.org/10.14520/adyusbd.1782434 Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article Atıf/Citation: Boğazlıyan, E. E. ve Avcı, A. (2025). Psikolojik Sermaye ile Duygusal Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Algılanan Mesleki Stresin Aracı Etkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, (51), 1-29.
---	---

PSİKOLOJİK SERMAYE İLE DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİDE ALGILANAN MESLEKİ STRESİN ARACI ETKİSİ: ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA*

Emre Emrullah BOĞAZLIYAN Ahmet AVCI*****

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile işe bağlı duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişkide algılanan mesleki stresin aracılık rolünü incelemektedir. Araştırma nicel paradigmaya dayalı ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan çeşitli branşlarda 438 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Psikolojik sermaye, algılanan mesleki stres ve işe bağlı duygusal tükenmişliği ölçen geçerli ve güvenilir ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Analizler, SPSS 26 paket programı ve PROCESS Makro uzantısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aracılık etkisi Bootstrap yöntemiyle test edilmiştir. Elde edilen bulgular, psikolojik sermayenin işe bağlı duygusal tükenmişlik

* Bu çalışma için Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13.06.2025 tarih, 2025/06-01 sayılı karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, emre.bogazliyan11@gmail.com, Kahramanmaraş/Türkiye

***  Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ahmetavci7@gmail.com, İstanbul/Türkiye

üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğunu göstermiştir. Algılanan mesleki stresin bu ilişkide kısmi aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik örgütsel destek ve eğitim programlarının işe bağlı duygusal tükenmişliği azaltmada katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sermaye, Algılanan Mesleki Stres, Duygusal Tükenmişlik, Öğretmenlerde Psikolojik Kaynaklar.

THE MEDIATING ROLE OF PERCEIVED OCCUPATIONAL STRESS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND EMOTIONAL EXHAUSTION AMONG TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of perceived occupational stress in the relationship between teachers' psychological capital levels and their work-related emotional exhaustion. The research was conducted within a quantitative paradigm using a relational survey design. The study group consisted of 438 teachers from various subject areas working in public schools during the 2024–2025 academic year. Data were collected through valid and reliable scales measuring psychological capital, perceived occupational stress, and work-related emotional exhaustion. Analyses were carried out using SPSS 26 and the PROCESS Macro, and mediation effects were tested through the bootstrap method. The findings indicated that psychological capital has both direct and indirect effects on work-related emotional exhaustion. Perceived occupational stress was found to play a partial mediating role in this relationship. The results suggest that organizational support and training programs aimed at enhancing teachers' psychological capital may help reduce work-related emotional exhaustion.

Keywords: Psychological Capital, Perceived Occupational Stress, Emotional Exhaustion, Psychological resources in Teachers

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin niteliğinin artması, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile birlikte içsel motivasyonları ve psikolojik dayanıklılıkları gibi bireysel kaynaklarla ilişkili olabilmektedir (Can, 2019). Nitekim yüksek düzeyde motivasyon ve güçlü

bir mesleki kimlik geliştiren öğretmenlerin, meslekte daha uzun süre kaldıkları ve öğretimin kalitesini daha artırdıkları belirtilmektedir (Tang vd., 2015). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve sınıf içi tutumlarının, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve psikososyal uyumları üzerinde güçlü etkiler yarattığını göstermektedir (Jennings & Greenberg, 2009; Hattie, 2009). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine akademik bilgi sunarak onlara rehber olmaları ve duygusal destek sağlayıcı oldukları da ifade edilmektedir (Day & Gu, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları yoğun iş yükü, zaman baskısı ve yetersiz örgütsel destek gibi stres kaynakları tükenmişliklerine etki edebilmektedir. Bu husus öğretmenlerin psikolojik iyilik hallerini zayıflatarak duygusal tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşmalarına yol açabilmektedir (Karimi & Adam, 2023; Wang vd., 2024). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini yapısal olarak anlamlandırmak için en sık başvurulan kuramsal çerçevelerden biri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen üç boyutlu tükenmişlik modelidir (Arı & Bal, 2008). Bu modele göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olmak üzere üç temel boyutta ele alınmakta ve eğitim araştırmalarında yaygın bir kuramsal temel sunmaktadır (Malanowski & Wood, 1984). Özellikle duygusal tükenme boyutu; öğretmenin enerji kaynaklarının tükenmesi, işine yönelik motivasyon kaybı ve sürekli yorgunluk hissi ile tanımlanmakta olup, öğretmenler açısından iş motivasyonlarını etkileyen önemli bir belirti olarak öne çıkmaktadır (akt. Gutentag vd., 2018; Friedman, 1993). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çoğunlukla duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu durumun zamanla duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma ile birlikte ortaya çıktığını göstermektedir (Çevik Kansu & Çalışır, 2024; Mousavy & Nimehchisalem, 2014).

