

# Öz-yeterliğin Öğretmen Stresi ve İş Tatmini İlişkisindeki Düzenleyici Rolü: TALIS 2018 Bulguları

Alper USLUKAYA, Çankırı Karatekin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1455-8438

## Öne Çıkanlar

- Öğretmen stresi ile iş tatmini arasında güçlü bir negatif ilişki belirlenmiştir.
- Öğretmen öz-yeterliği ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki kestirilmiştir.
- Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen stresi ile iş tatmini ilişkisini düzenlemektedir

## Öz

*Bu çalışma, Türkiye'deki öğretmenler arasında yeterince araştırılmamış olan stres ve iş tatmini ilişkisini ve bu ilişkide öz-yeterliğin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, TALIS 2018 Türkiye veri setinden elde edilen 8.164 öğretmene ait verileri kullanmaktadır. Nicel araştırma yöntemleri kapsamında kesitsel desenle tasarlanan çalışmada, Bayesci parametre kestirim yöntemi uygulanan yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmen stresinin iş tatmini ile yüksek düzeyde ve negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğretmen öz-yeterliği ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki kestirilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen stresi ile iş tatmini ilişkisinde düzenleyici bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen stresinin iş tatminlerine önemli oranda zarar verebildiğini göstermektedir. Ayrıca, mevcut çalışmanın sonuçları, öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin daha fazla iş tatmini yaşayabildiklerini ve stresin iş tatmini üzerindeki olumsuz etkisini daha az deneyimleyebildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen öz-yeterliğinin güçlendirilmesinin, stresin iş tatmini üzerindeki zararlı etkilerini azaltmada önemli bir koruyucu faktör olabileceğine işaret etmektedir. Çalışma, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerle sonlandırılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen stresi, Öğretmen iş tatmini, Öğretmen öz-yeterliği, TALIS 2018



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 26, Sayı 3, 2025  
ss. 1824-1853  
[DOI](#)  
10.17679/inuefd.1670791

[Makale Türü](#)  
Araştırma Makalesi

[Gönderim Tarihi](#)  
06.04.2025

[Kabul Tarihi](#)  
06.12.2025

## Önerilen Atıf

Uslukaya, A. (2025). Öz-yeterliğin öğretmen stresi ve iş tatmini ilişkisindeki düzenleyici rolü: TALIS 2018 bulguları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1824-1853. DOI: 10.17679/inuefd.1670791



## 1. Giriş

Uluslararası eğitim literatürü, okul bağlamındaki dinamikler dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrenci çıktıları üzerinde en büyük etkiye sahip aktörler olduğunu ortaya koymaktadır (Toropova, Myrberg ve Johansson, 2021). Araştırmalar, iş tatmini yüksek öğretmenlerin daha iyi bir öznel iyi oluşa sahip olduğunu (Kumar, 2022), motivasyonlarının daha yüksek olduğunu (Shah vd., 2012) ve öğretim performanslarının daha etkili olduğunu göstermektedir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Ancak, öğretmen iş tatmini konusunun politika yapımcılar ve uygulayıcılar tarafından yeterince ele alınmamış olması (Toropova vd., 2021), bu alandaki araştırmaların ve müdahale politikalarının gelişimini sınırlandırmaktadır. Başarılı öğretmenlere olan ihtiyacının giderek arttığı günümüzde (Klusmann vd., 20028), öğretmen iş tatminini engelleyen faktörleri tespit edememek, öğrencilere kaliteli bir eğitim sunulmasını zorlaştırmaktadır (Iwu vd., 2018).

Çalışanların işe yönelik tutumlarını ve performanslarını açıklayan kuramsal modeller (örneğin, İş Talepleri-Kaynakları Modeli), stresli çalışma ortamlarının çalışanların iş tatmini üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Bakker ve Demerouti, 2017; Schaufeli ve Taris, 2014). Eğitim alanında yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymakta ve stresli okul ortamlarının öğretmenlerin iş tatminini önemli ölçüde azalttığını göstermektedir (Liu ve Onwuegbuzie, 2014). Lise öğretmenleri söz konusu olduğunda, ergenlik dönemindeki öğrencilerin davranışsal ve duygusal değişkenliği ile merkezi sınav sistemlerinin yarattığı ek baskılar, iş tatmini üzerinde daha derin bir etkiye sahip olabilir. Bununla birlikte, öz-yeterlilik (Luthans vd., 2007) gibi psikolojik kaynaklar, öğretmenlerin stresin olumsuz etkilerine karşı direnç geliştirmelerine ve iş tatminlerini korumalarına yardımcı olabilir. Ne var ki Türkiye’de öğretmen stresinin iş tatmini üzerindeki etkisi ve öz-yeterliliğin bu süreçteki düzenleyici rolüne ilişkin yeterli ampirik çalışma bulunmamaktadır.

Bu eksiklikten hareketle, bu çalışma, 2018 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) verilerini kullanarak Türkiye’deki lise öğretmenlerinde okul kaynaklı stresin iş tatmini üzerindeki etkisini ve öz-yeterliliğin bu ilişkideki düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır (Şekil 1). OECD tarafından yürütülen TALIS 2018, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretim uygulamaları ve çalışma koşullarına ilişkin kapsamlı veri sağlayan uluslararası bir araştırmadır. Bu veri seti, öğretmenlerin iş tatmini ile ilişkili faktörleri çok boyutlu olarak analiz etme olanağı sunmaktadır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde, teorik çerçeve ve ilgili literatür detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

### 1.1. Teorik Arka Plan ve Hipotezler

#### 1.1.1. Öğretmen İş Tatmini

İş tatminiyle ilgili birden çok tanım bulunmakla birlikte, Locke’un (1969) bireyin işini veya iş deneyimlerini değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan hoş bir duygusal durum olarak yaptığı tanım, en yaygın şekilde atıfta bulunulan tanımlardan biridir (Burić ve Kim, 2021). TALIS 2018 projesi de Locke’un bu kavramını benimseyerek öğretmen iş tatminini, öğretmenlerin meslekleri aracılığıyla yaşadığı doyum ve memnuniyet duygusu olarak ele almıştır (OECD, 2019a). Bu çerçevede, mevcut çalışmada öğretmen iş tatmini, okul ortamına yönelik tatmin ve mesleki tatmin olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Okul ortamına yönelik tatmin, öğretmenin okulda çalışmaktan keyif alması ve okulu çalışmak için iyi bir yer olarak önermesi gibi unsurları içermektedir. Mesleki tatmin ise öğretmenin öğretmenlik mesleğini seçmiş olmaktan duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. TALIS 2018 öğretmen verileri üzerine yapılan metodolojik bir çalışma da (Zakariya, 2020) öğretmen iş tatmininin bu iki boyutunu doğrulamıştır

Gelişmiş ülkelerde giderek artan öğretmenlerin mesleği bırakma eğilimlerinin, iş tatmini düzeyleriyle yakından ilişkili olduğuna dair bulgular, akademik çevrelerde bu konuya olan ilgiyi artırmıştır (Klassen ve Chiu, 2010; Madigan ve Kim, 2021; Wang, Hall ve Rahimi,

2015). Öğretmen iş tatmini yalnızca bireysel düzeyde önemli bir psikolojik sonuç olmakla kalmamakta, aynı zamanda örgütsel bağlılık, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı gibi sonuçlarla da yakından ilişkilidir (Banerjee vd., 2017; Bashir ve Gani, 2020; Iwu vd., 2018; Karataş ve Güleş, 2010). Özellikle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri ve mesleki bağlılıkları üzerinde belirleyici bir rol oynayan iş tatmini, öğretim sürecinin niteliğini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkilemektedir. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin genellikle ortalama ve üzerinde olduğunu (Akkoç ve Düşükcan, 2021; Karataş ve Güleş, 2010) ve bu tatminin okul yönetimi, iş yükü ve sınıf yönetimi gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Acar ve Karaaslan, 2022; Safia ve Ayık, 2022; Sağlamçubukcu ve Buluç, 2023).

### 1.1.2. Öğretmen Stresi

Stres, çalışanların işlerinin talepleriyle başa çıkma kapasiteleri arasındaki dengesizlikten kaynaklanan psikolojik ve fizyolojik bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Öğretmenlerin bireysel refahını, meslekte kalma sürelerini, performansını ve öğretim kalitesini doğrudan etkileyen stres önemli bir sorundur (Harmsen vd., 2018). Dahası, bu stres öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ve mesleki bağlılıklarının azalmasına, dolayısıyla mesleği bırakma eğilimlerinin artmasına neden olabilmektedir (Klassen ve Chiu, 2011). TALIS 2018 projesi öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları stres kaynaklarını sistematik bir şekilde inceleyerek öğretmen stresini üç farklı boyutta ele almıştır: İş yükü stresi, öğrenci davranışlarıyla ilgili stres ve genel okul refahı ile ilgili stres (OECD, 2019a).

İş yükü stresi, öğretmenlerin fazla ders hazırlığı yapma, çok sayıda dersi yönetme, sınav kağıtlarını değerlendirme ve idari işler gibi zaman alıcı görevlerle karşı karşıya kalmalarından kaynaklanmaktadır. İş yükü stresinin öğretmenlerin iyi olma hâli ve dolaylı olarak bağlılıkları üzerinde olumsuz etkileri olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (örn., Bellibaş, Gümüş ve Chen, 2024). Öğrenci davranışlarıyla ilgili stres ise sınıf disiplini sağlama, öğrencilerin akademik başarısından sorumlu tutulma ve öğrenciler tarafından sözlü veya fiziksel tacize uğrama gibi faktörleri içermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları stresin mesleki bağlılığın azalmasına ve öğretmenlerin mesleği bırakma eğilimlerinin artmasına neden olabileceği ortaya konmuştur (Klassen ve Chiu, 2011). Genel okul refahı ile ilgili stres ise öğretmenlerin işlerinin özel yaşamlarına etkisi, ruhsal ve fiziksel sağlıklarını nasıl etkilediği gibi unsurları içermektedir. TALIS 2018 sonuçlarına göre bu stresin okul iklimini negatif etkileyerek öğretmenlerin iş tatminine ve öz-yeterliğine zarar verebildiğini ortaya koymuştur (Zhang vd., 2021).

