

Özgün Makale

# Öğretmen Tükenmişliğinin Bir Yordayıcısı Olarak Okulun Duygusal İklimi\* School's Emotional Climate as a Predictor of Teacher Burnout

Ümit DİLEKÇİ<sup>1</sup>  
Ayca KAYA<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İlişkisel tarama deseninde tasarlanan araştırmaya, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Batman il merkezinde görev yapan 362 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örnekleminin saptanmasında iki yöntemden yararlanılmıştır. İlk olarak ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında öğretmenlerin en az bir yıllık mesleki deneyime sahip olması göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonrasında ise birinci ölçütü karşılayan öğretmenlere tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılarak ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında “Okulların Duygusal İklim Ölçeği (ODİÖ)” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)” kullanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, toplam puan, spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ODİÖ *Duygusal Birliktelik* boyutu ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında negatif yönlü; *Kişisel Başarı* boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. ODİÖ *Empati* boyutu ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında negatif yönlü; *Kişisel Başarı* boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. ODİÖ *Duygusal Yorgunluk* boyutu ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında pozitif yönlü; *Kişisel Başarı* boyutu ile arasında negatif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca MTE-EF *Duygusal Tükenme* boyutunun iki anlamlı yordayıcısı tespit edilmiştir. Buna göre *Duygusal Birliktelik* boyutu *Duygusal Tükenme* boyutunu negatif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Duygusal Tükenme* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. İkinci olarak MTE-EF *Duyarsızlaşma* boyutunun tek anlamlı yordayıcısı tespit edilmiştir. Buna göre *Duygusal Yorgunluk* boyutu *Duyarsızlaşma* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. Son olarak MTE-EF *Kişisel Başarı* boyutunun iki anlamlı yordayıcısı tespit edilmiştir. Buna göre *Duygusal Birliktelik* boyutu *Kişisel Başarı* boyutunu pozitif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Kişisel Başarı* boyutunu negatif yönde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu, duygusal iklim, öğretmen tükenmişliği

\* Makale başvuru tarihi: 06.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, umit.dilekci@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6205-1247

2 Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7510-7708



## Abstract

This paper investigated the relationship between school's emotional climate and teachers' perceived burnout. The research was carried out in relational scanning design. The sample consisted of 362 teachers in Batman/Turkey in the second semester of the 2020-2021 academic year. Participants were recruited using two sampling methods. First, criteria sampling was employed to determine the teachers with at least one year of professional experience. Second, random sampling was employed to select participants from the teachers who met the first criteria. Data were collected using the *School's Emotional Climate Scale (SECS)* and the *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)*. The data were analyzed using the arithmetic mean, total score, spearman's rank-order correlation coefficient, and multiple linear regression. There was a negative correlation between the SECS *Emotional Association* and the MBI-ES *Emotional Exhaustion* and the MBI-ES *Depersonalization* subscales. There was a positive correlation between the SECS *Emotional Association* and the MBI-ES *Personal Achievement* subscales. There was a negative correlation between the SECS *Empathy* the MBI-ES *Emotional Exhaustion* and *Depersonalization* subscales. There was a positive correlation between the SECS *Empathy* and the MBI-ES *Personal Achievement* subscales. There was a positive correlation between the SECS *Emotional Fatigue* and the MBI-ES *Emotional Exhaustion* and *Depersonalization* subscales. There was a negative correlation between the SECS *Emotional Fatigue* and the MBI-ES *Personal Achievement* subscales. Moreover, two subscales significantly predicted the MBI-ES *Emotional Exhaustion* subscale. The SECS *Emotional Association* negatively predicted the MBI-ES *Emotional Exhaustion*, while the SECS *Emotional Fatigue* positively predicted the MBI-ES *Emotional Exhaustion*. Second, one subscale significantly predicted the MBI-ES *Depersonalization* subscale. The SECS *Emotional Fatigue* positively predicted the MBI-ES *Depersonalization*. Lastly, two subscales significantly predicted the MBI-ES *Personal Achievement* subscale. The SECS *Emotional Association* positively predicted the MBI-ES *Personal Achievement*, while the SECS *Emotional Fatigue* negatively predicted the MBI-ES *Personal Achievement*.

**Keywords:** Emotion, emotional climate, teacher burnout

## Giriş

Olağanüstü karmaşık deneyimler içerdiğinden tanımlanması güç olan duygular (Frenzel ve Stephens, 2013; Ortony ve Turner, 1990) araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur (Allred, 2014; Andersen, Evans ve Harvey, 2012; Carton ve Fruchart, 2014). Bununla birlikte duyguların örgütsel süreçlerde önemli bir öge olarak ele alınması görece yenidir. Alanyazın incelendiğinde bu konudaki çalışmaların ilk olarak duyguların örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetilmesi etrafında şekillendiği görülmektedir (Scherer ve Tran, 2003). Sonrasında ise yazarlarca örgütlerdeki duygu kavramına odaklanılmış ve duygular araştırmalara daha sık konu olmaya başlamıştır. Çünkü süreç içerisinde yapılan araştırmalar, duyguların örgütsel yaşamla iç içe geçtiği gerçeğini ortaya koymuştur (Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda duygulara ilişkin olarak ele alınan örgütsel kavramlardan birinin de duygusal iklim olduğu söylenebilir (Washington ve Zandvakili, 2019). Alanyazında eğitim örgütleri kapsamında duygusal iklimle ilgili yapılan araştırmaların büyük ölçüde sınıfın duygusal iklimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Çoruk, 2016; Fraser, McLure ve Koul, 2020; Harvey, Evans, Hill, Henricksen ve Bimler, 2016; Hubel, Davies, Goodrum, Schmarde, Schnake ve Moreland, 2020; Meirovich, 2012). Bununla birlikte hem sınıfın hem de okulun duygusal iklimini farklı değişkenlerle ele alan araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan bazıları; duygusal zekâ (Allred, 2014), öğretmen duygusu (Andersen ve diğerleri, 2012), öğrenme



deneyimleri (Bellocchi, Ritchie, Tobin, King, Sandhu ve Henderson, 2014), öğrenci davranışları (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2011), öğretmen bağlılığı (Collie, Shapka ve Perry, 2011), ahlaki imgelem (Demircioğlu Sarı, 2013), sınıf içi disiplin yaklaşımları (Fakiroğlu, 2019), öğretmenlerin iş stresi (Friedman-Krauss, Raver, Morris ve Jones, 2014), etkili sınıf yönetim stratejileri (Good, 2015), işten ayrılma niyeti ile liderlik tarzı (Gülertekin, 2013), öğretmen tükenmişliği (Jensen ve Solheim, 2020; Shorosh ve Berkovich, 2020), duygu yönetim becerileri ile duygusal emek (Öztürk, 2020), öğrenci başarısı ve öğrenci katılımı (Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012), öğretmen ve öğrenci ilişkisi (Rucinski, 2015) ile duygusal iklim ölçeği geliştirme (Washington ve Zandvakili, 2019) şeklindedir.

Yukarıda sıralanan araştırmalar incelendiğinde okulun duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliğini ele alan sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Oysa eğitim örgütünün duygusal iklimi, öğretmenler üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu gibi öğretmenlerin bireysel ve ortak olarak deneyimledikleri duygular da eğitim örgütünün duygusal iklimi üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Oplatka ve Arar, 2019). Bu ilişki açısından bakıldığında tükenmişlik kavramının hem bireysel hem de örgütsel bağlamda önem arz ettiği düşünülmektedir. Çobanoğlu'na (2005) göre tükenmişlik, örgütte yaşanan psikolojik şiddetin en önemli sonuçları arasında yer almaktadır. Nitekim Chang (2009) da öğretmenlerin genel olarak duygularını bastırma yoluyla yönettikleri ve bunun da kendilerinde tükenmişliğe sebep olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okulda yaşadıkları olumsuz durumlardan biri olan tükenmişliğin öğretmenlerin görev yaptıkları okula da olumsuz biçimde yansiyebileceği söylenebilir (İnce ve Şahin, 2015; Kelchtermans, 2005). Zira Atmaca, Rızaoğlu, Türkoğlu ve Yaylı'ya (2020) göre olumlu okul kültürü ve demokratik yönetim, öğretmenlerin memnuniyetini artırabilir. Dolayısıyla da bu olumlu durum öğretmenlerin tükenmişlik algısı yaşamalarını azaltabilir, öğretmen tükenmişliğini ortadan kaldırmayı destekleyebilir. Hatta okul yöneticilerinin mizahı bile olumlu bir okul ortamı yaratabilir, öğrenme ve öğretme sürecine keyif katabilir, öğretmenlerin iş tatminini artırabilir (Hurren, 2006). Bütün bunlar göz önüne alındığında okullardaki duygusal iklimin öğretmen tükenmişliği bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde görevlerini yerine getirirken hem bireysel hem de örgütsel bağlamda birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunların başında ise okulda yaşanan olumsuz duygusal iklimin öğretmenlerde tükenmişlik duygusunu artırması olduğu söylenebilir (Bilir ve Demirhan, 2020). Bu nedenle araştırmacılar, öğretmenlerde tükenmişlik olgusunu farklı değişkenlerle birlikte ele alarak bu alana ilgi göstermişlerdir. Söz konusu değişkenlerden bazıları; duygu odaklı yaklaşım (Atmaca ve diğerleri, 2020), algılanan öz yeterlik (Brouwers ve Tomic, 2000; Cansoy, Parlar ve Kılınç, 2017), yaşam doyumu (Çelik ve Üstüner, 2018), toksik liderlik (Çetinkaya ve Ordu, 2017), yeterlik algısı (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Yüksel, 2020), algılanan etik iklim (Doğanay, 2019), lider-üye etkileşimi (Demir, 2019), motivasyonel dil (Demir, 2018), örgüt kültürü (Elmas, 2019), psikolojik sağlık (Erkutlu, 2012), lider desteği (Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick, 2019), okul iklimi (Grayson ve Alvarez, 2008), örgütsel sosyalleşme (Güneş ve Uysal, 2019), mesleki doyum (Korkutan ve Tekin, 2017), duygusal zekâ (Mérida-López ve Extremera, 2017), işten ayrılma niyeti (Rajendran, Watt ve Richardson, 2020), sosyal destek (Sarros ve Sarros, 1992), öğrenci motivasyonu (Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik ve Fahlman, 2015), denetim odağı (Tümekaya, 2000) ve kişilik özellikleri (Yüksel, 2020) şeklindedir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerde tükenmişlik duygusu yaşama olasılığının, okullardaki olumsuz duygusal iklimin - diğer bir deyişle öğretmenlerin okullarındaki olumsuz duygusal iklimi ortak algılamalarının - bir sonucu olarak değerlendirilmenin mümkün olduğu söylenebilir.



## Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak sırasıyla duygusal iklim, eğitim örgütlerinde duygusal iklim, tükenmişlik ve öğretmen tükenmişliğiyle ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Daha sonra bu bilgiler ışığında araştırmamanın önemi ve amacı ortaya konmaya çalışılmıştır.

## Duygusal İklim

Duygusal iklim, topluluğu oluşturan bireylerin ortak his, davranış ve aynı zamanda aralarındaki duygusal iletişim yollarının tümünü ifade eder (De Rivera ve Paez, 2007). Duygusal iklimin ayrıca grup üyeleri arasında duygusal ilişki ve paylaşılan duygu algısını içeren kolektif bir fenomen olduğu söylenebilir (Ashkanasy ve Nicholson, 2003; Meirovich, 2012). Tam da bu nedenle duygusal iklim, ortak sosyal yapı ve süreçlerde yer alan işgörenlerin grupça paylaştıkları ve kolektif bir sinerjiyi temsil edilen duygu kümelerine atıfta bulunmaktadır (Bellocchi ve diğerleri, 2014). De Rivera'ya (1992) göre duygusal iklim, yerel bir duygusal atmosferden daha kalıcı olup yalnızca işgörenin duygu ve davranışıyla değil, grup içerisindeki işgörenlerin birbiriyle nasıl ilişki kurduklarıyla da ilgilidir. Duygusal iklimin kavramsallaştırılması, duygu sosyolojisi (Turner, 2007) ve etkileşim ritüel teorileriyle (Collins, 2004) açıklanmaktadır. Bu teorilere göre duygusal iklim; işgörenlerin jestlerinin ve sözel ifadelerinin ritmik koordinasyonu, karşılıklı dikkat odağı, grup kahkahası ve duygusal uyum yoluyla kolektif üretim ve duygusal enerjiyle dayanışma veya grup aidiyeti geliştirdikleri sosyal karşılaşmalar sırasında üretilmektedir (Bellocchi ve diğerleri, 2014).

Tobin, Rictchie, Oakley, Mergard ve Hudson (2013) duygusal iklimi, olumlu ve olumsuz duygusal iklim olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Yazarlar (Tobin ve diğerleri, 2013) olumlu duygusal iklimin mutluluk, sevinç, grup aidiyeti ve sosyal bütünleşmeyle; olumsuz duygusal iklimin ise üzüntü, korku, öfke ve aşırılıklarla ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde Meirovich (2012) de duygusal iklimi oluşturan duyguların çeşitli boyutlarla karakterize edilebileceğini ifade etmektedir. Örneğin; mutluluk, gurur ve sevgi duyguları pozitif duygular; öfke ve umutsuzluk duyguları ise olumsuz duygular olarak tanımlanmaktadır (Burić, Slišković ve Macuka, 2018). Bu nedenle duygusal iklimin örgütsel yaşamın temel anahtar öğelerinden biri olduğu söylenebilir (Tran, 1998). Olumlu duygusal iklimle sahip olan örgütlerde, işgörenler arasındaki etkileşim de beklendiği üzere olumlu ve kuvvetlidir. Böyle bir ortamda olumsuz duygular asgari seviyede olduğundan örgütün hedeflerine ulaşmasında ihtiyaç duyulan iş birliğinin de sağlanmış olacağı düşünülmektedir (Öztürk, 2020). Dolayısıyla örgütün duygusal ikliminin olumlu duygular üzerine kurulmasının işgörenler açısından da olumlu etkiler doğuracağı kaçınılmaz bir netice olduğu öngörülebilir.

## Eğitim Örgütlerinde Duygusal İklim

Eğitim örgütlerinde öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler bireysel ihtiyaçlarını, değerlerini ve duygularını okula taşırlar (Hoy ve Miskel, 2010; Pekrun, 2009). Sıralanan bu kavramlar arasında yer alan duygu, insanın var olduğu her yerde ve her koşulda ortaya çıkabilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Dolayısıyla duyguların gündelik yaşamın yanı sıra çalışma yaşamında da işgörenler üzerinde olan etkilerinin açıkça görülebileceği söylenilebilmektedir (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019). Başka bir ifadeyle duygular, işgörenlerin örgüt içerisinde sergiledikleri davranışlar üzerinde önemli derecede etkilidir (Akçay ve Çoruk, 2012). Zira insan üzerine kurulu olan ve bu yönde şekillenen eğitim örgütlerinde duyguların deneyimlenmesi günümüzde daha da önem kazanmaktadır (Chen, 2020). Dolayısıyla eğitim örgütlerinin duygusal ikliminin olumlu olması geniş perspektifte değerlendirildiğinde içerisinde bulunulan toplumun da duygusal ikliminin olumlu yönde etkilenmesi anlamını taşıyabileceği söylenebilir.



Duygusal iklim, işgörenlerin sosyal iletişimleri ve ilişkileri yoluyla oluşan ortak duygu durumlarını ifade etmekle birlikte çalışma ortamını etkileyen her türlü ekonomik, sosyal ve politik durumdan da önemli ölçüde etkilenebilmektedir (Ruiz, 2007). Tran (1998) örgütte var olan duygusal iklimi, işgörenlerin başarısı olarak da görmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde eğitim örgütlerindeki duygusal iklim, öğretmenlerin çoğunun hissettiklerinin okul paydaşlarının algılanma biçimini ifade ettiği söylenilebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler için olumlu bir hava yaratılmasının öğretmenlerin duygularını etkilemesi ve öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını arttırmada önemli bir rol oynaması beklenmektedir (Frenzel ve Stephens, 2013; Pekrun, 2009). İnsan, doğası gereği duygusal olarak bulunduğu ortamdan etkilenmekte ve yine içerisinde bulunduğu ortamı etkileyebilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Bu bakımdan özellikle de uğraşı alanı insan olan eğitim örgütlerinde, olumlu duyguları deneyimleyerek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi ve çalışma ortamının olumlu bir duygusal iklimle sahip olması önem arz etmektedir.

## Tükenmişlik

Tükenmişlik, 1970'lerde Freudenberger'in kavramsallaştırmasıyla öne çıkmıştır (Freudenberger, 1974). Freudenberger "*ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, enerji kaybı, hayal kırıklığı, motivasyon eksikliği ve işi bırakmayla ilgili bir durumu tanımlamak*" amacıyla tükenmişlik kavramını incelemiştir (İnce ve Şahin, 2015). Alanyazında tükenmişlikle ilgili çeşitli tanımlar olmakla birlikte yaygın olarak kabul gören tanımlardan birinin Maslach (2003) tarafından yapıldığı söylenebilir. Maslach'a (2003) göre tükenmişlik, kronik bir gerginlik hali olup örgütteki stres yapıcı durumlar karşısında reaksiyon olarak uzun sürede meydana gelen psikolojik sendromdur. Bu tanımla birlikte tükenmişliğe ilişkin farklı tanımlamalar da alanyazında göze çarpmaktadır. Spectors (2006) tükenmişliği; belirli bir süre bir işte çalışmakta olan işgörenin başına gelmesi muhtemel üzüntüye sebep veren ve işgörende uzunca süre gerginlik hali yaratan durum olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle tükenmişliğe, işgörenin süreklilik arz eden ortamda bulunması sonucu kendisinde bıkkınlık oluşması hali de denilebilir.

Tükenmişlik; "*duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme*" biçiminde adlandırılan (Maslach, 2003) üç bileşenden meydana gelmektedir (Jensen ve Solheim, 2020). *Duygusal tükenme*, bireyin kendisini tam anlamıyla işine verememe ve gergin hissetme hali olarak tanımlanırken; *duyarsızlaşma*, bireyin heyecanını kaybederek olaylara karşı daha az duyarlı olması şeklinde ifade edilmiştir. Öte yandan *kişisel başarının düşmesi* durumu da bireyin artık kendisini yetersiz ve başarısız görerek hem duygusal hem fiziksel olarak tükenmesi hali olduğu söylenebilir (Cansoy ve diğerleri, 2017). Polatcan, Cansoy ve Kılınç'a (2020) göre duygusal tükenme sonucunda bireylerin başkalarıyla ilişkilerini zayıflatması, kişiler arası ilişkilerinde yalnızlık ve başkalarına karşı alaycı/kaba davranışlarında artış olarak kayıtsızlık ve/veya duyarsızlaşma hissi gözlenmektedir. Kişisel başarıda düşme veya duyarsızlaşma hissi ise moral bozma, stresle baş edememe, yetersizlik ve başarısızlık gibi faktörlerle açıklanmaktadır.