Duygusal tükenmişliğin öğretmenler üzerindeki etkisi bireysel psikolojik iyi oluşla sınırlı kalmamaktadır. Öğretmenlerin iş motivasyonları bağlamında sınıf

yönetimi becerileri, öğrenciyle kurulan ilişkiler ve genel okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Dorman, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin önlenmesi, sadece bireysel olmamakla birlikte kurumsal düzeyde de müdahaleleri gerektirmektedir. Bu bağlamda, bireylerin içsel psikolojik kaynaklarını ifade eden psikolojik sermaye kavramı, öğretmenlerin stres ve tükenmişlikle başa çıkmasında kritik bir rol oynayabilmektedir. Luthans vd. (2007) tarafından geliştirilen bu kavram; öz yeterlik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık bileşenlerinden oluşmaktadır. Pozitif psikoloji kuramı temelinde geliştirilen psikolojik sermaye, bireylerin zorluklarla baş etme becerilerini artıran, stresin olumsuz etkilerini azaltan ve iş doyumunu yükselten önemli bir bireysel psikolojik kaynak olarak ifade edilmektedir (Avey vd., 2011; Lu vd., 2022). Yapılan araştırmalar, psikolojik sermayenin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerini azalttığını ve iş doyumunu artırdığını ortaya koymaktadır (Çetin & Basım, 2012; Burić vd., 2023).

Psikolojik sermaye; umut, öz-yeterlik, dayanıklılık ve iyimserlik gibi bireyin pozitif psikolojik kaynaklarını ifade eder. Örneğin, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif; tükenmişlik düzeyleriyle ise negatif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Yin vd., 2021). Psikolojik sermayenin iş doyumunu üzerinde kısmi aracılık etkisi gösterdiği ve bu sayede tükenmişlik düzeylerini dolaylı olarak azalttığı da belirtilmektedir (Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2024). Ayrıca, psikolojik sermaye düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Karakuş vd., 2019). Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Kaya ve Altınkurt (2018), öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin tükenmişlik düzeylerini doğrudan etkilediğini ve psikolojik güçlendirmenin bu ilişkide aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kapusuz ve Çavuş (2019)’un çalışması kamu çalışanları üzerinde yaptıkları araştırmada, psikolojik sermaye

düzeyi yüksek bireylerin duygusal tükenmişlik yaşama olasılığının düşük olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler özelinde duygusal tükenmişlik yaşamanın stres dahil birçok değişkenle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demir, 2018).

Algılanan mesleki stres, bireyin çevresel talepleri kişisel kaynaklarıyla kıyaslayarak deneyimlediği öznel yük hissini ifade etmektedir (Cohen vd., 1983). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yüksek düzeyde stres algılamasının, özellikle duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik riskini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Bagceci, & Hamamci, 2012; Şanlı, 2019). Bu durum, eğitim ortamlarının doğası gereği öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde yoğun duygusal emek harcamaları ile daha da belirginleşmektedir (Hakanen vd., 2006). Dolayısıyla, stresle başa çıkma stratejilerinin yanında psikolojik sermayenin güçlendirilmesi, öğretmenlerin tükenmişlik riskini azaltmak için etkili bir müdahale alanı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleğinin yüksek düzeyde stres içeren meslekler arasında yer aldığı (Kyriacou, 2001; Montgomery & Rupp, 2005) göz önünde bulundurulduğunda rol çatışmaları, iş yükünün fazlalığı, düşük ücretler, sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler ve performans odaklı değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyini artıran başlıca etkenler arasında gösterilmektedir (Travers, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Çelik ve Üstüner, 2018). Türkiye bağlamında bu durum incelendiğinde merkezi sınavlara dayalı eğitim anlayışı, sık sık değişen müfredatlar, artan bürokratik yükler ve toplumun öğretmenlerden beklentilerinin giderek yükselmesi, öğretmenlerin mesleki stresini daha da derinleştirmektedir (Ekşi, vd., 2020).

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin duygusal tükenmişlik üzerindeki doğrudan etkileri araştırılmış olsa da, bu ilişkide algılanan mesleki stresin aracılık rolünün yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Özellikle algılanan mesleki

stresin, psikolojik kaynaklar ile tükenmişlik arasındaki bağlantıyı güçlendiren veya zayıflatan kritik bir mekanizma olabileceği ileri sürülmektedir (Cheung & Tang, 2012; Klassen & Chiu, 2010). Aracılık etkisinin incelenmesi, sadece değişkenler arası doğrudan ilişkileri göstermekle kalmayıp, aynı zamanda bu ilişkilerin hangi süreçler aracılığıyla işlediğini ortaya koyarak öğretmenlerin mesleki tükenmişliğine dair daha bütüncül bir anlayış sunabilecektir. Bu bağlamda, algılanan mesleki stresin aracılık rolünü incelemek hem kuramsal model geliştirme açısından hem de öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını güçlendirmeye yönelik uygulamalı müdahalelerin tasarlanmasında katkı sunabilir.