### 1.1.3. Öğretmen Öz-yeterliği

Öz-yeterlik kavramı, Bandura (1997) tarafından psikolojik ve işlevsel bir kavram olarak tanımlanmış ve bireyin belirli bir durumda başarılı olabileceğine dair inanç düzeyi olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan tatmin edici ampirik kanıtlar (Zee ve Koomen, 2016), eğitim politikası belgelerinde bu kavramı merkezi bir konuma taşımış ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejilerin temel bileşenlerinden biri hâline getirmiştir (Benoliel ve Berkovich, 2021). Gerçekten de öğretmen öz-yeterliği bir öğretmenin öğrencilerinde olumlu ve arzu edilebilen öğrenme çıktılarını önemli bir şekilde geliştirebilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Dahası, öğretmen öz-yeterliği, müfredatı nasıl uygulayacağını, ders materyallerini etkili bir şekilde kullanmasını ve öğrenci taleplerine yanıt verme durumunu etkileyen temel bir yapı olarak kabul edilmektedir (Blonder, Benny ve Jones, 2014).

TALIS 2018 projesi kapsamında, öğretmen öz-yeterliği sınıf yönetimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci katılımını sağlama olmak üzere üç temel boyutta incelenmiştir (OECD, 2019a). Sınıf yönetimi öz-yeterliği, öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlama ve öğrenci katılımı sağlama becerilerine olan inançlarını kapsamaktadır. Öğretmenlerin, sınıftaki dikkat

dağınıklıklarını yönetme, problemleri öğrenci davranışlarını kontrol etme ve sınıf içi etkileşimi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algıları bu kategoride değerlendirilmektedir. Öğretim uygulamaları öz-yeterliği, öğretmenlerin ders planlama, öğretim yöntemlerini etkili kullanma ve öğrencilerin akademik gelişimini destekleme konusundaki yeterlik algılarını kapsar. Bu boyut altında öğretmenlerin çeşitli stratejiler kullanma, bireysel farklılıklara uyum sağlama ve ders materyallerini etkili sunma gibi konulardaki öz-yeterlik algılarını ölçmektedir. Öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliği ise öğretmenlerin öğrencileri derse aktif katılıma teşvik etme ve öğrenme motivasyonunu artırma konusundaki yeterlik algılarını içerir (Klassen vd., 2011; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

#### **1.1.4. Öğretmen Stresi, Öz-yeterliği ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler**

Çalışma ortamındaki iş stresi ile çalışanların tutum ve davranışları arasındaki bağlantıyı açıklayan ve örgütsel davranış literatüründe sıklıkla başvurulan İş Talepleri-Kaynakları Modeli (Bakker, Demerouti ve Sanz-Vergel, 2023), stres altındaki çalışanların zaman içinde kendi işlerinin gereklerini yerine getirirken enerjilerinin tükeneceğini ve bunun da iş tatminsizliğine neden olacağını öngörür (Bakker ve Demerouti, 2017). Modele göre çalışanları stresli kılan çeşitli iş dinamikleri bulunmaktadır ve bunlar genel olarak iş talepleri olarak tanımlanır. İş talepleri sürekli fiziksel ve/veya psikolojik çaba gerektiren işin fiziksel, psikolojik, sosyal ve örgütsel yönlerine karşılık gelir (Demerouti vd., 2001). Dolayısıyla modele göre çalışma ortamındaki aşırı iş yükü, olumsuz sosyal ilişkiler ve refahı bozan stresli olaylar iş talebine dolayısıyla stres kaynağına karşılık gelir (Bakker vd., 2023). İş talepleri-kaynakları modeli çerçevesinde yüksek iş talepleri ve bunların oluşturduğu stres çalışanların refahının azalması, daha yüksek tükenmişlik seviyeleri ve dolayısıyla düşük iş tatmini ile sonuçlanır (Bakker ve Demerouti, 2017).

Farklı ülkelerde yapılan bir dizi çalışmada, öğretmenliğin genel olarak stresli bir meslek olduğu vurgulanmıştır (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Kyriacou, 2001; Liu ve Onwuegbuzie, 2012). Öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklanan aşırı iş yükü önemli bir stres kaynağıdır. Ayrıca, Skaalvik ve Skaalvik'in (2018) belirttiği gibi, dünya genelinde öğretmenlerin iş yükü hızla artmaktadır. Aşırı iş yükü, öğretmenlerin yeterliliklerini zayıflatarak enerjilerini tüketebilir ve sonuç olarak, bir stres kaynağı olarak öğretmenlerin iş tatminini olumsuz etkileyebilir (Collie, Shapka ve Perry, 2012). Ayrıca öğrenci davranışları da öğretmenler için önemli bir stres kaynağı olabilmektedir. Ortaöğretimdeki öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları duygusal dalgalanmalara ve disiplin sorunlarına yol açabilir; bu disiplin sorunları ise öğretmenlerde artan stres yaratarak iş tatminlerini olumsuz etkileyebilir (Şahin, 2013). Son olarak, okul refahı ve stres, öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İşyerinde yaşanan stres, yani düşük yönetim desteği, iş güvencesizliği, rol belirsizliği ve çatışmalar gibi olumsuz koşullar, çalışanların mesleklerine karşı duydukları bağlılığı kaybedebilir ve bu da motivasyonlarını, performanslarını ve tatmin düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilir (Bakker ve Demerouti, 2017). Birçok ampirik çalışma da öğretmenlerin deneyimlediği bu stres türlerinin öğretmenlerin iş tatmini ile negatif ilişkisini ortaya koymuştur (örn. Collie vd., 2012; Klassen ve Chiu, 2010). Bu teorik açıklamalara ve ampirik kanıtlara dayanarak öğretmen stresinin öğretmen iş tatmini ile negatif ilişkili olacağı beklenmektedir (Hipotez 1).

Bununla birlikte, öğretmen stresinin iş tatmini üzerindeki olumsuz etkisinin her öğretmen için aynı düzeyde hissedilmediği söylenebilir. Bu ilişkiyi şekillendiren önemli bir faktör, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleridir. Öz-yeterlik, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade eder ve bireylerin stresle başa çıkma mekanizmalarında kritik bir rol oynar (Bandura, 1997). Özellikle öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci başarısını destekleme ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yürütme konusundaki kendine güvenini yansıtır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Araştırmalar, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin mesleki zorluklarla daha etkili başa çıktığını ve stresin olumsuz etkilerini daha az hissettiğini göstermektedir (Makara-

Studzińska vd., 2019). Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenler, iş yükü veya öğrenci davranışları gibi stres kaynaklarıyla karşılaştıklarında bunları daha yönetilebilir görerek stres düzeylerini düşürebilir ve mesleki tatminlerini koruyabilirler. Buna karşılık, düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, stres faktörlerini daha yıpratıcı olarak deneyimleyebilir ve bu durum iş tatminlerinde daha belirgin bir düşüşe neden olabilir (Makara-Studzińska vd., 2019). Bu bağlamda, öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen stresinin iş tatmini üzerindeki etkisini düzenleyici bir rol oynayacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerde, stres ile iş tatmini arasındaki negatif ilişkinin, düşük öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenlere kıyasla daha zayıf olabileceği beklenmektedir (Hipotez 2).

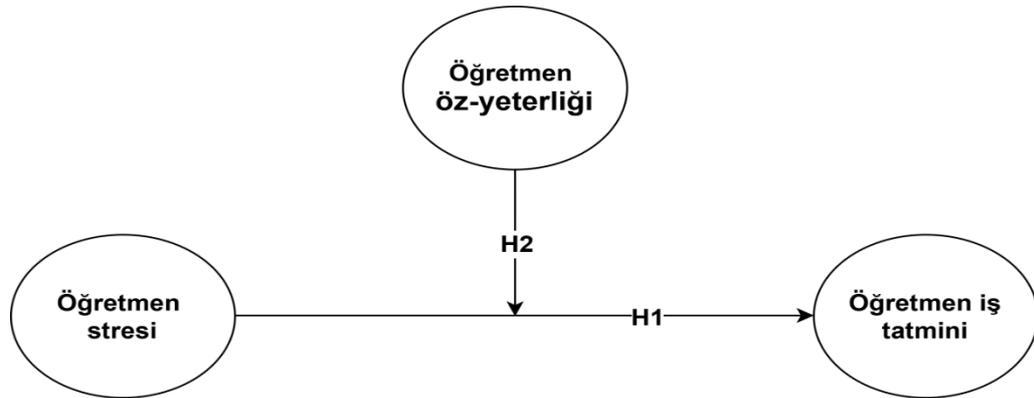
## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel desen ile tasarlanmıştır. Kesitsel araştırmalar gözlemsel nitelikte olup belirli bir zaman noktasında toplanan verilerle eş zamanlı ilişkileri sunar (Wang ve Cheng, 2020). Bu tür araştırmalar, eğitim bilimleri alanında sıklıkla tercih edilmektedir. Bunun başlıca nedenleri arasında; (1) araştırmacının verileri manipüle etmesinin zor olması, (2) veri toplama sürecinin nispeten ekonomik ve kolay olması, (3) kısa sürede tamamlanabilmesi ve (4) çok sayıda değişkenin aynı anda incelenebilmesi sayılabilir (Pandis, 2014). Bu çalışma, TALIS 2018 veri setini kullanarak öğretmenlerin yaşadığı stres ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin düzenleyici rolünü incelemektedir. Araştırmanın analiz süreci iki temel aşamadan oluşmaktadır: İlk olarak, öğretmen stresi ile iş tatmini arasındaki ilişki analiz edilecek; ardından bu ilişkinin yönü ve gücü üzerinde öğretmen öz-yeterliğinin düzenleyici etkisi incelenecektir. Araştırma kapsamında analiz edilen kavramsal model Şekil 1'de sunulmuştur.