## Öğretmen Tükenmişliği

Eğitim sistemleri, sosyal sistemlerdir (Bursalıoğlu, 2010). Sosyal ilişkiler ağının yoğun biçimde sürdürüldüğü eğitim örgütlerinin içinde öğretmenin sabırlı, azimli, olası sorunlarla mücadele ederek stres düzeyini an aza indirmesi öğretmenin birtakım becerilerini (*iletişim, sosyal, öz düzenleme gibi*) geliştirmesine bağlıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Bahsi geçen beceriler ise sadece öğretmenlerdeki bilişsel becerilerle değil duygusal özelliklerle de biçimlenmektedir (Göçer Şahin, İlhan Beyaztaş ve Bostancı, 2020). Özellikle insanlarla sıklıkla birarada olmanın daha ön planda



olduğu mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğinde, tükenmişlik duygusunun yoğun olarak yaşanması muhtemeldir (Atmaca ve diğerleri, 2020; Elmas, 2019; Yılmaz, 2020). Zira insanlarla uzun süre yoğun ilişkide bulunmak bireyde bazı duygusal baskılara yol açabilir (Rajendran ve diğerleri, 2020). Ayrıca tükenmişliğin nedenleri arasında gösterilen stres durumuna öğretmenleri iten birtakım sebeplerin olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları; davranış sorunları yaşayan öğrenciler, velilerle yaşanan sıkıntılar, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı, iş yükünün aşırılığı, toplumsal beklentiler, fiziksel koşulların yetersizliği, örgütsel karar alınırken söz sahibi olunamamasıdır (Elmas, 2019). Bununla beraber öğretmenlerin toplumsal açıdan alışlagelmiş profiline dayanarak toplumun öğretmenlerden beklentileri de zaman zaman çeşitlenebilmektedir. Bazen amacı zorlayan isteklerin olduğu görülmekte, öğretmenlerden öğrencilerinin şahsi birtakım sorunlarıyla uğraşması da beklenmektedir. Bu türden isteklerin olmasının öğretmenler üzerinde strese ve baskıya neden olduğu düşünülmektedir (Şencan, 2019).

Alanyazın incelendiğinde “*öğretmen tükenmişliği*” ile ilgili yapılmış birçok araştırmanın olduğu söylenebilmektedir (Atmaca ve diğerleri, 2020; Cansoy ve diğerleri, 2017; Çetinkaya ve Ordu, 2017; Erkuşlu, 2012; Grayson ve Alvarez, 2008; Kim ve Lee, 2017; Koralay, 2014; Korkutan ve Tekin, 2017; Mahmoodi- Shahrehabaki, 2018; Mérida-López ve Extremera, 2017; Polatcan ve diğerleri, 2020; Rajendran ve diğerleri, 2020; Sarros ve Sarros, 1992; Shen ve diğerleri, 2015; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Yukarıda sıralanan bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları başlangıçta kişisel bir durum gibi görünse de gerçekte okulun duygusal iklimini de doğrudan etkileyen bir olgu olduğunu bizlere düşündürmektedir. Dolayısıyla tükenmişliğin öğretmenler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmen tükenmişliğinin okul yaşamı için de potansiyel bir sorun olması beklenmektedir (Çelik ve Üstüner, 2018). Bu anlamda öğretmenlerin kendilerini tükenmiş olarak hissetmeleri, eğitim örgütünün sahip olduğu insan kaynaklarını verimsiz olarak kullandığı anlamını da taşıyabileceği söylenebilir.

## **Okulun Duygusal İklimi ve Öğretmen Tükenmişliği**

Son yıllarda araştırmalarda sıkça yer almaya başlayan okullarda duygu yönetimi, sadece bireysel duygu yönetimini değil, aynı zamanda okulun duygusal iklimini yönetmekle ilgili süreçleri de içermektedir (Collie ve diğerleri, 2011). Duygusal iklim yönetiminde temel amaç, okuldaki olumsuz duyguları en aza indirerek okulda olumlu duyguları egemen kılmak ve bu sayede de okulda olumlu duygusal ağlar oluşturarak öğretmen iş doyumunu ve örgütsel etkililiği artırmaktır (Akçay ve Çoruk, 2012). Bu bağlamda olumlu duygusal iklime sahip olan okullarda öğretmenler arasındaki ilişkilerin de olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Ruiz, 2007). Eğitim örgütleri için arzu edilen bu olumlu durumun da tükenmişlik gibi olumsuz duyguların okulda yer almasını büyük ölçüde engelleyebileceği söylenebilir (Çoruk, 2016; Shen ve diğerleri, 2015). Ancak alanyazın incelendiğinde kimi zaman okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaşadıkları duygularla ve dolaylı olarak da okulun duygusal iklimiyle ilgilenmediği yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Argon, 2015). Bu durum öğretmen tükenmişliği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Akay ve Tezel, 2018). Duygusal iklimin iyi yönetildiği bir okulda öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim başlayarak bu olumlu durumun öğretmenler arasında güvene dayanan bir kültürün oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede de söz konusu okulun değişen dünyaya başarılı bir şekilde uyum sağlaması beklenmektedir (Jensen ve Solheim, 2020). Tam aksi bir durumda ise; öğretmenler arasında desteğin olmadığı, korku ve hasımlığın hâkim olduğu, okul politikalarında ve hedeflerinde şeffaflık olmadığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin tükenmişlik yaşama ihtimallerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir (İnce ve Şahin, 2015). Benzer şekilde Maslach (2003) da işgörenlerin örgütlerde yaşamış oldukları



duygusal strese değinmiş ve işgörenlerin olumsuz duygular olan öfke, korku ve umutsuzluk gibi duygularla çevrelendiğini ifade etmiştir. Maslach (2003) profesyonellerin bu olumsuz koşullar altında çalıştıkları için sürekli duygusal stres altında olmalarının tükenmişliğine yol açtığını ileri sürmüştür. Çoruk (2016), araştırmalarda duygusal iklimle tükenmişlik kavramlarının birlikte ele alınabileceğini önererek iki kavram arasındaki etki durumuna bakılmasının örgüt için önemine vurgu yapmıştır. Çünkü olumlu duygusal iklimin, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının azalmasına katkı sunması beklenmektedir (Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall, 2014; Hubel ve diğerleri, 2020). Diğer yandan bazı araştırmacılar da örgütteki duygusal iklimin tükenmişliği etkilediğini belirtmişlerdir (Carton ve Fruchart, 2014; Fernet, Gagné ve Austin, 2010; Shorosh ve Berkovich, 2020). Jensen ve Solheim (2020), öğretmen tükenmişliğiyle sınıfın duygusal iklimi arasında olan ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Shorosh ve Berkovich (2020), okullardaki duygusal iklim, öğretmenlerin tükenmişliği ve başa çıkma tarzıyla ilgili araştırmalarında söz konusu bu ilişkiye vurgu yapmışlardır. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları irdelendiğinde (Carton ve Fruchart, 2014; Fernet ve diğerleri, 2010; Hall-Kenyon ve diğerleri, 2014; Hubel ve diğerleri, 2020; Jensen ve Solheim, 2020; Shorosh ve Berkovich, 2020) bu iki kavramın birbiri üzerinde etkisi olduğu söylenebilmektedir.

## **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Duygular, insanları yönlendirir ve onların davranışlarını biçimlendirir (Frenzel ve Stephens, 2013). Dolayısıyla insan yaşamının odağında duyguların önemli bir yer aldığı söylenebilir (Robbins ve Judge, 2012). Bireysel anlamda önemi vurgulanan duygular, örgütsel perspektiften bakıldığında da oldukça önemlidir (Chen, 2020). Bu bağlamda okulların duygusal iklimi üzerinde durulması gerektiği söylenebilir (Bellocchi ve diğerleri, 2014). Okullarda oluşacak duygusal iklimin, okul paydaşları üzerinde çeşitli etkiler barındırdığı bilinmektedir (Pekrun, 2009). Bu açıdan, okulda olumlu bir duygusal iklimin oluşması öğretmenlerin duyguları üzerinde de olumlu etkileri olduğu anlamı taşımaktadır. Çünkü okulun duygusal iklimini, öğretmenlerin okul içerisinde deneyimledikleri duyguların oluşturduğu söylenebilir. Okullardan beklenen, paydaşların duygularını etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve okulda olumlu bir duygusal iklimin oluşmasına katkıda bulunmalarındır. Oluşacak olumlu duygusal iklimin okulun çalışma ortamını monotonluktan çıkarması, olumlu duyguların yüksek düzeyde hissedilmesini sağlaması ve hedeflere ulaşmada güdülenmiş bir paydaş topluluğu oluşturması beklenmektedir. Alanyazında ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde okulların duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri inceleyen az sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Grayson ve Alvarez, 2008; Shorosh ve Berkovich, 2020). Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişliğine etki edip etmediğinin belirlenmesiyle ilgili çalışmalara nispeten az yer verilmesi alanda bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak çalışmalara da destek olması yönünden önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri doğası gereği öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin karşılıklı etkileşimine sahne olmaktadır. Bu etkileşim neticesinde eğitim örgütlerinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler birçok olumlu ve olumsuz duyguyu deneyimlemektedirler. Deneyimlenen bu duyguların etkili bir şekilde yönetilememesi ve okulun amaçlarına ulaşılmasında etkili olacak olumlu duyguların deneyimlenememesinin olumsuz duygusal iklimin oluşmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu etkinin belirlenmesiyle eğitim örgütlerinde olumlu bir duygusal iklimin oluşturularak öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaması veya tükenmişlik düzeylerinin asgari düzeye indirgenilmesi beklenmektedir. Bir başka ifadeyle okulun duy-



gusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişliğine ne derece etki edip etmediğinin belirlenmesinin eğitim örgütlerinin daha nitelikli çıktılar sunması için fırsatlar sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, okullardaki duygusal iklimin öğretmenlerin tükenmişliğine olan etkisini belirlemektir. Söz konusu amaç ışığında mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okulun duygusal iklimine ve tükenmişliğe ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. Okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Okulun duygusal iklimi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

## Yöntem

Duygular, Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma desenine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## Araştırma Deseni

Okulların duygusal iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik alguları arasındaki ilişkiye odaklanan bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada ilişkisel tarama deseninin seçilmesinde bu desenin değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek iki değişkenin herhangi birinde gözlenen değişimin bir bölümünün diğer değişkenden kaynaklanabileceğini ortaya koymasının neden olduğu söylenebilir (Can, 2017).

## Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Batman il merkezinde görev yapan 5.362 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem saptanmasında iki tür örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, araştırmaya katılacak öğretmenlerin okulun duygusal iklimini sağlıklı olarak değerlendirebilmeleri amacıyla görev yaptıkları okullarında en az bir yıl görev yapıyor olmaları ölçüt alınmıştır. Daha sonrasında ise birinci ölçütü karşılayan öğretmenlere tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılarak ulaşılmış (Patton, 2018) ve 362 öğretmenden geri dönüş sağlamıştır. Alanyazındaki ölçütler incelendiğinde örneklemin (n=362) araştırma evrenini (n=5.362) temsil eder düzeyde olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Örneklemdeki öğretmenlerin 235'i (%64,9) kadın, 127'si (%35,1) erkektir. 44'ü (%12,2) 21-30 yaş, 161'i (%44,5) 31-40 yaş, 108'i (%29,8) 41-50 yaş, 49'u (%13,5) 51 ve üstü yaşadadır. 285'i (%78,7) evli, 77'si (%21,3) bekârdır. 294'ü (%81,2) lisans, 68'i (%18,8) lisansüstü eğitim mezunudur. 270'i (%74,6) devlet okullarında, 92'si (%25,4) özel okullarda görev yapmaktadır. 25'i (%6,9) okul öncesinde, 144'ü (%39,8) ilkökulda, 105'i (%29,0) ortaokulda, 88'i (24,3) lise düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. 43'ü (%11,9) 0-5 yıl, 59'u (%16,3) 6-10 yıl, 76'sı (%21) 11-15 yıl, 68'i (%18,8) 16-20 yıl, 116'sı (%32) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 84'ü (%23,2) 1-20, 113'ü (%31,2) 21-40, 118'i (%32,6) 41-60, 31'i (%8,6) 61-80, 7'si (%1,9) 81-100, 9'u (2,5) 101 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapmaktadırlar.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okulların Duygusal İklim Ölçeği" (Öztürk ve Özan, 2019) ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" (İnce ve Şahin, 2015) kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.





## Okulların Duygusal İklim Ölçeği

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki duygusal iklime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Öztürk ve Özhan (2019) tarafından geliştirilen “Okulların Duygusal İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; *Duygusal Birliktelik* (10 madde), *Empati* (4 madde) ve *Duygusal Yorgunluk* (5 madde) olmak üzere toplam 3 boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. “Bu okulda çalışanlar, aynı ortamı paylaşmaktan dolayı memnundurlar (duygusal birliktelik boyutu)”, “Bu okulda çalışanlar, çalışma arkadaşlarının duygularını anlarlar (empati boyutu)” ve “Bu okulda çalışanlarda endişe sürekli-dir (duygusal yorgunluk boyutu)” maddeleri ölçme aracında bulunan maddelere örnek olarak verilebilir. 5’li Likert tipinde oluşturulan ölçme aracının değerlendirme aralıkları “(1)Hiç Katılmıyorum” ile “(5)Tamamen Katılıyorum” biçimindedir. Ölçme aracının puanlama anahtarı incelendiğinde ise “1.00-1.80 Hiç Katılmıyorum, 1.81-2.60 Katılmıyorum, 2.61-3.40 Kısmen Katılıyorum, 3.41-4.20 Katılıyorum, 4.21-5.00 Tamamen Katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan AFA’da ölçme aracına ait faktör yük değerlerinin .807-.556 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçme aracının üç boyutunun toplam varyansın yaklaşık %59’unu açıkladığı tespit edilmiştir. DFA bulgularına göre ölçme aracının uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir:  $\chi^2=284.906$ ,  $sd=146$ ,  $RMSEA=.052$ ,  $NFI=.92$ ,  $NNFI=.95$ ,  $CFI=.96$ ,  $GFI=.91$ ,  $AGFI=.89$ ,  $SRMR=.043$ . Ölçme aracının güvenilirliği bağlamında ise boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ( $\alpha$ ) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Birliktelik boyutunda  $\alpha=.89$ ; Empati boyutunda  $\alpha=.88$ ; Duygusal Yorgunluk boyutunda  $\alpha=.78$  olduğu gözlenmiştir.

Ölçme aracının geçerlik (AFA ve DFA) ve güvenilirlik analizleri (Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı) bu araştırma kapsamında da yapılmıştır. İlk olarak yapılan AFA ile ölçme aracının faktör yük değerlerinin .830-.522 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçme aracının yapı geçerliği DFA’yla test edilmiş ve uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir:  $\chi^2=524.45$ ,  $p<.05$ ,  $sd=149$ ,  $\chi^2/df=3.51$ ,  $RMSEA=.080$ ,  $SRMR=.045$ ,  $CFI=.98$ ,  $GFI=.87$ ,  $AGFI=.83$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.98$ . Son olarak ölçme aracının güvenilirliği bağlamında boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ( $\alpha$ ) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Birliktelik boyutunda  $\alpha=.92$ ; Empati boyutunda  $\alpha=.89$  ve Duygusal Yorgunluk boyutunda  $\alpha=.85$  olduğu gözlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları *Okulların Duygusal İklim Ölçeği*’nin (Öztürk ve Özhan, 2019) mevcut araştırma kapsamında da alanyazında istenilen geçerlik (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004; Karagöz, 2016; Worthington ve Whittaker, 2006) ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığına işaret etmektedir (Singh, 2007).

## Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Maslach, Jackson ve Leiter, 2010)” kullanılmıştır. Bu ölçme aracı; *Duygusal Tükenme* (9 madde), *Duyarsızlaşma* (5 madde) ve *Kişisel Başarı* (8 madde) olmak üzere toplam 3 boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. “Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum (duygusal tükenme boyutu)”, “Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum (duyarsızlaşma)” ve “Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım (kişisel başarı)” maddeleri ölçme aracında bulunan maddelere örnek olarak verilebilir. 7’li Likert tipinde oluşturulan ölçme aracının değerlendirme aralıkları “(1)Hiç bir zaman” ile “(7)Her gün” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının puanlama anahtarı incelendiğinde “Duygusal Tükenme boyutunda 0-16 düşük düzey, 17-26 orta düzey, 27 ve üzeri yüksek düzey; Duyarsızlaşma boyutunda 0-8 düşük düzey, 9-13 orta düzey, 14 ve



üzeri yüksek düzey; Kişisel Başarı boyutunda 37 ve üzeri düşük düzey, 31-36 orta düzey, 0-30 yüksek düzey” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliği DFA’yla belirlenmiştir. DFA bulgularına göre ölçme aracının uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir:  $\chi^2/sd=4.3$ ,  $RMSEA=.007$ ,  $NFI=.93$ ,  $CFI=.94$ ,  $GFI=.87$ ,  $AGFI=.84$ . Ölçme aracının güvenilirliği bağlamında ise boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ( $\alpha$ ) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Tükenme boyutunda  $\alpha=.88$ ; Duyarsızlaşma  $\alpha=.78$ ; Kişisel Başarı boyutunda  $\alpha=.74$  olduğu gözlenmiştir.

Ölçme aracının geçerlik (AFA ve DFA) ve güvenilirlik analizleri (Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı) bu araştırma kapsamında da yapılmıştır. İlk olarak yapılan AFA’yla ölçme aracının faktör yük değerlerinin .819-.590 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçme aracının yapı geçerliği DFA’yla test edilmiş ve uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir:  $\chi^2=780.17$ ,  $p<.05$ ,  $sd=205$ ,  $\chi^2/df=3.80$ ,  $RMSEA=.079$ ,  $SRMR=.072$ ,  $CFI=.95$ ,  $GFI=.84$ ,  $AGFI=.80$ ,  $NFI=.93$ ,  $NNFI=.94$ . Son olarak ölçme aracının güvenilirliği bağlamında boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ( $\alpha$ ) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Tükenme boyutunda  $\alpha=.90$ ; Duyarsızlaşma boyutunda  $\alpha=.79$  ve Kişisel Başarı boyutunda  $\alpha=.80$  olduğu gözlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu*’nun (İnce ve Şahin, 2015) mevcut araştırma kapsamında da alanyazında istenilen geçerlik (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004; Karagöz, 2016; Worthington ve Whittaker, 2006) ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığına işaret etmektedir (Singh, 2007).