Son yıllarda geliştirilen İş Talepleri–Kaynaklar Modeli çerçevesinde yapılan araştırmalar, bireylerin kişisel psikolojik kaynaklarının (ör. öz yeterlik, umut, iyimserlik, dayanıklılık) stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkide koruyucu işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Xanthopoulou vd., 2007). Bu doğrultuda, psikolojik sermaye öğretmenlerin algıladıkları mesleki stresin olumsuz etkilerini hafifleterek duygusal tükenmişlik düzeylerini azaltan kritik bir kişisel kaynak olarak değerlendirilebilir. Nitekim, psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan öğretmenlerin stres algılarının daha düşük olduğu ve buna bağlı olarak duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha sınırlı kaldığı varsayılmaktadır. Türkiye bağlamında öğretmenlerin karşılaştıkları yoğun stres faktörleri (ör. merkezi sınav baskısı, performans değerlendirmeleri, sık değişen müfredatlar) dikkate alındığında, psikolojik sermaye ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkide algılanan mesleki stresin aracılık rolünü incelemek, hem kuramsal modelin geliştirilmesi hem de öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını güçlendirmeye yönelik pratik uygulamaların tasarlanması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de görev yapan öğretmenler arasında psikolojik sermayenin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisini, algılanan mesleki stresin aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı temelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın deseninde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama çalışmalarında örneklem grubundaki özelliklere herhangi bir manipülasyon uygulanmaksızın incelemeyi amaçlayan araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişkide algılanan mesleki stresin aracı rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın bağımlı değişkeni işe bağlı duygusal tükenmişlik, bağımsız değişkeni psikolojik sermaye ve aracı değişken algılanan mesleki stres değişkenleri olarak belirlenmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 438 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolayda örnekleme ana kütlenin temsil edilebilmesi ve araştırmacının daha doğru sonuçlara ulaşabilmesi bakımından çoğunlukla tercih edilen örnekleme yöntemlerindendir (Haşiloğlu vd., 2015). Veri toplama sürecinde, farklı branş ve kıdem düzeylerinden öğretmenlerin katılımı sağlanarak çeşitlilik gözetilmiştir. Veri toplama sürecine katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1.'de ifade edilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	306	69,9
	Erkek	132	30,1
Mesleki Deneyim	1–5 yıl	145	33,1
	6–10 yıl	71	16,2
	11–15 yıl	67	15,3
	16–20 yıl	46	10,5
	20 yıl ve üzeri	109	24,9
Eğitim Durumu	Lisans	299	68,3
	Yüksek lisans	128	29,2
	Doktora	11	2,5

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın (%69,9), lisans mezunu (%68,3) ve meslekte 1–5 yıl deneyime sahip (%33,1) öğretmenlerden oluşmaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların cinsiyetleri, mesleki deneyim süreleri ve eğitim durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu değişkenler, örneklemin tanımlanmasına ve elde edilen bulguların daha ayrıntılı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Psikolojik Sermaye Ölçeği: Bu araştırmada bireylerin örgütsel bağlamdaki pozitif psikolojik kaynaklarını değerlendirmek amacıyla Psikolojik Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Luthans ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin iş yaşamında sergiledikleri umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik olmak üzere dört temel boyutu ölçmektedir. Ölçek 24 maddeden

oluşmakta ve maddeler 6'lı Likert tipi derecelendirme ile ("1 = Kesinlikle Katılmıyorum" – "6 = Kesinlikle Katılıyorum") değerlendirilmektedir. Toplam puan, dört alt boyutun ortalaması alınarak hesaplanmakta olup, yüksek puanlar bireyin psikolojik sermayesinin güçlü olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çetin ve Basım (2012) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha değerleri; iyimserlik için $\alpha = .67$, psikolojik dayanıklılık için $\alpha = .68$, umut için $\alpha = .81$ ve öz yeterlilik için $\alpha = .85$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha = .91$ 'dir. Mevcut araştırmada ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı $\alpha = .87$ olarak bulunmuş, bu değer ölçeğin örnekleme yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği: Araştırmada katılımcıların iş yaşamlarında deneyimledikleri tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Wharton (1993) tarafından geliştirilen ve Günay (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, altı maddeden ve tek boyuttan oluşmakta olup, beşli Likert tipi derecelendirmeye (1 = "iş yerinde asla bu şekilde hissetmiyorum" ile 5 = "her gün bu şekilde hissediyorum" arası) yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar,,,, anlamına gelmektedir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısının korunduğu ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,903 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışma örnekleminde ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha = .92$ olarak hesaplanmıştır bu da ölçeğin örnekleme yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Algılanan Mesleki Stres Ölçeği: Bu araştırmada bireylerin mesleki stres düzeylerini belirlemek amacıyla Algılanan Mesleki Stres Ölçeği kullanılmıştır.

Marcatto vd. (2022) tarafından geliştirilen ölçek, son altı ayda işyerinde algılanan stresi ölçmeye yönelik dört maddelik kısa bir araçtır. Maddeler, katılımcıların stres düzeylerini 5’li Likert tipi (1 = Katılmıyorum, 5 = Katılıyorum) ölçek üzerinden değerlendirmesine olanak tanır. Ölçekten elde edilen toplam puan, maddelerin ortalaması alınarak hesaplanmakta ve 1 (düşük stres algısı) ile 5 (yüksek stres algısı) arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde algılanan stres anlamına gelmektedir. Ölçeğin orijinali İtalyanca olup geçerlik ve güvenirliği Marcatto vd. (2022) tarafından doğrulanmıştır. Türkçeye çeviri ve uyarlama çalışması ise Yıldırım vd. (2024) tarafından yapılmış; bu çalışmada ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği ve iç tutarlılık katsayısının Türk örnekleminde $\alpha = .85$, İtalyan örnekleminde ise $\alpha = .82$ olduğu rapor edilmiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .81 olarak hesaplanmış, bu sonuç ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. İŞLEM

Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden çevrim içi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara formda araştırmanın amacı açıklanmış ve etik onam formu alınmıştır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler anonim olarak işlenmiş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Etik standartlar göz önünde bulundurularak elde edilen veriler aşağıda ifade edildiği üzere analiz edilmiştir.