#### Şekil 1.

*Kavramsal Model*



### 2.2. Veri Kaynağı

Bu çalışmada OECD tarafından 2019 yılında yayımlanan TALIS 2018 verilerinden lise öğretmenlerinden toplanan ana veri kümesi kullanılmıştır. Araştırmaya toplamda 8362 öğretmen katılmıştır ve bu öğretmenlerden 3834'ü (%46) kadın ve 4508'i (%54) erkeklerden oluşmaktadır. Bu katılımcıların 44'ü (%0.5) ön lisans, 6612'si (%79.3) lisans, 1609'u (119.3) yüksek lisans ve 52'si (%0.6) doktora eğitimine sahiptirler. Mevcut çalışmada kullanılan anahtar değişkenlere ilişkin OECD tarafından gerçekleştirilen analizler, her üç değişken modeli için iyi uyum indeks değerleri elde edildiğini ve böylece yapı geçerliğinin sağlandığını göstermiştir. Ayrıca, ilgili ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (bkz. OECD 2019b). Ölçülen gizil değişkenlere dair diğer bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Sonuç değişkeni OECD (2019b) tarafından geliştirilen “öğretmenlerin iş tatmini (T3JOBSA)” olmuştur. Mevcut çalışma bu ölçeğin öğretmenlerin genel olarak mesleklerinden ve çalışma ortamlarından ne ölçüde tatmin oldukları boyutlarına odaklanmıştır. Böylece iki alt boyuttan oluşan gizil değişkenli bir iş tatmini yapısı ortaya çıkmıştır. “Meslekten tatmin (T3JSPRO)” dört maddeden oluşmaktadır ve “Öğretmen olmanın avantajları dezavantajlarından açıkça daha ağır basıyor (TT3G53A)” bu boyut altındaki örnek bir maddedir. “İş ortamından tatmin (T3JSENV)” benzer şekilde dört maddeden oluşmaktadır ve “Mümkün olsaydı başka bir okula geçmek isterdim (Ters madde, TT3G53C)” bu boyuttaki örnek maddelerden biridir. Cevaplar “kesinlikle katılmıyorum (1)” ve “kesinlikle katılıyorum (4)” biçiminde dördümlük likert olarak derecelendirilmiştir.

Başlangıç değişkeni OECD (2019b) tarafından geliştirilen “öğretmen işyeri refahı ve stresi” (T3WELS) olmuştur. Ölçek öğretmenlerin çalışma ortamında, iş yüklerinde ve öğrenci davranışları ile ilgili ne ölçüde stres yaşadıklarını değerlendirmektedir. Böylece üç alt boyuttan oluşan gizil değişkenli bir öğretmen stresi yapısı ortaya çıkmıştır. “İş ortamındaki stres (TT3G51)” dört maddeden oluşmaktadır. “İşimde stres yaşıyorum (TT3G51A)” bu boyutu temsil eden maddelerden biridir. “İş yükü stresi (T3WLOAD)” ise beş maddeden oluşmaktadır ve örnek maddelerden biri şu şekildedir: “Çok fazla ders hazırlığı yapmak (TT3G52A)”. “Öğrenci davranışları stresi (T3STBEH)” üç maddeden oluşmaktadır. “Öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulmak (TT3G52F)” bu boyut altındaki örnek maddelerden biridir. Cevaplar “tam olarak hayır (1)” ve “çok fazla (4)” biçiminde dördümlük likert olarak derecelendirilmiştir.

Bu çalışmanın düzenleyici değişkeni OECD (2019b) tarafından geliştirilen “öğretmen öz-yeterliliği (T3SELF)”. Ölçek öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci katılımını sağlama konularında öz-yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu değerlendirmektedir. Böylece üç alt boyuttan oluşan gizil değişkenli bir öğretmen öz-yeterlilik yapısı ortaya çıkmıştır. “Sınıf yönetimi öz-yeterliliği (T3SECLS)” dört maddeden oluşmaktadır ve örnek maddelerden biri şu şekildedir: “Sınıfta yıkıcı davranışları kontrol etme (TT3G34D)”. “Öğretim uygulamaları öz-yeterliliği de (T3SEINS)” benzer şekilde dört maddeden oluşmaktadır. “Öğrenciler için iyi sorular hazırlama (TT3G34C)” bu boyut altında değerlendirilen örnek bir maddedir. Son olarak “Öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliliği de (T3SEENG)” dört maddeden oluşmaktadır ve “Öğrencilerin okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlama (TT3G34A)” bu boyutu temsil eden örnek maddelerden biridir. Cevaplar “tam olarak hayır (1)” ve “çok fazla (4)” biçiminde dördümlük likert olarak derecelendirilmiştir.

### 2.3. Veri analizi

Veri analizi sürecine kayıp veri analizi ile başlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, 198 öğretmenin ölçülen değişkenlerden en az birindeki tüm maddelere cevap vermediği tespit edilmiş ve bu katılımcılar veri setinden çıkarılarak analizler 8.164 öğretmenin verileri üzerinden yürütülmüştür. Verilerin öz-bildirim ölçeklerine dayanması nedeniyle, bir sonraki aşamada veri setinin ortak yöntem yanlılığı riski taşıyıp taşımadığı değerlendirilmiştir. Harman'ın tek faktör testi sonuçları, toplam varyansın %50'sinden daha az bir kısmını (%20.329) açıkladığını göstermiştir. Bu bulgu, veri setindeki varyansın büyük ölçüde değişkenlerden kaynaklandığını ve veri setinin ortak yöntem yanlılığı riski taşımadığını ortaya koymaktadır (Podsakoff, MacKenzie ve Podsakoff, 2012). Veri seti daha sonra tekli normallik ve çoklu normallik varsayımları açısından incelenmiştir. Tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  sınırları içinde olması nedeniyle tekli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Ancak Mardia'nın çoklu normallik testi sonuçları, çarpıklık ( $b = 39.37876$ ,  $z = 50962.6757$ ,  $p < 0.001$ ) ve basıklık ( $b = 1263.28871$ ,  $z = 165.5637$ ,  $p < 0.001$ ) değerlerinin anlamlı olduğunu göstermiş, bu da veri setinin çoklu normallik varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaştırmıştır.

Analiz sürecinin bir sonraki aşamasında, anahtar değişkenlerin betimsel istatistikleri ve Sperman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kavramsal çerçevede yer alan değişkenler

arasındaki yapısal ilişkileri belirlemek amacıyla, Mplus 8.11 paket programı kullanılarak Bayesci parametre kestirim yöntemiyle yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir. Bayesci parametre kestirim yönteminin tercih edilmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır: (1) veri setinin çoklu normallik varsayımını sağlamaması ve (2) kavramsal modelin sayısal entegrasyon (düzenleyicilik) gerektirmesidir. Bayesci tahminleyici, normal dağılım göstermeyen veri setlerinde değişkenler arası ilişkilerin daha güvenilir şekilde kestirilmesini sağlamaktadır (Baldwin ve Fellingham, 2013). Ayrıca, sayısal entegrasyon gerektiren karmaşık modellerde yakınsama problemlerinin üstesinden gelme avantajı sunmaktadır (Asparouhov ve Muthén, 2019). Yöntem aynı zamanda değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri güven aralıklarıyla ortaya koymaktadır. Güven aralıklarının alt ve üst sınırlarının sıfır değerini içermemesi, kestirimlerin anlamlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Öğretmen stresi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öz-yeterliğin düzenleyici rolünü analiz edebilmek için, öz-yeterliğin farklı seviyelerinde bu ilişki incelenmiş, eğitim grafiği oluşturulmuş ve varyanslar kontrol edilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Betimleyici istatistikler

Araştırma çerçevesinde ele alınan değişkenlere ait betimleyici istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur. Sonuçlar öğretmen öz-yeterliğinin en yüksek ortalama seviyesine ( $\bar{x} = 3.252$ ,  $SS = .498$ ) ancak öğretmen stresinin en düşük ortalama seviyesine sahip olduğunu göstermektedir  $\bar{x} = 1.995$ ,  $SS = .478$ ). Sperman korelasyon katsayıları da tüm anahtar değişkenlerin ve boyutlarının tutarlı olarak karşılıklı anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç anahtar değişkenler arasındaki yapısal ilişkilere ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

**Tablo 1.**

*Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Sperman Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Öğretmen iş tatmini	3.146	.434	1										
2. İşyeri tatmini	3.130	.519	.867*	1									
3. Mesleki tatmin	3.162	.492	.850*	.474*	1								
4. Öğretmen Stresi	1.995	.478	-.359*	-.340*	-.276*	1							
5. İşyeri stresi	2.163	.497	-.392*	-.382*	-.289*	.733*	1						
6. İşyükü stresi	1.952	.635	-.229*	-.200*	-.195*	.873*	.409*	1					
7. Öğrenci davranışı stresi	1.840	.632	-.294*	-.294*	-.209*	.792*	.478*	.534*	1				
8. Öğretmen öz-yeterliği	3.252	.498	.289*	.262*	.233*	-.117*	-.104*	-.050*	-.164*	1			
9. Sınıf yönetimi öz-yeterliği	3.296	.548	.228*	.203*	.187*	-.097*	-.078*	-.050*	-.130*	.884*	1		
10. Öğretim uygulamaları öz-yeterliği	3.222	.544	.245*	.218*	.201*	-.085*	-.074*	-.030*	-.129*	.892*	.683*	1	
11. Öğrenci katılımı öz-yeterliği	3.236	.581	.300*	.279*	.235*	-.134*	-.128*	-.056*	-.183*	.902*	.691*	.711*	1

\* $p < .01$

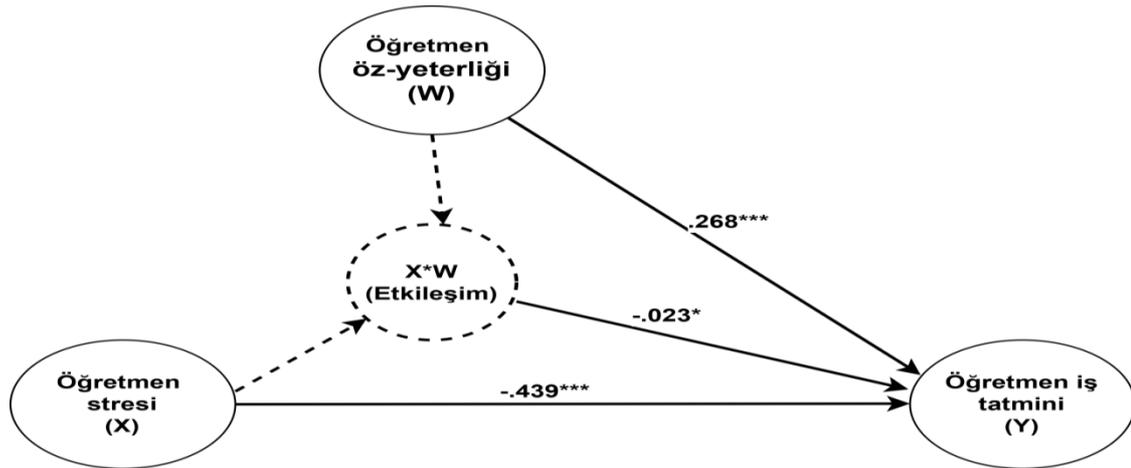
#### 3.2. Kavramsal model testi

Değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri test etmeden önce öğretmen stresinin öğretmen iş tatmini ile doğrudan ilişkilerini test eden temel bir model oluşturuldu. Daha sonra öğretmen öz-yeterliğinin düzenleyici değişken olarak entegre edildiği kavramsal model test

edilerek Bayesci uyum indekleri incelendi. Potansiyel ölçek azaltma (PSR) değeri yaklaşık olarak 2.000 yinelemede (fbiteration= 1.800) 1.05'in altına ayarlandı (1.021) bu da modelin yakınsandığını göstermektedir. Temel model ile kavramsal model karşılaştırmalarında Akaike bilgi kriteri ( $\Delta 307$ ), Bayesci bilgi kriteri ( $\Delta 293$ ) ve örneklem büyüklüğüne uyarlanmış Bayesci bilgi kriteri ( $\Delta 301$ ) değerlerinin kavramsal modelde düştüğü kestirilmiştir. Bu sonuç kavramsal modelin verilere daha iyi uyum gösterdiğini ve güçlü bir ampric destek aldığı anlamına gelmektedir (Barnes ve Moon, 2006; Nylund, Asparouhov ve Muthén, 2007). Kavramsal model ile elde edilen standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2'de gösterilmektedir.