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Batman Üniversitesinden etik kurul izni (23.10.2020) ve Batman İl Milli Müdürlüğünden araştırma izni (28.10.2020) alınarak veri toplama işlemine başlanılmıştır. *Okulların Duygusal İklim Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu* 21.03.2021-29.03.2021 tarihleri arasında araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere çevrimiçi iletişim araçları kullanılarak gönderilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 25 programından yararlanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce veri setinde kayıp veri olup olmadığı incelenmiş ve inceleme neticesinde veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Daha sonra verilerin dağılımının normalliğinin kontrolü amacıyla elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu kapsamda verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş olup inceleme neticesinde elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır (Field, 2009). Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırmada non-parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılması kararlaştırılmıştır (Kilmen, 2015). Katılımcıların kişisel bilgileri için frekans ( $f$ ) ve yüzde değerleri (%) bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki duygusal iklime ilişkin görüşlerinin saptanmasında ölçme aracından alınan puanların aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin saptanmasında ise ölçme aracından alınan puanların toplam değeri ( $\Sigma$ ) incelenmiştir. Ölçme araçlarının boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklayan spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017; Karagöz, 2017). Son olarak ise okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yordamasını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır (Can, 2017).

## Bulgular

Bu bölümde betimsel analizlere, okulların duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiye ve okullardaki duygusal iklimin öğretmenlerin tükenmişlik algısına olan etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.



## Öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ve tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS
Duygusal Birliktelik	362	3,62	.65
Empati	362	3,43	.74
Duygusal Yorgunluk	362	2,48	.80

**Tablo 1:** Öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin *Duygusal Birliktelik* boyutunda ( $\bar{X}=3,62$ ) “katılıyorum”, *Empati* boyutunda ( $\bar{X}=3,43$ ) “katılıyorum” ve *Duygusal Yorgunluk* boyutunda ( $\bar{X}=2,48$ ) “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin toplam puan değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Boyutlar	n	$\Sigma$	Tükenmişlik Düzeyi
Duygusal Tükenme	362	25,43	Orta
Duyarsızlaşma	362	8,20	Düşük
Kişisel Başarı	362	42,29	Düşük

**Tablo 2:** Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin toplam puan değerleri

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin *Duygusal Tükenme* boyutunda ( $\Sigma=25,43$ ) “orta düzeyde tükenmişlik”, *Duyarsızlaşma* boyutunda ( $\Sigma=8,20$ ) “düşük düzeyde tükenmişlik” ve *Kişisel Başarı* boyutunda ( $\Sigma=42,29$ ) “düşük düzeyde tükenmişlik” olduğu görülmektedir.

## Öğretmen görüşlerine göre okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiler

Öğretmen görüşlerine göre okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon matrisi Tablo 3’te sunulmuştur.

Boyutlar		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Duygusal Birliktelik	<i>r</i>	-.469**	-.319**	.365**
	<i>p</i>	.000	.000	.000
Empati	<i>r</i>	-.337**	-.233**	.279**
	<i>p</i>	.000	.000	.000
Duygusal Yorgunluk	<i>r</i>	.505**	.309**	-.323**
	<i>p</i>	.000	.000	.000

\*\* $p < 0.01$

**Tablo 3:** Okulun duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliği arasındaki korelasyon matrisi

Tablo 3 incelendiğinde ilk olarak; *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutu ( $r=-.469$ ;  $p<.000$ ) ve *Duyarsızlaşma* boyutu ( $r=-.319$ ;  $p<.000$ ) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmişken *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu



( $r=.365$ ;  $p<.000$ ) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İkinci olarak; *Empati* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutu ( $r=-.337$ ;  $p<.000$ ) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmişken *Empati* boyutuyla *Duyarsızlaşma* boyutu ( $r=-.233$ ;  $p<.000$ ) arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. *Empati* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu ( $r=.279$ ;  $p<.000$ ) arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak; *Duygusal Yorgunluk* boyutuyla *Duygusal Tükenme* ( $r=.505$ ;  $p<.000$ ) ve *Duyarsızlaşma* boyutları ( $r=.309$ ;  $p<.000$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmişken *Duygusal Yorgunluk* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu ( $r=-.323$ ;  $p<.000$ ) arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

### Öğretmen görüşlerine göre okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algısını yordaması

Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algısını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Değişkenler (Okulun Duygusal İklimi)	Duygusal Tükenme <sup>a</sup>			Duyarsızlaşma <sup>b</sup>			Kişisel Başarı <sup>c</sup>			
	$\beta$	t	p	$\beta$	t	p	$\beta$	t	p	
Sabit		3.606	.000		1.649	.100		9.079	.000	
Duygusal Birliktelik	-.461	-2.911	.004	-.050	-.711	.477	.228	2.248	.025	
Empati	.340	1.145	.253	.042	.319	.750	.044	.230	.818	
Duygusal Yorgunluk	1.152	5.342	.000	.381	3.974	.000	-.310	-2.250	.025	
		<sup>a</sup> $R^2=.268$ $F=43.755, p<.05$			<sup>b</sup> $R^2=.109$ $F=14.629, p<.05$			<sup>c</sup> $R^2=.141$ $F=19.563, p<.05$		

**Tablo 4:** Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algısını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Tablo 4 incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre *ilk olarak* öğretmenlerin tükenmişlik algısı ölçeğinin Duygusal Tükenme boyutunun iki anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan Duygusal Birliktelik boyutu Duygusal Tükenme boyutunu ( $\beta=-.461, p<.05$ ) negatif yönde; Duygusal Yorgunluk boyutu ise Duygusal Tükenme boyutunu ( $\beta=1.152, p<.05$ ) pozitif yönde yordamaktadır. *İkinci olarak* öğretmenlerin tükenmişlik algısı ölçeğinin Duyarsızlaşma boyutunun tek anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutu olan Duygusal Yorgunluk boyutu Duyarsızlaşma boyutunu ( $\beta=.381, p<.05$ ) pozitif yönde yordamaktadır. *Son olarak* öğretmenlerin tükenmişlik algısı ölçeğinin Kişisel Başarı boyutunun iki anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan Duygusal Birliktelik boyutu Kişisel Başarı boyutunu ( $\beta=.228, p<.05$ ) pozitif yönde; Duygusal Yorgunluk boyutu ise Kişisel Başarı boyutunu ( $\beta=-.310, p<.05$ ) negatif yönde yordamaktadır (Can, 2017). Ayrıca okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları, öğretmenlerin Duygusal Tükenme düzeylerinin %26,8'ini [ $R^2=.268; F=43.755; p<.05$ ]; Duyarsızlaşma düzeylerinin %10,9'unu [ $R^2=.109; F=14.629; p<.05$ ] ve Kişisel Başarı düzeylerinin %14,1'ini [ $R^2=.141; F=19.563; p<.05$ ] açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2017).



## Tartışma ve Sonuc

Mevcut araştırma, okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ve tükenmişliğe ilişkin görüşleri betimsel bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşleri *Duygusal Birliktelik* ve *Empati* boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde, *Duygusal Yorgunluk* boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun duygusal birlikteliğe ve empatiye yönelik yüksek görüş belirtmelerinin okuldaki duygusal iklim açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal birliktelik ve empatinin yüksek düzeyde olduğu eğitim örgütlerinde öğretmenlerin birbirleriyle saygı ve sevgi çerçevesinde daha yapıcı ve kalıcı ilişkiler kurabilecekleri, duygularını kontrol etmede daha istekli olabilecekleri, kendilerini meslektaşlarının yerine koyarak meslektaşlarının duygularını anlamaya ve olumlu duygusal bağlar kurmaya yatkın olabilecekleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul ortamında meslektaşlarıyla empati kurabilme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Öztürk, 2020; Toytok, 2013). Titrek (2007) de öğretmenlerin birbirleriyle empati kurabilmelerinin diğer bir deyişle karşılıklı olduklarının duygularının farkında olmalarının okulun duygusal iklimini yönetmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Öztürk (2020) araştırmasında *Duygusal Birliktelik* boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında herhangi bir farka rastlanmadığını belirtmiştir. Durukan’a (2003) göre de işgörenlerin birbiri ile ilişkisi, iletişimi, etkileşimi iyi bir şekilde düzenlenmediğinde örgütteki verimin azalması, geçimsizliklerin başlanması, disiplinsizliğin gözlenmesi ve doğal olarak da örgütün yapısının bu durumdan olumsuz olarak etkilenmesi olasıdır. Durukan (2003) araştırmasında, örgütteki duygusal ilişkiler konusunda örgüt yöneticisini işaret ederek işgörenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkin olarak düzenleyen yöneticinin örgütün gelişiminde büyük katkı sahibi olabileceğini vurgulamıştır. Demir (2019) de, öğretmenlerle etkileşimi başarılı olan okul yöneticilerinin, okulun havasının olumlu olmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. Tortop’a (1999) göre ise işgörenlerin birbiri ile iyi geçinmeleri, birbirlerinin fikirlerine ve değerlerine önem vermeleri onların hem bireysel hem de örgütsel bağlamda faydalarına olacaktır. Araştırmada elde edilen bulgularından farklı olarak Ilies, Huth, Ryan ve Dimotakis’in (2015) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal yorgunluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazarlar (Ilies ve diğerleri, 2015) eğitim örgütünde yaşanan sıkıntıların ve aşırı iş yükünün öğretmenlerde yüksek düzeyde duygusal yorgunluğa sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin *Duygusal Yorgunluk* düzeylerinin düşük olması okulun duygusal iklimi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Birinci alt problemin diğer bir değişkeni öğretmenlerin tükenmişlik algılarıdır. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde *Duyarsızlaşma* ve *Kişisel Başarı* boyutlarında “düşük düzeyde tükenmişlik”; *Duygusal Tükenme* boyutunda ise “orta düzeyde tükenmişlik” yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Soba, Babayiğit ve Demir’in (2017) araştırmalarında öğretmenlerin *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* eğilimlerinde düşük, *Kişisel Başarı* eğilimlerinde ise ortalamanın üzerinde puanlar aldıklarını tespit ettikleri görülmektedir. Rodrigues, Chaves ve Carlotto (2010) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından önemli ölçüde destek gördükleri ve örgüt içerisinde meydana gelen olaylar karşısında duyarsız olmadıkları ancak bunlara rağmen zaman zaman çeşitli nedenlerle duygusal olarak tükendiklerini hissettiklerini ifade etmek mümkündür. Lee ve Ashforth (1993) işgörenlerin örgütsel karar alma süreçlerine etkin katılım sağlamalarıyla yüksek düzeyde *Kişisel Başarı* ve düşük düzeyde *Duygusal Tükenme* arasında anlamlı ilişkiler