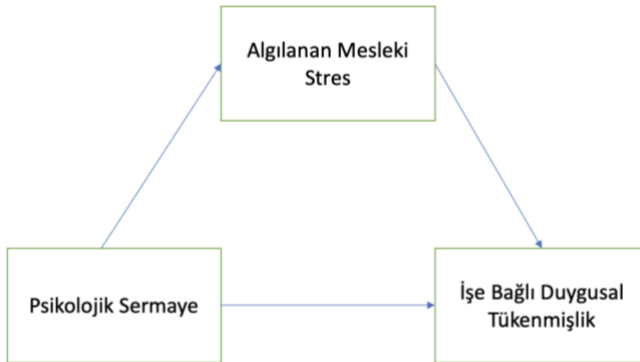
2.5. VERİ ANALİZİ

Analiz süreci, öncelikle kayıp verilerin tespitiyle başlamıştır ve kayıp veri tespit edilmemiştir ardından ölçeklerin iç tutarlılık güvenirliklerinin Cronbach’s Alpha katsayıları değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım durumu hususunda değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir ve bu değerlerin -2 ile

+2 değerleri arasında kalan değerlerin olduğu bunun da normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2009). Diğer taraftan değişkenlerin histogram ve z puan uç değer analizleri de dikkate alınmış ve tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde çok değişkenli analizler için normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Ardından değişkenler arasındaki temel ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Psikolojik sermayenin duygusal tükenmişlik üzerindeki doğrudan ve algılanan mesleki stres aracılığıyla dolaylı etkisini test etmek için Hayes'in (2018) PROCESS Model 4 yaklaşımıyla bootstrapping yöntemi (5000 örneklem) test edilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığı, bootstrap yöntemiyle 5.000 yeniden örnekleme üzerinden elde edilen %95 güven aralığı kullanılarak test edilmiştir. Bootstrap güven aralığı sıfırı içermediğinden, aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Preacher & Hayes, 2008).

2.6. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinde algılanan mesleki stresin aracılık rolü incelenmiştir. Kuramsal çerçeve ve literatür doğrultusunda oluşturulan model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmada İncelenen Değişkenlerin İstatistiksel Diyagramı

Modelde, psikolojik sermaye bağımsız değişken (X), algılanan mesleki stres aracı değişken (M) ve duygusal tükenmişlik bağımlı değişken (Y) olarak ele alınmıştır. Modelin amacı, yüksek psikolojik sermaye düzeyinin duygusal tükenmişliği doğrudan azaltıp azaltmadığını ve bu ilişkide algılanan mesleki stresin dolaylı bir etkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin tanımlayıcı ve betimleyici istatistiki bilgileri ile Hayes Model 4'e göre kurgulanan modelin analiz bulguları verilmiştir. Tablo 1. araştırmanın regresyon modeli özetini ifade etmektedir.

Tablo 1. Regresyon Modeli Özeti

Model	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
4	0.461	0.213	28,27	58,91	2	435	<.001

Tablo 1. incelendiğinde modelin varyansın %21'ini açıkladığı gözlemlenmektedir ($R^2=0.21$). İlgili literatür incelendiğinde psikoloji ile ilgili araştırmalarda R^2 değerinin %10-25 arasında olması orta düzeyde açıklama olarak değerlendirilmektedir (Hair vd., 2019). Bu bağlamda %21'lik açıklama oranı modelin istatistiğe uygun olabileceğini göstermektedir.

Tablo 2. Çalışma değişkenlerinin tanımlayıcı istatistikleri.

	M	SD	1	2	3
PS	109,7	14,16	1		

AMS	18,11	5,98	-,292**	1	
İDT	10,96	10,96	-,306**	,812**	1

*PS: Psikolojik Sermaye, AMS: Algılanan Mesleki Stres, İDT: İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik, **:p<.001*