## Şekil 2.

### Yapısal Eşitlik Modellemesi Sonuçları



Sonuçlar öğretmen stresinin, öğretmen iş tatmini ile güçlü ve negatif ilişkili olduğunu göstermektedir ( $\beta = -.439$ , 95% CI  $[-.461, -.418]$ ). Bu sonuç "Öğretmen stresi öğretmen iş tatmini ile negatif ilişkilidir" biçimindeki 1. hipotezi doğrulamaktadır. Öğretmen öz-yeterliğinin ise iş tatmini ile pozitif ilişkili olduğu kestirilmiştir ( $\beta = .268$ , 95% CI  $[.246, .290]$ ). Dahası öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen stresi ile öğretmen iş tatmini ilişkisindeki düzenleyici rolünün göstergesi olan etkileşim katsayısı ( $X*W$ ) anlamlı kestirilmiştir ( $\beta = -.023$ , 95% CI  $[-.046, -.001]$ ). Bu sonuç 2. hipotezi doğrulamaktadır. Öğretmen öz-yeterliğinin potansiyel düzenleyicilik rolünü daha iyi analiz edebilmek için farklı seviyelerde öğretmen öz-yeterliği düzeylerinde (ortalama ve  $\pm 1$  standart sapma) öğretmen stresi ile öğretmen iş-tatmini ilişkisi analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

### Öğretmen Stresi ve İş Tatmini İlişkisinde Öğretmen Öz-Yeterliğinin Düzenleyicilik Rolü.

	$\beta$	PSS	95% LLCI	95%ULCI
+1 SS	-.073	.006	-.086	-.061
Ortalama	-.081	.005	-.092	-.071
-1 SS	-.089	.010	-.118	-.078

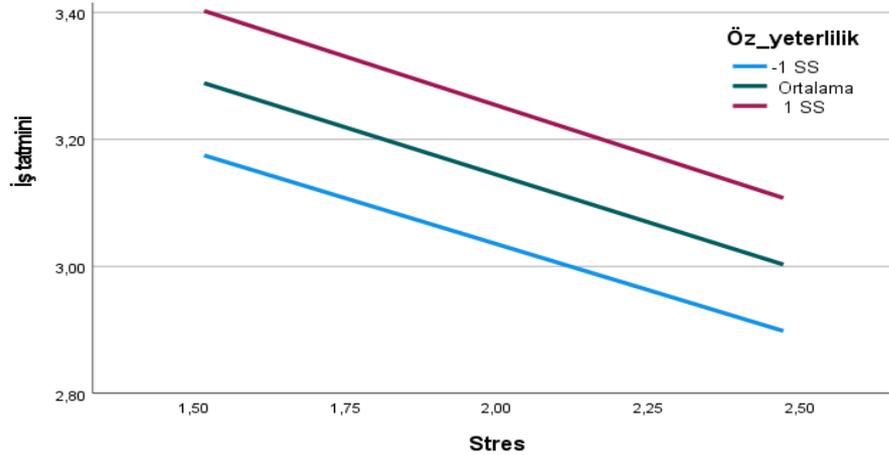
Not(lar):  $\beta$ = standartlaştırılmış yol katsayıları; PSS= önsel standart sapma; LLCI= en düşük güven aralığı; ULCI= en yüksek güven aralığı.

Tablo 2'deki bulgular yüksek öğretmen öz-yeterliği düzeyinde stresin iş tatmini üzerindeki negatif etkisi daha düşükken ( $\geq +1$  SD;  $\beta = -.073$ ,  $[-.086, -.061]$ ) düşük öğretmen öz-yeterliği düzeyinde bu etkinin görece güçlendiğini göstermiştir ( $\geq -1$  SD;  $\beta = -.089$ ,  $[-.118, -$

.078]). Ayrıca oluşturulan eğim grafiğinde bu ilişkinin farklı öz-yeterlik düzeyinde eğim varyansına sahip olmadığını ancak kesen varyansının farklı olduğu gözlenmiştir (Şekil 3). Bu bulgu da öz-yeterliğin, öğretmen stresi ile iş tatmini ilişkisini düzenleyici bir rolüne işaret ederek 2. hipotezi desteklemektedir.

### Şekil 3.

#### Öz-yeterliğin Düzenleyici Rolüne İlişkin Eğim Analizi



## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 2018 TALIS ortaöğretim öğretmen verilerinden faydalanarak öğretmenlerin deneyimlediği stresin iş tatmini ile ilişkisini ve bu ilişkide öz-yeterliğin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, öğretmen stresinin (yani okul ortamında deneyimlenen, iş yükünün neden olduğu ve öğrenci davranışlarının oluşturduğu stresin) öğretmenlerin iş tatmini ile güçlü ve negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, stres altındaki çalışanların işe yönelik olumlu tutum ve performanslarının zarar göreceğini varsayan iş talepleri-kaynakları modelinin (Bakker ve Demerouti, 2017) iddialarını desteklemektedir. Ayrıca, eğitim bağlamında bu ilişkiyi ampirik olarak doğrulayan çalışmalarla da tutarlıdır (örn., Collie vd., 2012; Klassen ve Chiu, 2010). Bu çalışma, oldukça büyük bir örneklemede elde edilen bulgularla bu ilişkiye dair güvenilirliği ve geçerliği yüksek kanıtlar sunarak eğitim literatürünü genişletmektedir. Ayrıca, Türkiye bağlamında genellikle göz ardı edilen öğretmen stresi ile iş tatmini ilişkisini ele alarak bu alandaki literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu bulgu, öğretmenlerin iş tatminlerinin çalışma koşulları, iş yükü ve sınıf içi davranış sorunları gibi dışsal faktörlere duyarlı olduğunu göstermektedir. Özellikle yüksek öğretmen öz-yeterliği koşullarında bile öğretmen stresinin, iş tatminini negatif etkileyebildiğine yönelik mevcut çalışmanın bulgusu öğretmen iş tatmininin ana belirleyicilerinden birinin öğretmenlerin yaşadığı stres olduğunu göstermektedir. Öğretmen iş tatmininin sınıf içi öğretimin kalitesini belirleyen önemli bir dinamik olduğu (Iwu vd., 2018) göz önüne alındığında, bu çalışma öğretmen stresini minimize etmenin, öğrenci başarısını artırmada ve kaliteli bir eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen stresinin azaltılması yalnızca öğretmenler için değil, öğrenciler, okullar ve tüm eğitim sistemi açısından ele alınması gereken önemli bir konudur. Bu nedenle politika belirleyicilere, öğretmenlerin stres düzeylerini azaltmaya ya da bu stresin iş tatmini üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik düzenlemeler yapmaları geliştirmeleri önerilmektedir. Bunun için mesleki gelişim olanakları, sosyal destek sistemleri ve etkili iletişim ortamlarının sağlanması, stresin azaltılmasına ve olumsuz etkilerinin minimize edilmesine katkıda bulunabilir (Punch ve Tuetteman, 1996; Hall, Woodhouse ve Wooster, 1988). Ayrıca örgütsel davranış literatüründen

elde edilen bulgular pozitif liderlik, özerklik, sosyal destek ve koçluk gibi kaynakların çok olduğu ortamlarda stresin negatif etkilerini tampedildiğini ortaya koymuştur (Bknz, Schaufeli ve Taris, 2014). Bu nedenle okul yöneticilerine, öğretmenlere destekleyici, güven temelli ve katılımcı bir liderlik anlayışıyla yaklaşmaları; öğretmenlere karar alma süreçlerinde özerklik tanınmaları ve iş birliğine dayalı bir okul iklimi oluşturmaları önerilmektedir.

Bu çalışmada dikkate değer bir diğer bulgu, öğretmen stresi ve iş tatmini ilişkisinin öğretmen öz-yeterliği tarafından düzenlenebildiğidir. Bulgular yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla iş-tatminlerinin stresten daha az etkilenebildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç hem iş talepleri-kaynakları modelinin çalışanların öz-yeterlik gibi kişisel kaynaklarının stresli çalışma ortamlarından daha az etkilenebileceğine dönük hipotezini (Bakker ve Demerouti, 2017) hem de eğitim bağlamında gerçekleştirilen ampirik çalışmaları desteklemektedir (Makara-Studzińska vd., 2019). Bu bulgu eğitim bağlamında özellikle önemlidir. Öğretmenleri uygunsuz öğrenci davranışları, yüksek iş yükü ve öğretimin doğasından kaynaklı stresten (Hakanen vd., 2006; Kyriacou, 2001; Travers ve Cooper, 1996) izole etmek açıkçası oldukça zordur. Cooley ve Yovanoff (1996) bu durumu işin doğasından kaynaklı “verilenler” olarak nitelendirir ve bunun büyük sistematik çabalarla bile değiştirilmesinin pek mümkün olmadığını belirtir. Bu açıdan öğretmenlerin öz-yeterliğini geliştirmek çok önemlidir çünkü öz-yeterlik stresin olumsuz etkisini azaltarak öğretmenlerin iş-tatmini sürdürebilir ve genel refahını koruyabilir. Önceki boylamsal çalışmalar sosyal destek alan, özerk bir çalışma ortamında çalışan, yöneticileri tarafından koçluk yapılan ve performansları ile ilgili geri bildirimde bulunulan çalışanların öz-yeterlik düzeylerinin arttığını göstermiştir (örn. Xanthopoulou vd., 2009). Bu nedenle okul müdürlerine, öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek için yapılandırılmış mentörlük programları tasarlamaları, sınıf içi özerkliği artıran uygulamaları teşvik etmeleri ve düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturmaları önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenler arasında iş birliğini destekleyerek sosyal desteği güçlendirmeleri, stresin olumsuz etkilerini tamponlamada kritik bir rol oynayacaktır (Xanthopoulou vd., 2009).