bulduğunu belirtmişlerdir. Ozan'ın (2009) yaptığı çalışmada *Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı* boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri, öğretmenlik yapmayı samimiyetle isteyenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bilindiği üzere tükenmişlik hisseden öğretmen, olumsuz duygular yaşar (Jensen ve Solheim, 2020). Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının sonuçları hem öğretmenlere hem de görev yaptıkları eğitim örgütüne olumsuz şekilde yansımaktadır (İnce ve Şahin, 2015; Yılmaz, 2020). Bununla birlikte korkunun egemen olduğu, örgüt politika ve hedeflerinde şeffaflık olmadığı örgütlerde işgörenlerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının yüksek olabileceğini söylemek mümkündür. Girgin ve Baysal (2005) meslektaşlarıyla desteklenen öğretmenlerin desteklenmeyen öğretmenlere göre *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber üstleri tarafından takdir edilmeyen öğretmenlerin *Duyarsızlaşma* ve *Duygusal Tükenme* puanlarının takdir edilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Girgin ve Baysal, 2005). Benzer şekilde Erdemoğlu Şahin (2007) de öğretmenlerin üstlerince takdir edilmemeleri, kendilerini verimli bulmamaları ve manevi olarak doyum yaşayamamaları gibi durumların öğretmenlerde *Kişisel Başarı*, *Duyarsızlaşma* ve *Duygusal Tükenme* boyutlarında tükenmişlik yaşama olasılıklarını artırdığını saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklerken; Sarros ve Sarros'un (1987) çalışmasının öğretmenlerin *Kişisel Başarı* ve *Duygusal Tükenme* boyutlarında, okul yöneticilerine nazaran yüksek düzeyde kendilerini tükenmiş hissetmeleri bulgusunda *Kişisel Başarı* boyutu araştırma sonucunu desteklememektedir. Ayrıca tükenmişliğin kişisel başarı ve duyarsızlaşmadan çok duygusal tükenmeden kaynaklandığı ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Yılmaz, Altunkurt, Güner ve Sen, 2015). Duygusal tükenme, enerji eksikliğiyle kendini göstermektedir. İşgörenin mevcut duygusal kaynaklarını tamamen işe harcaması enerji eksikliğine neden olabilmektedir (Jensen ve Solheim, 2020). Bu durumda öğretmenlerin duygusal kaynaklarının çoğunu okullarına harcadıkları ve dolayısıyla duygusal tükenme yaşadıkları söylenebilir. Sonuç olarak; eğitim sistemi içinde tükenmişlik yalnızca öğretmenin kendisini değil, aynı zamanda sistemde yer alan diğer tüm öğeleri önemli ölçüde etkileyebileceği söylenebilir (Bilir ve Demirhan, 2020). Tam da bu nedenlerle tükenmişlik, öğretmenlik mesleği açısından küresel bir soruna işaret ederek bu bağlamda değerlendirilebilmektedir (Çelik ve Üstüner, 2018). Özetle, öğretmenin yaşaması muhtemel bir durum olan tükenmişliğin okul açısından çıktılarının da olumsuz olması üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde boyutlar arasında çeşitli anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutu ve *Duyarsızlaşma* boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin birbirlerine güvendikleri, daha içten biçimde iletişim kurabildikleri ve birbirlerine karşı duyarlı oldukları için de tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın incelendiğinde çalışmada elde edilen bu ilişkiyi destekleyebilecek benzer araştırmaların olduğu söylenebilir. Jensen ve Solheim (2020), öğretmen tükenmişliğiyle sınıfın duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada (Jensen ve Solheim, 2020) sınıfın duygusal iklimiyle öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkide öğretmen başına düşen öğrenci sayısı belirleyici bir faktör olmuştur. Friedman-Krauss ve diğerleri (2014) ise çalışmalarında öğretmen stresiyle okulun duygusal iklimi arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Yıldırım (2016) da iletişim kurmayla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında



pozitif yönlü ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Koyutürk (2014) de duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Shorosh ve Berkovich (2020) araştırmalarında okuldaki olumsuz duygusal iklimle öğretmen tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada bir diğer sonuçta da *Empati* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; *Duyarsızlaşma* boyutuyla düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; *Kişisel Başarı* boyutuyla düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin birbirinin duygularını anlamaya istekli oldukları, birbirlerini destekledikleri ve dolayısıyla daha az tükenmişlik duygusu yaşadıkları ifade edilebilir. Allred (2014), öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla okul yöneticilerinin duyguları anlama yetenekleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda olumlu bir duygusal iklim sağlamak için öğretmenlerin tükenmişlikten korunmasının önemli olduğu söylenebilmektedir (Collie ve diğerleri, 2011). Çünkü Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman'a (2005) göre tükenmişlik, geçici bir yorgunluk yahut zorlanma durumu olmayıp işgörenin işinden soğumasıyla sonuçlanan kalıcı olabilen bir durumdur. Karaboğa'ya (2014) göre kendisine değer verilmeyen, ötekileştirilen bir işgören olumsuz birtakım dışavurumlar göstererek bulunduğu ortama da zarar verebilmektedir. Böylelikle de örgütsel ortamda olumsuz duygular oluşabilmektedir. Zira tükenmişlik işgörene, örgüte ve hizmet alanlara ciddi kayıplar yaşatabilmektedir. Bu nedenle tükenmişliğin önlenmesi gerektiği yazarlarca sıkça vurgulanmaktadır (Yüksel, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin birbirleriyle empati kurarak olumlu ilişkiler geliştirmesi ve sonuçta da tükenmişlik algılarının düşmesi olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, *Duygusal Yorgunluk* ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca *Duygusal Yorgunluk* ile *Kişisel Başarı* boyutları arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışma ortamı, birçok duygunun deneyimlendiği yerdir (Burić ve diğerleri, 2018; Rafaeli ve Worline, 2001; Robbins ve Judge, 2012). Duygusal yorgunluğun nedenlerinden birinin de kişilerarası çatışmalar ve iş ortamı olduğu bilinmektedir (Barnes ve Van Dyne, 2009). Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin duygusal yorgunluk yaşamamaları durumu, olumlu okul ortamlarında bulunmalarından, morallerinin yüksek olmasından ve dolayısıyla meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde olumsuz yaşantılara sahip olmamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen morali, onun işiyle bağlantılı olarak deneyimlediği duygusal ve ruhsal bir durumdur (Evans, 2000). İşgörenin düşük morali; üretim seviyesinde bir düşüşe, çıktı eksikliğine, yabancılaşma duygusuna, meslektaşlarından uzaklaşmaya, bitkinliğe ve yorgunluğa neden olabilir (Shorosh ve Berkovich, 2020). Öğretmen moralinin okul ortamının tümü üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2021). Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenlerin moralini yükseltmeye ve dolayısıyla tükenmişliklerini azaltmaya, ayrıca kişilerarası ilişkileri geliştirmeye daha fazla odaklanmalıdırlar (Lüleci ve Çoruk, 2018). Duygusal iklim yönetiminde amaç, örgütteki olumsuz duyguları en aza indirerek örgütte olumlu duyguları egemen kılmak ve bu sayede örgüt içerisinde olumlu duygusal ağlar oluşturarak iş görenin iş doyumunu aracılığıyla örgütsel etkililiği artırmaktır (Akçay ve Çoruk, 2012). Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretmenlerin erişilebilir hedefler koymalarına ve bu hedefler doğrultusunda ilerlemelerine, okul içinde öğretmenler arasında olumlu bir ortam oluşturulmasına, çalışma saatlerinin düzenlenmesine, başarının ödüllendirilmesine ve sosyal aktiviteler aracılığıyla okul içi iletişimin geliştirilmesine olanak tanımalıdırlar (Küçükaltan, 2009). Okul yöneticileri bu sayede okulda olumlu bir duygusal iklim oluşturmaya katkıda bulunarak öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamalarına engel olabilir.