Çalışma değişkenlerinin korelasyonel istatistiki bulguları Tablo 2’de verilmiştir. Bulgular, psikolojik sermaye ile hem algılanan mesleki stres hem de işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı şekilde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan bireylerin daha düşük düzeyde mesleki stres algılayabildikleri ($r = -0.292$, $p < .001$) ve aynı zamanda daha az duygusal tükenmişlik yaşayabildikleri ($r = -0.306$, $p < .001$) görülmektedir. Bununla birlikte, algılanan mesleki stres ile duygusal tükenmişlik arasında güçlü ve pozitif bir ilişki ($r = 0.812$, $p < .001$) bulunmuştur. Böylelikle, algılanan mesleki stres düzeyinin artmasının mesleki tükenmişlik düzeyini önemli ölçüde artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, örnekleme psikolojik sermayenin görece yüksek, mesleki stresin orta düzeyde, duygusal tükenmişliğin ise geniş bir dağılım sergilediği anlaşılmaktadır. Genel olarak bulgular, psikolojik sermayenin çalışanların stres ve tükenmişlik düzeylerini azaltıcı yönde işlev gördüğünü, mesleki stresin ise tükenmişliği artırıcı temel bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında araştırmada kullanılan basit aracılık modeli ile ilgili doğrudan ilişkilere ait bulgular Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2. Psikolojik Sermaye, Algılanan Mesleki Stres ve İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Arasındaki Doğrudan İlişkiler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Yol (→)	B	SE	t	p	LLCI	ULCI	R ²	F
AMS	PS	PS → AMS	-0.16	0.02	-10.13	<.001	0.19	0.13	.19	102.67
İDT	PS	PS → İDT	-0.03	0.01	-3.44	<.01	0.04	0.01	.67	439.34
	AMS	AMS → İDT	0.56	0.02	24.98	<.001	0.51	0.60		

Not: B = Regresyon Katsayısı; SE = Standart Hata; LLCI = %95 güven aralığının alt sınırı; ULCI = %95 güven aralığının üst sınırı. $p < **.01$

Tablo 2 incelendiğinde Psikolojik Sermaye ile Algılanan Mesleki Stres, Algılanan Mesleki Stres ile İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik değişkenlerinin birbirleri ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile algılanan mesleki stres üzerindeki etki negatif ve anlamlıdır ($B = -0.16$, $SE = 0.02$, $t = -10.13$, $p < .001$). Bu bulgu, öğretmenlerde Psikolojik Sermaye düzeyinin arttıkça Algılanan Mesleki Stres düzeyinin anlamlı şekilde azaldığını ifade etmektedir. Modelin açıklanan varyansı ($R^2 = .19$) dur. Bu da Algılanan Mesleki Stres değişkenindeki varyansın yaklaşık %19'unun Psikolojik Sermaye tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Psikolojik Sermaye'nin Algılanan Mesleki Stres üzerinde orta düzeyde belirleyici olduğu söylenebilir. Tablo 2'deki başka bir bulgu ise Algılanan Mesleki Stres değişkeninin İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik üzerindeki etkisinin pozitif ve oldukça güçlü olmasıdır ($B = 0.56$, $SE = 0.02$, $t = 24.98$, $p < .001$). Güven aralıkları ($LLCI = 0.51$, $ULCI = 0.60$) sıfır değerini içermemektedir. Bu bulgu, Algılanan Mesleki Stres düzeyindeki artışın İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik'i anlamlı ve güçlü şekilde yükselttiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Psikolojik Sermaye'nin İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik üzerindeki doğrudan etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($B = -0.03$, $SE = 0.01$, $t = -3.44$, $p < .01$). Açıklanan varyans yüksek düzeydedir ($R^2 = .67$). Bu bulgu, bağımsız değişkenin yalnızca aracılık mekanizması üzerinden değil, doğrudan etki yoluyla

da bağımlı değişkeni şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın basit aracıya ilişkin bulguları Tablo 3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Sermaye, Algılanan Mesleki Stres ve Duygusal Tükenmişlik Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Etki Türü	Yol (→)	Etki	SE	p	LLCI	ULCI
Doğrudan Etki	PS → İDT	-0.03	0.01	<.01**	-0.04	-0.01
Dolaylı Etki	PS → AMS → İDT	-0.09	0.01*	<.01**	-0.11	-0.07

Not: B = regresyon katsayısı; SE = standart hata; LLCI = %95 güven aralığının alt sınırı; ULCI = %95 güven aralığının üst sınırı. $p < **.01$

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde psikolojik sermayenin işe bağlı duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($B = -0.03$, $SE = 0.01$, $p < .01$, $LLCI = -0.04$, $ULCI = -0.01$). Bu bulgu öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerindeki artışın işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinde anlamlı şekilde azaldığını ifade etmektedir. Diğer yandan Tablo 3'e göre psikolojik sermaye değişkeninin duygusal tükenmişlik değişkeni üzerinde dolaylı etkisi anlamlıdır ($B = -0.09$, $SE = 0.01$, $LLCI = -0.11$, $ULCI = -0.07$). Bootstrap analizine göre (5000 örneklem), güven aralığı sıfır değerini içermediğinden bu etkinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, psikolojik sermayenin duygusal tükenmişliği algılanan mesleki stres aracılığıyla dolaylı olarak azalttığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, yüksek psikolojik sermayeye sahip öğretmenler algılanan mesleki stres düzeylerini daha düşük algılamaktadır. Bu da öğretmenlerin işe bağlı duygusal tükenmişlik yaşamalarını önlemektedir. Dolayısıyla araştırmada test edilen modelde doğrudan ve dolaylı etkiler anlamlı