#### 4.1. Sınırlılıklar ve araştırmacılar için öneriler

Bu çalışma, dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak, kesitsel bir araştırma desenine dayanmaktadır ve bu nedenle bulgularımız değişkenler arasında nedensel ilişkiler kurmak için kullanılamaz. Kesitsel çalışmalar yalnızca değişkenler arasındaki eşzamanlı ilişkileri ortaya koyabilmektedir (Rindfleisch vd., 2008). Bu nedenle gelecekte anahtar değişkenler arasındaki ilişkileri sağlam bir şekilde ortaya koyabilecek boylamsal veya deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir. İkinci olarak, bu çalışma yalnızca Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır. Bu nedenle, elde edilen bulguların hem diğer eğitim kademelerindeki (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlere hem de farklı kültürel bağlamlardaki öğretmenlere genellenmesi konusunda temkinli olunmalıdır. Üçüncü bir sınırlılık olarak, çalışmada yalnızca bireysel düzeydeki verilerin analiz edilmiş olması gösterilebilir. Oysa okullar gibi kümelenmiş yapılarda öğretmenlerin benzer stres faktörlerini paylaşmaları ve bu durumun kolektif iş tatmini üzerinde etkili olması muhtemeldir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda okul düzeyinin de dâhil edildiği çok düzeyli analizlerin yapılması önerilmektedir. Bu tür analizler, öğretmen stresi ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi:** Yazar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır. İngilizce tam metnin dil kontrolü için ChatGPT yapay zeka aracından yer yer faydalanılmıştır.

**Teşekkür:** Yazar, bu araştırmada kullanılan TALIS veri setine erişim sağladığı ve verilerin akademik amaçlarla kullanılmasına imkân tanıdığı için OECD'ye teşekkür eder.

### Kaynakça

- Acar, Ö. F., & Karaaslan, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843. <https://doi.org/10.24315/tred.1116786>
- Akkoç, S. B., & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri İl'i merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2019). Latent variable interactions using maximum-likelihood and Bayesian estimation for single-and two-level models. *Mplus Web Notes*, 23.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25-53.
- Baldwin, S. A., & Fellingham, G. W. (2013). Bayesian methods for the analysis of small sample multilevel data with a complex variance structure. *Psychological Methods*, 18(2), 151. <https://doi.org/10.1037/a0030642>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/689932>
- Barnes, K. L., & Moon, S. M. (2006). Factor structure of the psychotherapy supervisor development scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(3), 130–140. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909794>
- Bashir, B., & Gani, A. (2020). Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment. *Journal of Management Development*, 39(4), 525-542.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Chen, J. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50(2), 814-836.
- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2021). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 20(2), 143-158. <https://doi.org/10.1177/1474904120964309>
- Blonder, R., Benny, N., & Jones, M. G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. In R. Evans, J. Luft, & C. Czerniak (Eds.), *The role of science teachers' beliefs in international classrooms: From teacher actions to student learning* (pp. 1-15). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-557-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-557-1_1)
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). Examining job satisfaction and teacher performance within affective events theory. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>

- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62(4), 336–355.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499>
- 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>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643.
- Iwu, C. G., Ezeuduji, I. O., Iwu, I. C., Ikebuaku, K., & Tengeh, R. K. (2018). Achieving quality education by understanding teacher job satisfaction determinants. *Social Sciences*, 7(2), 25. <https://www.mdpi.com/2076-0760/7/2/25>.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74–89.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kumar, S. P. (2022). Influence of university teachers' job satisfaction on subjective well-being and job performance. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35, 160–167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910124115>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer
- Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation of entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research* 17 (1), 75–94. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Makara-Studzińska, M., Golonka, K., & Izydorczyk, B. (2019). Self-efficacy as a moderator between stress and professional burnout in firefighters. *International journal of environmental research and public health, 16*(2), 183. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020183>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- OECD, (2019a). *TALIS 2018 Conceptual Framework*, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework\\_799337c2-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.html)
- OECD, (2019b). *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)
- Pandis, N. (2014). Cross-sectional studies. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics, 146*(1), 127-129.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of psychology, 63*, 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2008). Cross-sectional versus longitudinal survey research: Concepts, findings, and guidelines. *Journal of marketing research, 45*(3), 261-279. <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.3.261>
- Safia, M., & Ayık, A. (2022). Dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Studies, 6*(21), 67-84. <https://doi.org/10.31455/asya.1095772>
- Sağlamçubukcu, F., & Buluç, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 9*(1), 33-46. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1243394>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. Bauer, & O. Hammig (Eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 43–68). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science, 3*(8), 271-281.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 142-167.

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Psychology Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), 65-71.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating some construct validity threats to TALIS 2018 teacher job satisfaction scale: Implications for social science researchers and practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 38-51. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, X., Zhao, C., Xu, Y., Liu, S., & Wu, Z. (2021). Kernel causality among teacher self-efficacy, job satisfaction, school climate, and workplace well-being and stress in TALIS. *Frontiers in Psychology*, 12, 694961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694961>

## **The Moderating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Teacher Stress and Job Satisfaction: TALIS 2018 Findings**

**Alper USLUKAYA, Çankırı Karatekin University, ORCID ID: 0000-0003-1455-8438**

### **Highlights**

- A strong negative relationship was identified between teacher stress and job satisfaction.
- A positive relationship was estimated between teacher self-efficacy and job satisfaction.
- Self-efficacy moderates the relationship between teacher stress and job satisfaction.

### **Abstract**

*This study aims to examine the relationship between stress and job satisfaction - an underexplored topic among teachers in Türkiye - and the moderating role of self-efficacy in this relationship. The research utilizes data from 8,164 teachers drawn from the TALIS 2018 Türkiye dataset. Employing a cross-sectional design within quantitative research methods, the analyses were conducted using structural equation modeling with Bayesian parameter estimation. The findings revealed that teacher stress is strongly and negatively associated with job satisfaction. Similarly, a positive relationship was estimated between teacher self-efficacy and job satisfaction. Moreover, teacher self-efficacy was found to moderate the relationship between stress and job satisfaction. The results indicate that teacher stress can significantly undermine job satisfaction. Furthermore, the findings indicate an association whereby higher teacher self-efficacy is linked to greater job satisfaction and a potential buffering effect against the negative impact of stress. This finding suggests that strengthening teacher self-efficacy may serve as an important protective factor in mitigating the harmful effects of stress on job satisfaction. The study concludes with implications for policymakers, practitioners, and researchers.*

**Keywords:** Teacher stress, Teacher job satisfaction, Teacher self-efficacy, TALIS 2018



Inönü University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 26, No 3, 2025  
pp. 1824-1853  
DOI  
10.17679/inuefd.1670791

Article Type  
Research Article

Received  
06.04.2025

Accepted  
06.12.2025

### **Suggested Citation**

Uslukaya, A. (2025). The moderating role of self-efficacy in the relationship between teacher stress and job satisfaction: TALIS 2018 findings, *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 26(3), 1824-1853. DOI: 10.17679/inuefd.1670791

## 1. Introduction

International educational literature emphasizes that, within the dynamics of the school context, teachers are the key actors who have the greatest impact on student outcomes (Toropova, Myrberg, & Johansson, 2021). Research has shown that teachers with higher levels of job satisfaction experience better subjective well-being (Kumar, 2022), demonstrate greater motivation (Shah et al., 2012), and, consequently, exhibit more effective teaching performance (Büyükgöze & Özdemir, 2017). However, the issue of teacher job satisfaction has not received sufficient attention from policymakers and practitioners (Toropova et al., 2021), thereby limiting the development of research and intervention policies in this field. In today's world, where the need for successful teachers is steadily increasing (Klusmann et al., 20028), the inability to identify the factors that hinder teacher job satisfaction makes it difficult to provide students with a high-quality education (Iwu et al., 2018).

Theoretical models explaining employees' work-related attitudes and performance (e.g., the Job Demands-Resources Model; Demerouti et al., 2001) underline that stressful working environments negatively influence job satisfaction (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). This view is supported by research in educational settings, showing that stressful school environments significantly reduce teachers' job satisfaction (Liu & Onwuegbuzie, 2014). In the case of high school teachers, the behavioral and emotional variability of adolescents, combined with the additional pressures of centralized examination systems, may exert an even stronger influence on job satisfaction. Nonetheless, psychological resources such as self-efficacy (Luthans et al., 2007) may help teachers build resilience against the adverse effects of stress and protect their job satisfaction.

Despite these insights, there is a lack of empirical evidence in Türkiye regarding the impact of teacher stress on job satisfaction and the moderating role of self-efficacy in this process. Addressing this gap, the present study aims to investigate the effect of school-related stress on job satisfaction among Turkish high school teachers and to examine the moderating role of self-efficacy, using data from the 2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS) (see Figure 1). Conducted by the OECD, TALIS 2018 provides comprehensive data on teachers' professional experiences, instructional practices, and working conditions, thereby offering an opportunity to analyze the multifaceted factors associated with teacher job satisfaction. The following section presents the theoretical framework and a detailed review of the relevant literature.

### 1.1. Theoretical Background and Hypotheses

#### 1.1.1. Teacher Job Satisfaction

Although multiple definitions of job satisfaction exist, one of the most frequently cited is Locke's (1969) definition, which conceptualizes it as a pleasurable emotional state resulting from the evaluation of one's job or job experiences (Burić & Kim, 2021). The TALIS 2018 project adopted this conceptualization, defining teacher job satisfaction as the sense of fulfillment and contentment that teachers derive from their profession (OECD, 2019a). In this study, teacher job satisfaction is examined across two dimensions: satisfaction with the school environment and satisfaction with the profession. Satisfaction with the school environment encompasses aspects such as teachers' enjoyment of working at their school and their willingness to recommend it as a good place to work. Professional satisfaction, on the other hand, reflects teachers' contentment with having chosen the teaching profession. A methodological study using TALIS 2018 teacher data (Zakariya, 2020) also validated this two-dimensional conceptualization of teacher job satisfaction.