Araştırmanın üçüncü ve son alt problemi, okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algılarını anlamlı bir düzeyde yordama durumudur. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre *ilk olarak*, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ölçeğinin Duygusal Tükenme boyutunun iki anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan Duygusal Birliktelik boyutu *Duygusal Tükenme* boyutunu negatif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Duygusal Tükenme boyutunu* pozitif yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler, birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirip paylaşımlarını artırdıklarında ve kendilerini mutsuz edecek duyguları kontrol altına aldıklarında duygusal açıdan tükenmelerinin önüne geçebilirler. *İkinci olarak*, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ölçeğinin *Duyarsızlaşma* boyutunun tek anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutu olan *Duygusal Yorgunluk* boyutu *Duyarsızlaşma* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenler kendilerini mutsuz, endişeli ve tükenmiş hissedersen bu olumsuz durum öğretmenlerin öğrencilerine, meslektaşlarına ve görev yaptıkları okulun işleyişindeki süreçlere karşı da duygusal olarak yıpranmış olacakları hissini ortaya çıkarabilir. *Son olarak*, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ölçeğinin *Kişisel Başarı* boyutunun iki anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan *Duygusal Birliktelik* boyutu *Kişisel Başarı* boyutunu pozitif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Kişisel Başarı* boyutunu negatif yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler meslektaşlarıyla olumlu iletişim kurarak birbirlerine karşı nazik ve saygılı davranabiliyorsa, birbirlerinin çabalarını takdir ederek aynı ortamı paylaşmaktan memnuniyet duyup kendilerini enerjik hissedebiliyorsa, okul yaşamında karşılaştıkları duygusal problemlerle güçlü bir şekilde başedip öğretmenlik yapmaktan hoşnut olarak öğrencilerinin duygularını anlamaya ve onlara karşı duyarlı olmaya istekli olabilirler. Öztürk'ün (2020) araştırmasında ortaya çıkan bulgular bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya göre (Öztürk, 2020) duyguları olduğu gibi gösterebilme ve öfke yönetimi boyutlarının duygusal yorgunluk boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye; duygusal çabanın ve duygusal şeffaflığın duygusal birliktelik üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye; aynı boyutların duygusal yorgunluk üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Friesen ve Sarros'un (1989) araştırmasında statüden ve tanınmış olmaktan elde edilen doyum, kişisel başarı boyutunu; işin zor olması ise öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Collie ve diğerleri (2011) de olumlu okul ikliminin öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarını, gelecekteki mesleki bağlılıklarını ve örgütsel bağlılıklarını yordadığını belirtmişlerdir. Öztürk (2020) de araştırmasında bağımsız değişkenlerin duygusal iklim üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bağımsız değişkenlerden biri de Özgür Güler ve Veysikarani'nin (2019) araştırmalarında ele aldıkları iş doyumudur. Özgür Güler ve Veysikarani (2019) tükenmişliğin iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. İlgili araştırmaların (Carton ve Fruchart, 2014; Fernet ve diğerleri, 2010; Hall-Kenyon ve diğerleri, 2014; Maraşlı, 2005; Hubel ve diğerleri, 2020; Jensen ve Solheim, 2020; Shorosh ve Berkovich, 2020) sonuçları incelendiğinde öğretmen tükenmişliğiyle sınıfın/okulun duygusal iklimi arasında negatif yönlü, anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Okullardaki duygusal iklimi konu alan araştırma sonuçlarına göre ise olumlu okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarını yordadığı ve yöneticilerin okullardaki duygusal iklim konusunda oldukça belirleyici etkilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Frenzel ve Stephens'e (2013) göre, öğretmen duyguları ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi özel olarak ele alan araştırma çalışmaları hala eksiktir. Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin okulda deneyimledikleri duygulardan oluştuğundan hareketle bu anlamda okulun duygusal iklimiyle öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri ve etkileri ele alan çalışmaların da sayıca yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.





Tüm bu bilgiler ışığında öğretmen tükenmişliğinin sosyal bağlamını anlamının önemli olduğu söylenebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Tükenmişlik yaşayan işgörenler, olumsuz duygulara sahip olacakları için sosyal etkileşim yoluyla meslektaşlarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer bir deyişle tükenmişlik sadece bireysel olarak ilerleyen bir süreç olmaktan çıkarak örgütü de etkileyen bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek düzeydeki tükenmişlik algılarının görev yaptıkları eğitim örgütünün duygusal iklimini de olumsuz yönde etkilemesi kuvvetle muhtemeldir (Maslach ve Leiter, 2016). Bu nedenle öğretmen tükenmişliğini önlemek için öğretmenlerin okul bağlamlarından yararlanma yolları ve duygusal iklim gibi diğer değişkenler üzerindeki etkilerini anlamının önemli olduğu düşünülmektedir (Shorosh ve Berkovich, 2020).

Duygular, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yaşamlarında kritik bir etkiye sahiptir (Frenzel ve Stephens, 2013; März ve Kelchtermans, 2013; Pekrun, 2009). Ancak De Rivera'ya (1986) göre, işgörenlerin yalnızca birlikte yaşadıkları duygu, duygusal iklim anlamına gelmez. Dahası duygusal iklim, işgörenlerin kendi aralarında duygusal olarak nasıl bir ilişki içinde olduklarıyla da ilgilidir. Diğer bir deyişle işgörenlerin birbirlerine yardım edip etmedikleri veya birbirlerinden çekinip çekinmedikleri de duygusal iklimi oluşturur. İşgörenlerin örgütteki konu ve olayları ortak biçimde algılamaları ve değerlendirmeleri, ayrıca olaylar karşısında verdikleri duygusal tepkilerde ortak eğilimler üretmeleri de duygusal iklimin oluşmasında ön koşul niteliğinde değerlendirilebilir (Scherer ve Tran, 2003). Bununla birlikte Yılmaz (2020), öğretmen tükenmişliği konusuyla ilgili yapılan araştırmalardaki yorumların çoğunlukla öğretmenlik mesleğinin zorluğuna işaret ettiğine dikkat çekmiştir. Yılmaz (2020) mevcut durumun, kültürel koşulların, öğretmenlik mesleğine atfedilen değer azalmasının, sosyo-politik durumun, toplumda ve okullardaki güç ilişkilerinin gerektiği kadar dikkate alınmadığına vurgu yapmıştır. Bu araştırmanın özü itibarıyla araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılan yorumlarda duygusal iklimin öğretmen tükenmişliğine olan etkisinin pek çok nedenden kaynaklanabilme olasılıkları göz önüne alınmaya çalışılmıştır.

## Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın birtakım çıkarımlar barındırmasının yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahip olduğunu söylemek mümkündür. *Sınırlılıkların ilki*, çalışmanın yalnızca Batman ili kapsamında yürütülmesidir. Bu nedenle çalışmada sonucunda elde edilen bulgular yalnızca Batman ili özelinde ele alınabilmektedir. Araştırmadaki *ikinci sınırlılık*, araştırmanın anlık durumu yansıtan kesitsel bir araştırma olmasıdır. Araştırmanın *üçüncü sınırlılığına* ise okulun duygusal iklimi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmayıp araştırmanın sadece öğretmen görüşleriyle sınırlı tutulması gösterilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur: Okullardaki duygusal iklimin daha olumlu bir şekilde oluşması için öğretmenlerin yaşadığı sorunların üzerine eğilerek belirli aralıklarla öğretmenlerin deneyimledikleri duyguları anlamaya yönelik çalışmalar düzenlenebilir ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında gerekli tedbirler alınabilir. Öğretmen tükenmişliğini artıran faktörleri azaltmaya yönelik olarak öğretmenleri de karara katan uygulamalar geliştirilmesinin etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin orta düzeyde duygusal tükenme yaşama nedenlerinden birinin okul yöneticileri olabileceği düşünülürse, okul yöneticilerine verilecek iletişim ve duygusal iklimi yönetme becerileri gibi eğitimlerle öğretmen duygularının okul iklimi üzerindeki etkilerinin farkında olmaları sağlanarak okullar daha etkili ortamlara dönüştürülebilir. Bu sayede de okul yöneticilerinin sağlayacağı olumlu duygusal iklim ortamı, öğretmenlerde olumlu duyguların oluşmasını destekleyecek ve bu sonuç da eğitim-öğretime olumlu katkılar biçiminde yansıtılabilecektir. Öğretmenlerin dene-



yimledikleri duyguların yöneticiler tarafından dikkate alınmaması, öğretmenlerde mutsuzluk ve buna bağlı olarak da tükenmişlik gibi olumsuz durumları ortaya çıkarabileceğinden okul yöneticilerinin öğretmen duygularını fark ederek iletişimlerini bu yönde etkili şekilde yönetmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmadan yola çıkarak okulun duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliği arasında aracılık edebilecek farklı değişkenler (*iş doyumunu, moral, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, işten ayrılma niyeti, duygusal emek vb.*) ile yapısal eşitlik modeli temelinde yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okulun duygusal iklimine ve öğretmen tükenmişliğine etki eden faktörlerin daha detaylı olarak ortaya konması için nitel çalışmaların da yapılması önerilebilir.

## Kaynaklar

Akay, D. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesai zamanlarında yaşadıkları duygu durumlarının belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59), 691-699. doi:10.17719/jisr.2018.2678

Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.

Allred, A. D. M. (2014). *Principal emotional intelligence and teacher perceptions of school climate in middle schools* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Southern Mississippi, Hattisburg.

Andersen, R. J., Evans, I. M. ve Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 199-220. doi:10.1080/02568543.2012.657748

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.

Ashkanasy, N. ve Nicholson, G. (2003). Climate of fear in organizational settings: Construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 24-29.

Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T. ve Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2020.103025

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

Barnes, C. M. ve Van Dyne, L. (2009). I'm tired': Differential effects of physical and emotional fatigue on workload management strategies. *Human Relations*, 62(1), 59-92. doi:10.1177/0018726708099518

Bellocchi, A., Ritchie, S. M., Tobin, K., King, D., Sandhu, M. ve Henderson, S. (2014). Emotional climate and high-quality learning experiences in science teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1301-1325. doi:10.1002/tea.21170

Bilir, A. ve Demirhan, G. (2020). An analysis of the graduate dissertations and theses on teachers' burnout. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 1(1), 18-38. doi:10.29329/jirte.2020.321.2

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. ve Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, (46)1, 27-36.

Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8



Burić, I., Slišković, A. ve Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to assessment of teachers' emotions: Development and validation of Teacher Emotion Questionnaire (TEQ). *Educational psychology*, 38(3), 325-349. doi:10.1080/01443410.2017.1382682

Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Büyükköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Cansoy, R., Parlar, H. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155. doi:10.15345/ijoes.2017.01.011

Carton, A. ve Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262. doi:10.1080/00131911.2013.769937

Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, UBEK-2018*, 41-60. doi:10.30831/akukeg.421820

Çetinkaya, H. ve Ordu, A. (2017). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-28. doi:10.30794/pausbed.414612

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y

Chen, J. (2020). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*. doi:10.1080/0305764X.2020.1831440

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing/İş yerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Collie, R. J., Shapka, J. D. ve Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. doi:10.1002/pits.20611

Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Çoruk, A. (2016). İdari personelin duygusal iklimle yönelik algıları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-17.

De Rivera, J. H. (1986) The "objective-behavioral" environment of Isidor Chei. *Environment and Behavior*, 18, 95-108.

De Rivera, J. H. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. In: Strongman K. T. (Ed.) *International Review of Studies on Emotions, Vol. 2*. (pp.197-218). London: John Wiley & Sons.

De Rivera, J. H. ve Paez, D. (2007). Emotional climate, human security and cultures of peace. *Journal of Social Issues*, 63, 235-253.

Demir, S. (2018). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmen tükenmişliğindeki rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1038-1050. doi:10.17860/mersinefd.441987



Demir, S. (2019). Lider-üye etkileşiminin öğretmen stres, tükenmişlik ve depresyonu üzerindeki rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304. doi:10.12984/egeefd.512319

Demircioğlu Sarı, A. (2013). *Ahlaki imgelem ile örgütün duygusal iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Dilekçi, Ü. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of teachers'instructional emotions scale to turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118. doi:10.14527/kuey.2019.002

Doğanay, B. (2019). *The relationship between perceived ethical climate and teacher burnout*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.

Durukan, H. (2003). Yönetimde insan ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 277-284.

Elmas, B. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkutlu, H. (2012). Impact of psychological hardiness and self-monitoring on teacher burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 186-197.

Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173-192. doi:10.1023/A:1010020008141

Fakiroğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sınıf içi disiplin yaklaşımlarına yönelik algılan ile sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Fernet, C., Gagné, M. ve Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163-1180. doi:10.1002/job.673

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. ve Urlick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634. doi:10.1108/JEA-09-2018-0185

Fraser, B. J., McLure, F. I. ve Koul, R. B. (2020). Assessing classroom emotional climate in STEM classrooms: Developing and validating a questionnaire. *Learning Environments Research*, 24, 1-21. doi:10.1007/s10984-020-09316-z

Frenzel, A. C. ve Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall, & T. G. Emotion (Eds.), *Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* (pp.1-56). Bingley: Emerald Publishing.

Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burn-out*. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. ve Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552. doi:10.1080/10409289.2013.817030

Friesen, D. ve Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4, 172-187.

Göçer Şahin, S., İlhan Beyaztaş, D. ve Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 40(1), 1-22.



Good, N. (2015). *Creating a positive emotional climate in an elementary school classroom* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dominican University of California, San Rafael.

Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005

Gülertekin, S. (2013). *Duygu iklimi ve liderlik tarzının işten ayrılma niyetine etkileri: Alanya'daki turizm işletmelerine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Güneş, Ç. ve Uysal, H. H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 339-361.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. ve Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. doi:10.1007/s10643-013-0595-4

Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen, A. ve Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70-87.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hubel, G. S., Davies, F., Goodrum, N. M., Schmarder, K. M., Schnake, K. ve Moreland, A. D. (2020). Adverse childhood experiences among early care and education teachers: Prevalence and associations with observed quality of classroom social and emotional climate. *Children and youth services review*, 111. doi:10.1016/j.childyouth.2020.104877

Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32(4), 373-385. doi:10.1080/03055690600850321

Ilies, R., Huth, M., Ryan, A. M. ve Dimotakis, N. (2015). Explaining the links between workload, distress, and work-family conflict among school employees: Physical, cognitive, and emotional fatigue. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1-14. doi:10.1037/edu0000029

İnce, B. N. ve Şahin A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.

Jensen, M. T. ve Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio. *Educational Psychology*, 40(3), 367-388. doi:10.1080/01443410.2019.1673881

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Nicel, nitel ve karma araştırma* (Çev. Ed.: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karagöz, Y. (2016). *Spss ve Amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Selfunderstanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009



- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için Spss uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kim, M. S. ve Lee, J. H. (2017). Structural relationship between social support, job stress, and child care teachers' burnout. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(10), 281-294. doi:10.15207/JKCS.2017.8.10.281
- Korkutan, T. B. ve Tekin, U. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 49-78.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Küçükaltan, D. (2009). Turizm işletmelerinde örgütsel tükenmişlik (Ed.: Zeyyat Sabuncuoğlu). *Turizm işletmelerinde örgütsel davranış*. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Lee, R. T. ve Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20.
- Limon, İ. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2021). Eğitim politikaları bağlamında öğretmenlerin moral yitimi düzeylerinin incelenmesi. İ. Aydın (Ed.), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* içinde (ss. 339-355). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Lüleci, C. ve Çoruk A. (2018). The relationship between morale and job satisfaction of teachers in elementary and secondary schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 45-70. doi:10.29329/epasr.2018.137.3
- Mahmoodi- Shahrehabaki, M. (2018). Teacher burnout. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-8. doi:10.1002/9781118784235.eelt0964
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23, 27-33.
- März, V. ve Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 13-24. doi:10.1016/j.tate.2012.08.004
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (2010). *Maslach burnout inventory manual*. mindgarden.com. adresinden 02.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10(3), 169-177. doi:10.1016/j.ijme.2012.06.001
- Mérida-López, S. ve Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2019). A call to study educator emotion as a contextualized phenomenon. In I. Oplatka & K. Arar (Eds.), *Emotion Management and Feelings in Teaching and Educational Leadership* (pp. 9-24). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Ortony, A. ve Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- Özgür Güler, E. ve Veysikarani, D. (2019). Tükenmişlik ve iş doyumunun akademisyenler üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 829-848.



Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Öztürk, E. ve Özcan, M. B. (2019). Validity and reliability of the school's emotional climate scale. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(6), 161-167. doi:10.7575/aiac.all.v.10n.6p.161

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 575-604). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Polatcan, M., Cansoy, R. ve Kılınc, A. Ç. (2020). Examining empirical studies on teacher burnout: A systematic review. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 858-873. doi:10.16986/HUJE.2019054890

Rafaeli, A. ve Worline, M. (2001). Individual emotion in work organization. *Social Science Information*, 40, 95-123. Rajendran, N., Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. doi:10.1037/a0027268

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed.: İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rodrigues, C. D., Chaves, L. B. ve Carlotto, M. S. (2010). Burnout syndrome in preschool teachers. *Interação em Psicologia*, 14(2), 197-204.

Rucinski, C. L. (2015). *Teacher-child relationships, classroom emotional climate, and elementary students' social-emotional and academic development* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fordham University, New York.

Ruiz, J. I. (2007). Emotional climate in organizations: Applications in Latin American prisons. *Journal of Social Issues*, 63(2), 289-306.

Sarros, J. C. ve Sarros, A. M. (1987). Predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-230.

Sarros, J. C. ve Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.

Scherer, K. R. ve Tran, V. (2003). Effects of emotion on the process of organizational learning. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (pp. 369-392). New York: Oxford University Press.

Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. ve Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. doi:10.1111/bjep.12089

Shorosh, S. ve Berkovich, I. (2020). The relationships between workgroup emotional climate and teachers' burnout and coping style. *Research Papers in Education*, 1-17. doi:10.1080/02671522.2020.1836516

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage Publications: New Delhi.

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001



Soba, M., Babayiğit, A. ve Demir, E. (2017). Yaşam doyumu ve tükenmişlik; Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 269-286. doi:10.20875/makusobed.323873

Spector, P. E. (2006). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons Inc.

Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Tobin, K., Ritchie, S. M., Oakley, J. L., Mergard, V. ve Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 16(1), 71-89. doi:10.1007/s10984-013-9125-y

Tortop, N. (1999). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.

Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.

Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization*, 5(2), 99-103.

Tümekaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 61-68.

Turner, J. H. (2007). *Human emotions: Sociological theory*. London: Routledge.

Washington, E. ve Zandvakili, E. (2019). The emotional climate scale: Understanding emotions, context and justice. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 21-28. doi:10.5539/jel.v8n1p21

Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi:10.1177/0011000006288127

Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Turkish Studies*, 11(14), 811-826. doi:10.7827/TurkishStudies.9722

Yılmaz, K. (2020). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 119-136. doi:10.30900/kafkasegt.730282

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M. ve Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. doi:10.14689/ejer.2015.59.5

Yılmaz, S., Yazıcı, N. ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 135-157. doi:10.11611/JMER357

Yüksel, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