olduğundan algılanan mesleki stres, psikolojik sermaye ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynamaktadır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, algılanan mesleki stres aracılığıyla işe bağlı duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisini incelemektir. Elde edilen bulgular, psikolojik sermayenin öğretmenlerin işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinde algılanan mesleki stresin kısmi aracı rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda kısmi aracılık olması bağımlı değişken üzerindeki hem doğrudan hem de dolaylı etkilerin anlamlı olduğu anlamına gelmektedir (Hayes, 2018). Bu da araştırma kapsamında ele alındığında psikolojik sermayenin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinin yalnızca algılanan mesleki stres aracılığıyla değil, aynı zamanda doğrudan da etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu literatürle uyumlu ve destekleyici niteliktedir (Demir, 2018). Luthans vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek psikolojik sermayeye sahip bireylerin stresle başa çıkma ve duygusal kaynaklarını korumada kritik bir rol oynamaktadır. Nitekim önceki araştırmalar da psikolojik sermayenin algılanan stres üzerindeki bu azaltıcı etkisini desteklemektedir (Avey vd., 2009). Ayrıca literatürde psikolojik sermayenin duygusal tükenmişlik üzerindeki vurgulanmaktadır (Youssef-Morgan & Luthans, 2015).

Araştırmada modelin açıkladığı varyans oranının %21 olması, orta düzeyde fakat anlamlı bir açıklayıcılığa işaret etmektedir (Hair vd., 2019). Bu oran, öğretmenlerde tükenmişliğin yalnızca bireysel kaynaklarla değil, aynı zamanda örgütsel ve çevresel faktörlerle de şekillendiğini düşündürmektedir (Maslach & Leiter, 2016). Öğretmenlik gibi duygusal taleplerin yoğun olduğu mesleklerde, psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olması, bireyin stresle başa çıkma kapasitesini artırarak işe bağlı mesleki tükenmişliğe giden süreci

yavaşlatabilmektedir. Diğer taraftan algılanan mesleki stresin işe bağlı duygusal tükenmişlik üzerinde güçlü ve pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, tükenmişliğin temel belirleyicilerinden birinin işyerinde deneyimlenen kronik stres olduğunu öne süren klasik tükenmişlik kuramlarıyla (örn. Maslach, 2018) uyumludur. Özellikle eğitim sektöründe yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki rollerine ilişkin beklentiler, kaynak yetersizlikleri ve öğrenci davranışları gibi unsurlarla sıklıkla stres yaşadığını ve bunun tükenmişlik düzeyini artırdığını göstermektedir (Chang, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Bu sonuçlar aynı zamanda Kaynakların Korunma Teorisi (KKT) (Hobfoll, 1989) çerçevesinde de anlamlıdır. KKT teorisine göre bireyler sahip oldukları psikolojik kaynakları korumaya ve artırmaya çalışırlar; kaynak kaybı ise stresin ve tükenmişliğin temel belirleyicisi olarak kabul edilir (Hobfoll, 2001). Psikolojik sermaye, bireyin içsel kaynaklarını artıran bir yapı olarak, stres algısının düşürülmesini ve sonuç olarak tükenmişliğin önlenmesini sağlayabilmektedir. Son yıllarda örgütlerde uygulanan psikolojik sermaye temelli müdahale programlarının kısa sürede etkili sonuçlar verdiği ifade edilmektedir (Luthans vd., 2010). Sonuç olarak, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesi, algılanan mesleki stresi azaltarak işe bağlı duygusal tükenmişliği önlemede etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir. Bu da, eğitim kurumlarının öğretmenlere yönelik psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik ve umut temelli müdahaleler geliştirmesinin önemini ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha düşük düzeyde mesleki stres algıladıklarını ve bunun da işe duygusal tükenmişlik düzeylerini azalttığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerde işe bağlı mesleki tükenmişlik sürecini anlamada psikolojik

sermayenin önemli bir içsel kaynak olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılıklarını geliştirmeye yönelik pozitif psikoloji temelli eğitim programlarının planlanarak uygulanması önerilmektedir. Böylece öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerinin güçlendirilmesi mümkün olacaktır. Araştırmanın kesitsel bir tasarıma dayalı olması nedeniyle, gelecek çalışmalarda boylamsal yöntemlerin tercih edilmesi değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin daha açık biçimde anlaşılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca farklı okul türleri ve eğitim kademelerinde yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar, modelin genellenebilirliğini artıracak ve öğretmenlerin tükenmişlik süreçlerine ilişkin daha kapsamlı bir çerçeve sunacaktır. Araştırma kapsamında kurulan model yalnızca psikolojik sermaye, algılanan mesleki stres ve işe bağlı duygusal tükenmişlik değişkenlerini içermektedir. Literatürde örgütsel destek veya iş doyumu gibi başka değişkenlerin de öğretmenlerin işe bağlı mesleki tükenmişliğinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle gelecek araştırmaların bu tür ek değişkenleri dahil ederek daha bütüncül modeller geliştirmesi önerilebilir.