Growing evidence that increasing teacher attrition rates in developed countries are closely linked to levels of job satisfaction has heightened scholarly interest in this topic (Klassen & Chiu, 2010; Madigan & Kim, 2021; Wang, Hall, & Rahimi, 2015). Teacher job

satisfaction is not only an important psychological outcome at the individual level, but is also closely associated with organizational commitment, teaching quality, and student achievement (Banerjee et al., 2017; Bashir & Gani, 2020; Iwu et al., 2018; Karataş & Güleş, 2010). As a critical factor shaping teachers' classroom interactions and professional commitment, job satisfaction directly influences the quality and sustainability of the teaching process. In the Türkiye context, studies suggest that teachers generally report moderate to high levels of job satisfaction (Akkoç & Düşükcan, 2021; Karataş & Güleş, 2010) and that this satisfaction is influenced by factors such as school leadership, workload, and classroom management (Acar & Karaaslan, 2022; Safia & Ayık, 2022; Sağlamçubukcu & Buluç, 2023).

### **1.1.2. Teacher Stress**

Stress is defined as a psychological and physiological response that arises from an imbalance between the demands of one's job and the individual's capacity to cope with those demands (Lazarus & Folkman, 1984). Stress is a critical issue for teachers, as it directly affects their well-being, retention in the profession, performance, and instructional quality (Harmsen et al., 2018). Moreover, this stress may lead to a decrease in teachers' self-efficacy and professional commitment, thereby increasing their tendency to leave the profession (Klassen & Chiu, 2011). The TALIS 2018 project systematically examined the sources of teacher stress in schools and conceptualized teacher stress in three dimensions: workload-related stress, stress related to student behavior, and stress related to general school well-being (OECD, 2019a).

Workload-related stress stems from teachers' engagement in time-consuming tasks such as lesson preparation, managing multiple classes, grading exams, and carrying out administrative duties. The negative effects of workload stress on teachers' well-being and, indirectly, on their commitment have also been highlighted in numerous studies (e.g., Bellibaş, Gümüş & Chen, 2024). Stress related to student behavior includes challenges such as maintaining classroom discipline, being held accountable for students' academic achievement, and exposure to verbal or physical harassment from students. It has been shown that the stress teachers experience regarding classroom management may lead to a decrease in their professional commitment and increase their tendency to leave the profession (Klassen & Chiu, 2011). Stress related to general school well-being, in turn, refers to the impact of teachers' work on their private lives and on their mental and physical health. Findings from TALIS 2018 indicate that this form of stress negatively affects the school climate and can undermine teachers' job satisfaction and self-efficacy (Zhang et al., 2021).

### **1.1.3. Teacher Self-Efficacy**

The concept of self-efficacy was defined by Bandura (1997) as a psychological and functional construct, conceptualized as the individual's belief in their ability to succeed in a given situation. Convincing empirical evidence demonstrating the relationship between teacher self-efficacy and student achievement (Zee & Koomen, 2016) has placed this concept at the center of educational policy documents, making it a key component of strategies aimed at improving teachers' professional development and enhancing educational quality (Benoliel & Berkovich, 2021). Indeed, teacher self-efficacy has been found to substantially improve desirable learning outcomes among students (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Moreover, teacher self-efficacy is regarded as a fundamental construct that influences how teachers implement the curriculum, use instructional materials effectively, and respond to students' needs (Blonder, Benny and Jones, 2014).

Within the TALIS 2018 framework, teacher self-efficacy was examined across three core dimensions: classroom management, instructional practices, and student engagement (OECD, 2019a). Classroom management self-efficacy refers to teachers' beliefs in their ability to maintain order in the classroom and foster student participation. This dimension includes teachers' perceptions of their capacity to manage distractions, address problematic student

behavior, and regulate classroom interactions. Instructional practices self-efficacy encompasses teachers' perceptions of their ability to plan lessons, effectively employ teaching methods, and support students' academic development. This dimension captures teachers' perceived competence in using diverse strategies, accommodating individual differences, and delivering instructional materials effectively. Finally, student engagement self-efficacy involves teachers' beliefs in their ability to actively engage students in lessons and enhance their learning motivation (Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

#### **1.1.4. Relationships Between Teacher Stress, Self-Efficacy, and Job Satisfaction**

The Job Demands–Resources (JD-R) model (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2023), which is frequently referenced in organizational behavior literature to explain the link between job stress and employees' attitudes and behaviors, predicts that employees under stress will gradually deplete their energy while fulfilling their job requirements, which in turn may lead to job dissatisfaction (Bakker & Demerouti, 2017). According to the model, the various job dynamics that create stress are broadly defined as job demands. Job demands refer to the physical, psychological, social, and organizational aspects of work that require sustained physical and/or psychological effort (Demerouti et al., 2001). Thus, within this framework, excessive workload, negative social interactions, and stressful events that undermine well-being correspond to job demands and, consequently, sources of stress (Bakker et al., 2023). In line with the JD-R model, high job demands and the stress they generate are expected to reduce employee well-being, increase burnout, and ultimately lower job satisfaction (Bakker & Demerouti, 2017).

A series of studies conducted in different countries have emphasised that teaching is generally a stressful profession (Hakanen, Bakker and Schaufeli, 2006; Kyriacou, 2001; Liu and Onwuegbuzie, 2012). Excessive workload, which is inherent in the nature of teaching, constitutes a major source of stress. Furthermore, as Skaalvik and Skaalvik (2018) noted, teachers' workload is increasing rapidly worldwide. Excessive workload can undermine teachers' competence, deplete their energy, and consequently, as a source of stress, negatively affect their job satisfaction (Collie, Shapka and Perry, 2012). The fact that secondary school students are in adolescence can lead to emotional fluctuations and disciplinary problems; these disciplinary issues, in turn, may create increased stress for teachers and negatively affect their job satisfaction (Şahin, 2013). Finally, school-related well-being and stress significantly influence teacher job satisfaction. Stressful working conditions - such as low administrative support, job insecurity, role ambiguity, and interpersonal conflict - may diminish employees' professional commitment, thereby lowering their motivation, performance, and satisfaction (Bakker & Demerouti, 2017). Numerous empirical studies have confirmed that such forms of stress are negatively associated with teacher job satisfaction (e.g., Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010). Based on these theoretical explanations and empirical findings, it is hypothesized that teacher stress will be negatively associated with teacher job satisfaction (Hypothesis 1).

However, it can be argued that the negative effect of teacher stress on job satisfaction is not experienced at the same level by all teachers. An important factor shaping this relationship is teachers' levels of self-efficacy. Self-efficacy refers to individuals' beliefs in their ability to successfully accomplish a specific task and plays a critical role in their coping mechanisms with stress (Bandura, 1997). In particular, teacher self-efficacy reflects teachers' confidence in managing classrooms, supporting student achievement, and effectively carrying out instructional processes (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Research has shown that teachers with higher levels of self-efficacy cope more effectively with professional challenges and feel the negative effects of stress to a lesser extent (Makara-Studzińska et al., 2019). Teachers with high self-efficacy levels may perceive stressors such as workload or student behavior as more manageable, thereby reducing their stress levels and maintaining their job

satisfaction. In contrast, teachers with low levels of self-efficacy may experience stressors as more detrimental, which in turn may lead to a more pronounced decline in their job satisfaction (Makara-Studzińska et al., 2019). In this context, teacher self-efficacy is expected to play a moderating role in the relationship between teacher stress and job satisfaction. Therefore, it is hypothesized that among teachers with high self-efficacy, the negative relationship between stress and job satisfaction will be weaker compared to those with low self-efficacy (Hypothesis 2).

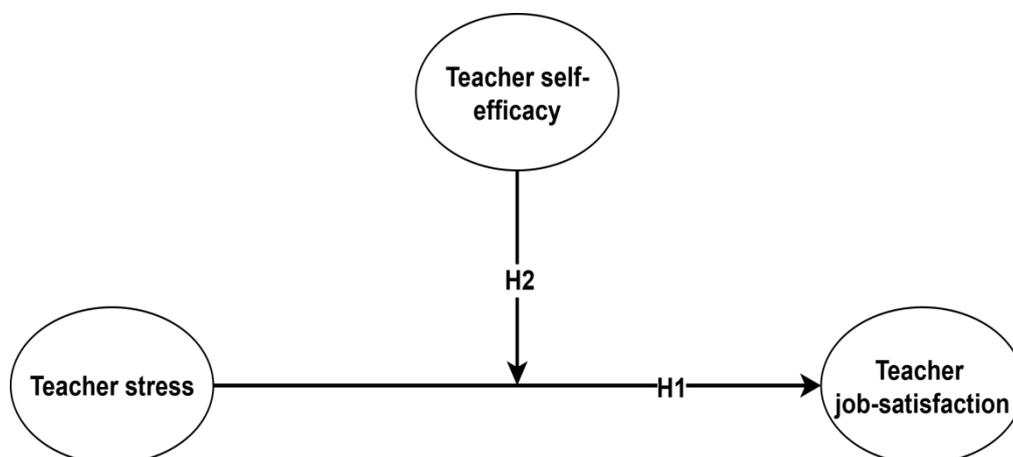
## 2. Method

### 2.1. Research Model

This study was designed using a cross-sectional design, one of the quantitative research methods. Cross-sectional studies are observational in nature and present simultaneous relationships based on data collected at a single point in time (Wang & Cheng, 2020). Such studies are frequently employed in the field of educational sciences. The main reasons include: (1) the difficulty of manipulating data by the researcher, (2) the relatively economical and convenient data collection process, (3) the possibility of completion in a short period of time, and (4) the ability to examine a large number of variables simultaneously (Pandis, 2014). Using the TALIS 2018 dataset, this study investigates the relationship between teacher stress and job satisfaction, as well as the moderating role of teacher self-efficacy in this relationship. The analysis process of the study consists of two main stages: First, the relationship between teacher stress and job satisfaction will be examined; subsequently, the moderating effect of teacher self-efficacy on the direction and strength of this relationship will be analyzed. The conceptual model analyzed in this research is presented in Figure 1.

**Figure 1.**

*Conceptual Model*



### 2.2. Data Source

The main dataset used in this study was collected from high school teachers as part of the TALIS 2018 survey, conducted by the OECD in 2019. A total of 8,362 teachers participated in the study, of whom 3,834 (46%) were female and 4,508 (54%) were male. Regarding educational attainment, 44 teachers (0.5%) held an associate degree, 6,612 (79.3%) held a bachelor's degree, 1,609 (19.3%) held a master's degree, and 52 (0.6%) held a doctoral degree. Analyses conducted by the OECD on the key variables used in this study indicated good fit indices for all three variable models, confirming construct validity. In addition, the internal consistency coefficients of the relevant scales were reported to be high (see OECD, 2019b). Further details regarding the measured latent variables are provided below.