6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, psikolojik sermayenin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinde algılanan mesleki stresin kısmi aracılık rolünü ortaya koymuştur. Bununla birlikte bulgular belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir; araştırma kesitsel bir tasarıma dayanmaktadır. Bu nedenle psikolojik sermaye, algılanan mesleki stres ve işe bağlı duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkiler nedensel olarak yorumlanamaz, yalnızca ilişkisellik düzeyinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan araştırmada kullanılan veriler öz-bildirim anketleri yoluyla toplanmıştır. Bu durum, yanlışlık riskini taşıyabilir. Araştırmanın örneklemini yalnızca Türkiye’de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu nedenle bulgular özel okullarda görev yapan öğretmenlere doğrudan genellenemez.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir

Destek/ Finansman Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışmanın etik kurul raporu Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır. (Etik Kurul Rapor No: 2025/06-01).

KAYNAKÇA

- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Burić, I., Šimunović, M., & Balaž, B. (2023). Work–family conflicts and teacher commitment during the COVID-19 pandemic: a moderated mediation

- analysis of emotional exhaustion and psychological capital. *Educational Psychology*, 43(5), 472-490.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2091750>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. <https://10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cheung, F. Y. L., & Tang, C. S. K. (2007). The influence of emotional dissonance and resources at work on job burnout among Chinese human service employees. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 72.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, UBEK-2018, 41-60.
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Organizational psychological capital: A scale adaptation study. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121–137.
- Çevik Kansu, C., & Çalışır, M. (2024). Investigation of Burnout Levels and Reasons of Teachers Teaching Languages (Language Trainers) to

- Foreign Primary School Students. *Kastamonu Education Journal*, 32(1), 180-192. doi: 10.24106/kefdergi.1426743
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75(2018) 137-154
- Ekşi, H., Kermen, U., Dinçer, F., & Musa, H. (2020). Investigating teachers' happiness in the contexts of spiritual well-being and stress in Turkey. *Mental Health, Religion & Culture*, 23(1), 10-23. <https://doi.org/10.1080/13674676.2019.1710828>
- Friedman, I. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1035–1044. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004016>
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408-419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Günay, A., (2021). İşe bağlı duygusal tükenmişlik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 142-149
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

- Haşiloğlu, S. B., Baran, T., & Aydın, O. (2015). Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örneklem ve Sıklık İfadeli Ölçek Maddeleri. *Pamukkale İşletme Ve Bilişim Yönetimi Dergisi*(1), 19-28.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2024). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 337-351. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215009>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-421.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kapusuz, A. G., & Fedai Çavuş, M. (2019). The effects of psychological capital on public employees' burnout: An example from Turkey. *Central European Management Journal*, 27, 33-47.

- Karakus, M., Ersozlu, A., Demir, S., Usak, M., & Wildy, H. (2019). A model of attitudinal outcomes of teachers' psychological capital. *Psihologija*, 52(4), 363-378.
- Karimi, M. N., & Adam, S. B. (2023). A structural equation modeling analysis of the relationships between perceived occupational stress, burnout, and teacher resilience. *Second Language Teacher Education*.
- Kaya, Ç., & Altinkurt, Y. (2018). The role of psychological and structural empowerment in the relationship between psychological capital and burnout. *Education and Science*, 43(193), 63–78. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.6961>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lu, Y., Zhang, M. M., Yang, M. M., & Wang, Y. (2023). Sustainable human resource management practices, employee resilience, and employee outcomes: Toward common good values. *Human Resource Management*, 62(3), 331-353. <https://doi.org/10.1002/hrm.22153>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>

- Malanowski, J. R., & Wood, P. H. (1984). Burnout and self-actualization in public school teachers. *The Journal of psychology*, 117(1), 23-26.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1984.9923653>
- Maslach, C. (2018). Burnout: A multidimensional perspective. In *Professional burnout* (p.19-32). CRC Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.
<https://doi.org/10.2307/4126479>
- Mousavy, S., & Nimehchisalem, V. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to English language teachers' burnout. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 39–47. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.39>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior

- high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Şanlı, Ö. (2019). Examining the Effect of Teachers' Perception of Psychological Empowerment on the Stress Level They Perceive. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 98-111. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4283>
- Tang, S., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. (2015). The preparation of highly motivated and professionally competent teachers in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 128–144.
- Travers, C. J. (2001). Stress in teaching: Past, present and future. In J. Dunham (Ed.), *Stress in the workplace: Past, present and future* (p.130–163). Whurr Publishers.
- Wang, X., Yang, L., Chen, K., & Zheng, Y. (2024). Understanding teacher emotional exhaustion: Exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Wharton, A.S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and occupations*, 20(2), 205-232.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands–resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Yıldırım, M., Dilekçi, Ü., Marcatto, F., & Gómez-Salgado, J. (2024). Validation of a Turkish Translation of the Perceived Occupational Stress Scale and Measurement Invariance Across Turkish and Italian Workers. *Risk Management and Healthcare Policy*, 17, 261-268. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S437312>

- Yin, X., Luo, L., & Chen, G. (2021, August). Research on the Relationship among Teachers' Psychological Capital, Job Satisfaction and Job Burnout. In *2021 16th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)* (p.667-671). IEEE.
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180–188. <https://doi.org/10.1002/smi.2623>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers' well-being is critical for sustaining educational quality. While professional competencies are essential, personal resources such as motivation, resilience, and psychological strength play a decisive role in teacher effectiveness and longevity in the profession. However, the teaching profession is inherently demanding, with high workloads, time pressure, and limited organizational support frequently leading to chronic stress and burnout. Burnout, conceptualized by Maslach and Jackson's (1981) three-dimensional model, is particularly characterized by emotional exhaustion—the depletion of emotional and psychological resources. Research consistently shows that emotional exhaustion undermines classroom management, teacher–student relationships, and overall school climate.

Psychological capital (PsyCap), a construct developed by Luthans et al. (2007), encompasses four positive psychological resources: hope, optimism, resilience, and self-efficacy. Rooted in positive psychology, PsyCap has been found to enhance individuals' coping abilities, reduce stress, and improve job satisfaction. Prior studies suggest that higher PsyCap levels predict lower burnout and greater organizational commitment. In contrast, perceived stress, defined as the subjective evaluation of environmental demands exceeding personal coping resources, is a robust predictor of burnout. Thus, exploring PsyCap as a buffer against stress and exhaustion is crucial, particularly in high-stress professions like teaching.

Purpose and Method

This study aimed to examine whether perceived occupational stress mediates the relationship between psychological capital and emotional exhaustion among teachers in Turkey. The research employed a quantitative, correlational survey design, with data collected from 438 teachers working in public schools across different regions of the country.

Three validated instruments were used: the Psychological Capital Scale (Luthans et al., 2007; Çetin & Basım, 2012 adaptation), the Perceived Occupational Stress Scale (Marcatto et al., 2022; Yıldırım et al., 2024 adaptation), and the Job-related Emotional Exhaustion Scale (Wharton, 1993; Günay, 2021 adaptation). Reliability analyses confirmed high internal consistency across all scales ($\alpha = .85-.91$). Data were analyzed using SPSS 26 and PROCESS Macro (Model 4) with 5,000 bootstrapped resamples, controlling for demographic factors such as gender, age, and tenure.

Results

Correlation analyses revealed significant negative associations between psychological capital and both perceived stress ($r = -0.29, p < .001$) and emotional exhaustion ($r = -0.31, p < .001$). Conversely, perceived occupational stress was strongly and positively correlated with emotional exhaustion ($r = 0.81, p < .001$).

Regression analyses showed that psychological capital negatively predicted perceived stress ($B = -0.16, p < .001$), explaining 19% of its variance. Perceived stress, in turn, strongly predicted emotional exhaustion ($B = 0.56, p < .001$), explaining 67% of its variance. Importantly, while psychological capital had a direct negative effect on emotional exhaustion ($B = -0.03, p < .01$), bootstrapping analysis confirmed a significant indirect effect via perceived stress (indirect effect = -0.09 , 95% CI $[-0.11, -0.07]$). These findings validate the mediating role of perceived stress, indicating that psychological capital reduces emotional exhaustion both directly and indirectly through stress reduction.

Discussion

The findings underscore the protective role of psychological capital against stress and burnout among teachers. By enhancing hope, optimism, resilience, and self-efficacy, PsyCap functions as a psychological buffer that diminishes the

perception of occupational stress. This aligns with the Conservation of Resources (COR) theory, which posits that individuals strive to preserve and accumulate psychological resources, and resource loss is a primary driver of stress and exhaustion. Teachers with higher PsyCap are better equipped to manage classroom demands, maintain motivation, and sustain professional commitment.

The strong mediating effect of stress suggests that interventions aimed at reducing occupational stress may substantially alleviate burnout. Moreover, enhancing psychological capital can serve a dual purpose: directly lowering exhaustion and indirectly mitigating it by reducing stress perception. These findings are consistent with prior international research showing PsyCap's positive influence on job satisfaction, organizational commitment, and reduced burnout.

Practical Implications

From a practical standpoint, interventions designed to strengthen teachers' psychological capital may serve as effective strategies for preventing burnout. Training programs that cultivate resilience, promote optimism, enhance self-efficacy, and build hope can empower teachers to cope more effectively with occupational stress. At an organizational level, supportive leadership, balanced workloads, and collegial support structures can further reinforce teachers' psychological resources. In the Turkish context, where centralized examinations, frequent curriculum changes, and heavy bureaucratic demands intensify stress, school-based interventions targeting PsyCap may be particularly impactful.

Limitations and Future Research

This study is not without limitations. Its cross-sectional design prevents causal inferences, as the observed relationships are correlational. Self-report measures may also introduce social desirability or common method bias. Moreover, the sample was limited to public school teachers in Turkey, restricting generalizability to private institutions or other cultural contexts. Future research should adopt longitudinal designs, incorporate multi-informant data (e.g., peer or student evaluations), and explore additional organizational variables such as leadership style, job satisfaction, or perceived organizational support. Comparative studies across different school types and educational levels would also strengthen the external validity of the findings.

Conclusion

This study demonstrates that psychological capital is a key protective factor against emotional exhaustion among teachers, operating both directly and through the mediating role of perceived occupational stress. By cultivating psychological resources, teachers can better withstand the demands of their profession, thereby enhancing both their well-being and the quality of education they provide. Strengthening psychological capital through targeted interventions represents a promising pathway for promoting teacher resilience, reducing burnout, and fostering sustainable educational environments.