The outcome variable in this study was teacher job satisfaction (T3JOBSA), developed by the OECD (2019b). This study focused on the extent to which teachers were satisfied with their profession and work environment, resulting in a latent variable structure comprising two subdimensions. "Professional satisfaction" (T3JSPRO) consists of four items, with "The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages (TT3G53A)" as an example item. "Work environment satisfaction" (T3JSENV) also includes four items, with "If I could, I would transfer to another school (reverse-coded, TT3G53C)" serving as an example item. Responses were measured on a four-point Likert scale ranging from 1 = strongly disagree to 4 = strongly agree.

The predictor variable was teacher workplace well-being and stress (T3WELS), also developed by the OECD (2019b). This scale evaluates the extent to which teachers experience stress related to their work environment, workload, and student behavior. Accordingly, a latent variable structure of teacher stress with three subdimensions was established. "Work environment stress" (TT3G51) consists of four items, with "I experience stress in my work (TT3G51A)" as an example item. "Workload stress" (T3WLOAD) includes five items, with an example being "Having to prepare too many lessons (TT3G52A)." "Student behavior stress" (T3STBEH) comprises three items, such as "Being held responsible for students' academic performance (TT3G52F)." Responses were measured on a four-point Likert scale ranging from 1 = not at all to 4 = a lot.

The moderator variable was teacher self-efficacy (T3SELF), developed by the OECD (2019b). This scale assesses teachers' perceived efficacy in classroom management, instructional practices, and promoting student engagement, resulting in a latent variable structure with three subdimensions. "Classroom management self-efficacy" (T3SECLS) comprises four items, with an example item being "Controlling disruptive behavior in the classroom (TT3G34D)." "Instructional practices self-efficacy" (T3SEINS) also includes four items, with "Preparing good questions for students (TT3G34C)" as an example. Lastly, "Student engagement self-efficacy" (T3SEENG) comprises four items, such as "Encouraging students to believe they can succeed in schoolwork (TT3G34A)." Responses were measured on a four-point Likert scale ranging from 1 = not at all to 4 = a lot.

### 2.3. Data analysis

The data analysis process began with missing data analysis. The examination revealed that 198 teachers did not respond to any of the items in at least one of the measured variables. These participants were excluded from the dataset, and analyses were conducted on the data of 8,164 teachers. Since the data were based on self-report scales, the next step was to assess whether the dataset carried the risk of common method bias. Results of Harman's single-factor test indicated that a single factor explained less than 50% of the total variance (20.329%). This finding showed that most of the variance in the dataset stemmed from the variables themselves, suggesting that the dataset did not carry the risk of common method bias (Podsakoff, MacKenzie, & Podsakoff, 2012).

The dataset was then examined in terms of univariate and multivariate normality assumptions. Since the skewness and kurtosis values of all variables were within the  $\pm 2$  thresholds, the univariate normality assumption was considered to be met. However, the results of Mardia's multivariate normality test showed significant skewness ( $b = 39.37876$ ,  $z = 50962.6757$ ,  $p < 0.001$ ) and kurtosis ( $b = 1263.28871$ ,  $z = 165.5637$ ,  $p < 0.001$ ) values, leading to the conclusion that the dataset did not meet the multivariate normality assumption.

In the next stage of the analysis, descriptive statistics and Spearman correlation coefficients of the key variables were calculated. To determine the structural relationships among the variables in the conceptual framework, structural equation modeling was performed using the Bayesian parameter estimation method in Mplus 8.11. The choice of

Bayesian estimation was based on two main reasons: (1) the dataset did not meet the multivariate normality assumption, and (2) the conceptual model required numerical integration (moderation). The Bayesian estimator provides more reliable estimation of the relationships between variables in datasets that do not follow a normal distribution (Baldwin & Fellingham, 2013). Moreover, it offers the advantage of overcoming convergence issues in complex models requiring numerical integration (Asparouhov & Muthén, 2019). This method also presents the structural relationships among the variables with confidence intervals. Confidence intervals that did not include zero were interpreted as significant estimates (Preacher & Hayes, 2008). To analyze the moderating role of self-efficacy in the relationship between teacher stress and job satisfaction, the relationship was examined at different levels of self-efficacy, a slope graph was generated, and variances were controlled.

### 3. Results

#### 3.1. Descriptive statistics

The descriptive statistics for the variables examined within the research framework are presented in Table 1. The results show that teacher self-efficacy has the highest mean level ( $M = 3.252$ ,  $SD = .498$ ), while teacher stress has the lowest mean level ( $M = 1.995$ ,  $SD = .478$ ). Spearman correlation coefficients also indicate that all key variables and their dimensions have consistently significant mutual relationships. This finding suggests a need for further research into the structural relationships between the key variables.

**Table 1.**

*Descriptive Statistics and Spearman Correlation Coefficients of Variables*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Teacher job-satisfaction	3.146	.434	1										
2. Workplace satisfaction	3.130	.519	.867*	1									
3. Professional satisfaction	3.162	.492	.850*	.474*	1								
4. Teacher stress	1.995	.478	-.359*	-.340*	-.276*	1							
5. Workplace stress	2.163	.497	-.392*	-.382*	-.289*	.733*	1						
6. Workload stress	1.952	.635	-.229*	-.200*	-.195*	.873*	.409*	1					
7. Student behavior stress	1.840	.632	-.294*	-.294*	-.209*	.792*	.478*	.534*	1				
8. Teacher self-efficacy	3.252	.498	.289*	.262*	.233*	-.117*	-.104*	-.050*	-.164*	1			
9. Classroom management self-efficacy	3.296	.548	.228*	.203*	.187*	-.097*	-.078*	-.050*	-.130*	.884*	1		
10. Instructional practices self-efficacy	3.222	.544	.245*	.218*	.201*	-.085*	-.074*	-.030*	-.129*	.892*	.683*	1	
11. Student engagement self-efficacy	3.236	.581	.300*	.279*	.235*	-.134*	-.128*	-.056*	-.183*	.902*	.691*	.711*	1

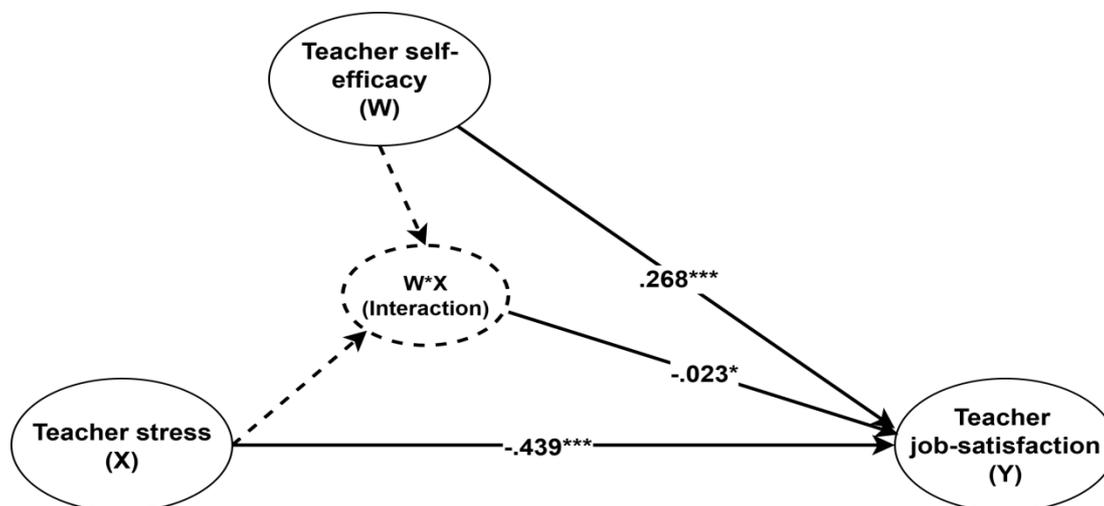
#### 3.2. Conceptual model testing

Prior to testing the structural relationships between the variables, a baseline model was constructed to test the direct relationships between teacher stress and teacher job satisfaction. Subsequently, the conceptual model, which integrated teacher self-efficacy as a moderating variable, was tested, and Bayesian fit indices were examined. The Potential Scale Reduction (PSR) value fell below 1.05 (1.021) at approximately 2000 iterations (fbiteration = 1800), indicating that the model had converged. In comparisons between the baseline model and the conceptual model, it was estimated that the values of the Akaike Information Criterion ( $\Delta 307$ ), the Bayesian Information Criterion ( $\Delta 293$ ), and the sample-size adjusted Bayesian

Information Criterion ( $\Delta 301$ ) decreased in the conceptual model. This result means that the conceptual model demonstrates a better fit to the data and receives strong empirical support (Barnes & Moon, 2006; Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). The standardized path coefficients obtained from the conceptual model are presented in Figure 2.

**Figure 2.**

*Structural Equation Modeling Results*



The results indicate that teacher stress is strongly and negatively related to teacher job satisfaction ( $\beta = -.439$ , 95% CI [-.461, -.418]). This finding confirms Hypothesis 1, which stated that 'Teacher stress is negatively related to teacher job satisfaction. Teacher self-efficacy, on the other hand, was estimated to be positively related to job satisfaction ( $\beta = .268$ , 95% CI [.246, .290]). Furthermore, the interaction coefficient ( $X*W$ ), which indicates the moderating role of teacher self-efficacy in the relationship between teacher stress and teacher job satisfaction, was estimated to be significant ( $\beta = -.023$ , 95% CI [-.046, -.001]). This result confirms Hypothesis 2. To better analyze the potential moderating role of teacher self-efficacy, the relationship between teacher stress and teacher job satisfaction was analyzed at different levels of teacher self-efficacy (mean and  $\pm 1$  standard deviation). The results are presented in Table 2.

**Table 2.**

*The Moderating Role of Teacher Self-Efficacy in the Relationship Between Teacher Stress and Job Satisfaction.*

	$\beta$	PSS	95% LLCI	95%ULCI
+1 SD	-.073	.006	-.086	-.061
Mean	-.081	.005	-.092	-.071
-1 SD	-.089	.010	-.118	-.078

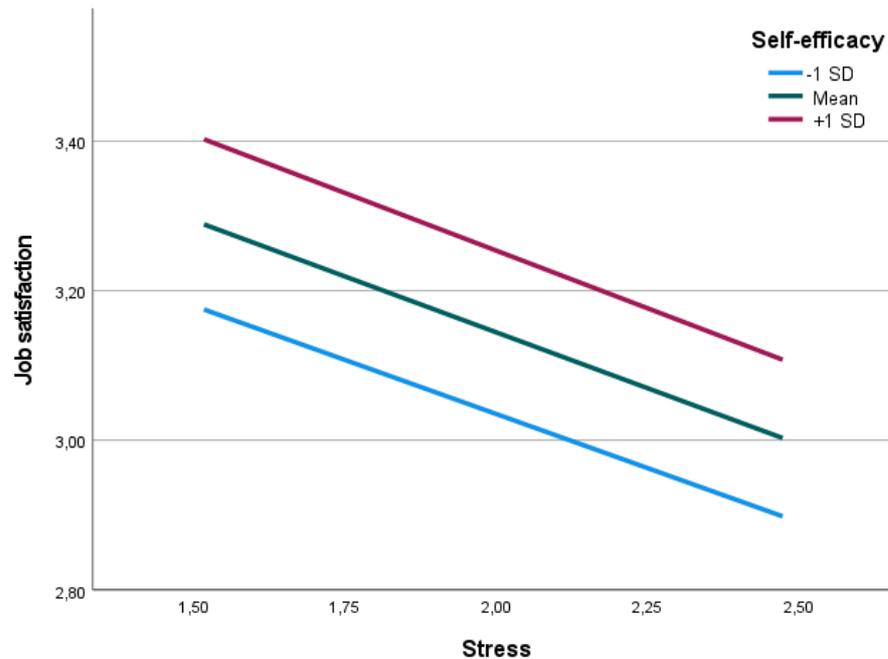
Note(s):  $\beta$ = standardized path coefficients; PSS= prior standard deviation; LLCI= lowest confidence interval; ULCI= highest confidence interval.

The findings in Table 2 showed that the negative effect of stress on job satisfaction was lower at high levels of teacher self-efficacy ( $\geq +1$  SD;  $\beta = -.073$ , [-.086, -.061]), whereas this effect was relatively stronger at low levels of teacher self-efficacy ( $\geq -1$  SD;  $\beta = -.089$ , [-.118, -

.078]). Furthermore, the slope plot generated for this relationship indicated that while the slopes did not vary across different self-efficacy levels, the intercepts differed (Figure 3). This finding also supports Hypothesis 2 by pointing to the moderating role of self-efficacy in the relationship between teacher stress and job satisfaction.

**Figure 3.**

*Slope Analysis of the Moderating Role of Self-Efficacy*



#### 4. Discussion, Conclusion and Recommendations

This study aims to examine the relationship between teacher stress and job satisfaction, as well as the moderating role of self-efficacy in this relationship, using data from the 2018 TALIS high school teacher survey. The results reveal that teacher stress (i.e., stress arising from the school environment, induced by workload, and resulting from student misbehavior) is strongly and negatively associated with teachers' job satisfaction. This finding supports the assumptions of the Job Demands–Resources (JD-R) model (Bakker & Demerouti, 2017), which posits that employees' positive attitudes and performance at work are undermined under stress. It is also consistent with previous empirical studies that have validated this relationship in educational contexts (e.g., Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010). By presenting robust evidence from a very large sample, this study expands the educational literature with reliable and valid insights into this relationship. Furthermore, by addressing the largely overlooked relationship between teacher stress and job satisfaction in the Turkish context, it makes a significant contribution to the literature.

This finding demonstrates that teachers' job satisfaction is sensitive to external factors such as working conditions, workload, and classroom behavioral problems. The current study also highlights that even under conditions of high teacher self-efficacy, stress can still negatively affect job satisfaction, underscoring that teacher stress is one of the key determinants of job satisfaction. Considering that teacher job satisfaction is an important dynamic influencing the quality of classroom instruction (Iwu et al., 2018), this study underscores the critical role of minimizing teacher stress in enhancing student achievement and ensuring the sustainability of quality education. In this regard, reducing teacher stress is

not only important for teachers but also for students, schools, and the entire education system. Therefore, it is recommended that policymakers develop strategies aimed at reducing teachers' stress levels or mitigating its impact on job satisfaction. Providing professional development opportunities, social support systems, and effective communication environments may contribute to reducing stress and minimizing its negative effects (Punch & Tuetteman, 1996; Hall, Woodhouse & Wooster, 1988). Moreover, findings from organizational behavior literature indicate that the negative effects of stress are buffered in environments rich in resources such as positive leadership, autonomy, social support, and coaching (see Schaufeli & Taris, 2014). Accordingly, school leaders are advised to adopt a supportive, trust-based, and participatory leadership approach, grant autonomy to teachers in decision-making processes, and foster a collaborative school climate.

Another noteworthy finding of this study is that the relationship between teacher stress and job satisfaction can be moderated by teacher self-efficacy. The results indicate that teachers with high self-efficacy are less affected by stress in terms of their job satisfaction compared to those with low self-efficacy. This finding supports both the JD-R model's hypothesis that employees' personal resources, such as self-efficacy, may buffer the negative effects of stressful working environments (Bakker & Demerouti, 2017), and prior empirical studies conducted in educational contexts (Makara-Studzińska et al., 2019). This result is particularly important in education. Isolating teachers from stress caused by student misbehavior, heavy workloads, and the inherent demands of teaching (Hakanen et al., 2006; Kyriacou, 2001; Travers & Cooper, 1996) is, in fact, quite difficult. Cooley and Yovanoff (1996) describe these as "givens" of the job, noting that they are not easily altered, even with large-scale systemic efforts. From this perspective, developing teachers' self-efficacy is crucial, as it can reduce the negative impact of stress, sustain teachers' job satisfaction, and protect their overall well-being. Previous longitudinal studies have shown that employees who receive social support, work in autonomous environments, are coached by their leaders, and receive performance feedback exhibit higher levels of self-efficacy (e.g., Xanthopoulou et al., 2009). Therefore, school principals are encouraged to design structured mentoring programs to strengthen teachers' self-efficacy, promote practices that enhance classroom autonomy, and establish regular feedback mechanisms. In addition, fostering collaboration among teachers to strengthen social support will play a critical role in buffering the negative effects of stress (Xanthopoulou et al., 2009).

#### **4.1. Limitations and recommendations for researchers**

This study has several limitations that should be considered. First, it is based on a cross-sectional research design; therefore, our findings cannot be used to establish causal relationships between the variables. Cross-sectional studies can only reveal concurrent relationships between variables (Rindfleisch et al., 2008). Consequently, it is recommended that future research employ longitudinal or experimental designs to more robustly establish the relationships among the key variables. Second, this study is limited to data collected from teachers working in high schools in Turkey. Thus, caution should be exercised in generalizing the obtained findings to teachers at other educational levels (e.g., primary and middle school) and to teachers in different cultural contexts. A third limitation is that the study analyzed only data at the individual level. However, in clustered structures such as schools, it is likely that teachers share similar stress factors, and this situation may influence collective job satisfaction. In this context, it is recommended that future research conduct multilevel analyses that incorporate the school level. Such analyses would contribute to a more comprehensive understanding of the relationships between teacher stress and job satisfaction.

**Peer-review:** Externally peer-review.

**Conflict of Interest:** The author declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and publication of this article.

**Financial Disclosure:** The author has received no financial support for the research, authorship and publication of this article.

**Notice of Use of Artificial Intelligence:** The author did not utilise any artificial intelligence tool(s) for the research, authorship and publication of this article. ChatGPT was used occasionally for language editing of the English full text.

**Acknowledgements:** The author thanks the OECD for providing access to the TALIS dataset used in this study and for permitting its use for academic purposes.

## References

- Acar, Ö. F., & Karaaslan, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843. <https://doi.org/10.24315/tred.1116786>
- Akkoç, S. B., & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri İl'i merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2019). Latent variable interactions using maximum-likelihood and Bayesian estimation for single-and two-level models. *Mplus Web Notes*, 23.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25-53.
- Baldwin, S. A., & Fellingham, G. W. (2013). Bayesian methods for the analysis of small sample multilevel data with a complex variance structure. *Psychological Methods*, 18(2), 151. <https://doi.org/10.1037/a0030642>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/689932>
- Barnes, K. L., & Moon, S. M. (2006). Factor structure of the psychotherapy supervisor development scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(3), 130–140. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909794>
- Bashir, B., & Gani, A. (2020). Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment. *Journal of Management Development*, 39(4), 525-542.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Chen, J. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50(2), 814-836.
- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2021). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 20(2), 143-158. <https://doi.org/10.1177/1474904120964309>
- Blonder, R., Benny, N., & Jones, M. G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. In R. Evans, J. Luft, & C. Czerniak (Eds.), *The role of science teachers' beliefs in international classrooms: From teacher actions to student learning* (pp. 1-15). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-557-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-557-1_1)
- Burić, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). Examining job satisfaction and teacher performance within affective events theory. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>

- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62(4), 336–355.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499>
- 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>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643.
- Iwu, C. G., Ezeuduji, I. O., Iwu, I. C., Ikebuaku, K., & Tengeh, R. K. (2018). Achieving quality education by understanding teacher job satisfaction determinants. *Social Sciences*, 7(2), 25. <https://www.mdpi.com/2076-0760/7/2/25>.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74–89.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kumar, S. P. (2022). Influence of university teachers' job satisfaction on subjective well-being and job performance. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35, 160–167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910124115>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer
- Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation of entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research* 17 (1), 75–94. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Makara-Studzińska, M., Golonka, K., & Izydorczyk, B. (2019). Self-efficacy as a moderator between stress and professional burnout in firefighters. *International journal of environmental research and public health, 16*(2), 183. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020183>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- OECD, (2019a). *TALIS 2018 Conceptual Framework*, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework\\_799337c2-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.html)
- OECD, (2019b). *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)
- Pandis, N. (2014). Cross-sectional studies. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics, 146*(1), 127-129.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of psychology, 63*, 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2008). Cross-sectional versus longitudinal survey research: Concepts, findings, and guidelines. *Journal of marketing research, 45*(3), 261-279. <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.3.261>
- Safia, M., & Ayık, A. (2022). Dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Studies, 6*(21), 67-84. <https://doi.org/10.31455/asya.1095772>
- Sağlamçubukcu, F., & Buluç, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 9*(1), 33-46. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1243394>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. Bauer, & O. Hammig (Eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 43–68). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science, 3*(8), 271-281.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 142-167.

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Psychology Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), 65-71.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating some construct validity threats to TALIS 2018 teacher job satisfaction scale: Implications for social science researchers and practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 38-51. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, X., Zhao, C., Xu, Y., Liu, S., & Wu, Z. (2021). Kernel causality among teacher self-efficacy, job satisfaction, school climate, and workplace well-being and stress in TALIS. *Frontiers in Psychology*, 12, 694961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694961>

**İletişim/Correspondence**

Assistant Professor Alper USLUKAYA  
auslukaya@gmail.com