

# School Climate and Organizational Commitment as Predictors of Math Teachers' Burnouts

**Oktay DÖNÜK, Gazi Secondary School, ORCID ID: 0000-0002-4620-4944**  
**Recep BİNDAK, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-0005-7862**

## Abstract

*In this study, the relationships between the burnout levels of secondary school mathematics teachers and their perceptions of school climate and organizational commitment were examined. The study utilized relational screening model. The one purpose of the study is to examine the direct and indirect impact of the school climate perceptions and organizational commitment on math teachers' burnout levels. The participants consist of 312 maths teachers working in secondary schools and imam hatip secondary schools of Malatya during the period of 2016-2017 and 2017-2018 education year. Maslach Burnout Inventory (MBI) consisting of 22 items, School Climate Scale (SC) consisting of 9 items and Organizational Commitment Scale (OC) consisting of 15 items and personal information forms are used as data collection tool. The dependent variable of study is burnout which measure via MBI. MBI had 3 components: emotional exhaustion (9 items), depersonalization (5 items) and personal achievement (8 items). Each scale measures its own unique dimension of burnout. Data are analyzed via SPSS software. Independent t-test, ANOVA and multiple linear regression analysis were used for data evaluation. According to the findings of the study, middle school mathematics teachers have low levels of burnout, emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment, and it is seen that there are significant relationships between burnout levels, organizational commitment and school climate perceptions of secondary school mathematics teachers. In addition, emotional commitment, continuous commitment and school climate variables together explain 19% of the variance in the burnout variable.*

**Keywords:** educational sciences, mathematics teachers, burnout, perception of school climate, organizational commitment.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 1, 2022  
pp. 599-620  
DOI:10.17679/inuefd.1080283

Article Type  
Research Article

Received  
28.02.2022

Accepted  
06.05.2022

## Suggested Citation

Dönük, O. & Bindak, R. (2022). School Climate and Organizational Commitment as Predictors of Math Teachers' Burnouts, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 599-620. DOI: 10.17679/inuefd.1080283

*This article was produced from the master thesis accepted by Gaziantep University, Institute of Educational Sciences in July 2019*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The nature of the profession people do is an important factor that determines their exposure to stress. Employees of various professions experience high levels of stress due to their organizational structure and working conditions. While performing his profession, the teacher should establish positive relationships with his colleagues, students, parents and environment. In the teaching profession, teachers may be adversely affected by the influence of other individuals at the school in the educational environment due to some situations that create intense stress. Burnout has been an important research topic in recent years, both in educational institutions and other organizations in Turkey (Durak & Seferoğlu, 2017, 317, Yeğin, 2014, 760). In the literature, it is possible to come across studies aimed at determining the burnout levels of mathematics teachers (Akgül, 2014; Aşık, 2017; Tunaboğlu, 2015; Yoldaş, 2019). In the literature, burnout has also been tried to be explained depending on some personal variables, but it has been found that the findings of these studies are different from each other. This situation shows that the concept of burnout is affected by other variables. Burnout, which has many definitions in the literature, is associated with many factors within the organization. The most prominent of these are concepts, such as low income, heavy workload, organizational commitment, and school climate.

### Purpose

This study investigated how middle school mathematics teachers' organizational commitment and school climate perceptions affect their burnout. In this study, the answers to the following questions have been sought: "Do middle school mathematics teachers' perceptions of school climate and organizational commitment predict their burnout levels?" and "Do some personal factors affect middle school mathematics teachers' burnout levels?" Thus, answers were sought for the following sub-problems: What are the burnout levels of middle school mathematics teachers? Does the burnout levels of secondary school mathematics teachers differ according to the variables of gender, requesting a change in branch, education level, service year and place of duty?, What is the relationship between secondary school mathematics teachers' burnout, organizational commitment and perceptions of school climate?

### Method

In this study, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of this study consists of 603 middle school mathematics teachers working in the province of Malatya. Since the subject of the study is to reveal the correlational and causal relationships between two or more variables, it was decided that the framework of which was determined was suitable for the purpose of the study. In the research, no sampling was made, and the entire specified phase was reached. However, the study group of the research consisted of 312 middle school mathematics teachers who worked in Malatya during the 2016-2017 and 2017-2018 academic years and agreed to participate in the study. The original of the Maslach Burnout Scale, developed by Maslach and Jackson (1981), is a 7-point Likert-type scale consisting of 22 items and 3 sub-dimensions. In the adaptation study by Ergin (1992), the answer choices, which were 7 Likert scale, were reduced to 5 Likert scale. Organizational commitment scale was developed by Wasti (2000) on the basis of Allen and

Meyer's (1990) three-dimensional organizational commitment model. The scale is 5-Likert type, consists of three dimensions and a total of 22 items. The school climate scale used in this study was developed by Canlı (2016). The 5-Likert type scale consists of 23 items and 4 sub-dimensions. In this study, a total of 9 items of this scale under the dimensions of "Democracy and commitment to school" and "Sincerity" were used. In this study, independent groups t-test, ANOVA, correlation and regression analysis techniques were applied in order to reveal the relationships between variables, and the analyzes were carried out with the SPSS 22 package program.

### **Findings**

In this study, the average burnout scores of middle school mathematics teachers were calculated as 1.26 by dividing by the number of items. This score corresponds to the "very rare" option in the table, and to the comment "slightly exhausted" within the scope of the comment corresponding to the score. It was found that the average scores obtained by middle school mathematics teachers from the emotional exhaustion, depersonalization and personal failure scales, which are the sub-dimensions of burnout, did not differ significantly in terms of the gender variable. The burnout levels of the participants; It does not show a statistically significant difference according to the variables of gender and place of duty. According to this finding, male and female middle school mathematics teachers have similar perceptions in terms of burnout levels. It has been determined that there are negative and statistically significant correlations between mathematics teachers' emotional commitment and burnout, and between their perceptions of school climate and their burnout. On the other hand, no relationship was found between mathematics teachers' attendance commitment and their burnout. Secondary school mathematics teachers' perceptions of school climate and their organizational commitment are significant predictors of their burnout. Emotional commitment and school climate negatively predicted burnout and attendance commitment positively predicted burnout.

### **Discussion & Conclusion**

It has been determined that the average burnout values of secondary school mathematics teachers are at the level of "little burnout", and they are at the level of "less exhausted" in the dimensions of "Emotional Burnout", "Depersonalization" and "Personal Failure", which are the sub-dimensions of burnout. When the literature is examined; Akgül (2014, pp. 63-64), Şahin (2007, pp. 80-81) and Tunaboğlu (2015, p. 66) found the burnout levels of secondary school mathematics teachers to be different. It has been determined that there are negative and statistically significant correlations between the emotional commitment and burnout of mathematics teachers, and between their perceptions of school climate and their burnout. On the other hand, no relationship was found between the continuance commitment of mathematics teachers and their burnout. While the studies conducted to reveal the relationships between the dimensions of burnout and the dimensions of organizational commitment in the literature overlap the findings of our research with those related to emotional commitment, the findings about continuance commitment differ (Akgül, 2014; Aksungurlu, 2018; Yoldaş, 2019). An individual with a strong emotional commitment strives for the goals of the organization entirely in line with his/her own will. Therefore, it is natural to find a negative relationship between emotional exhaustion, depersonalization, personal failure and emotional commitment. Secondary school mathematics teachers'

perceptions of school climate and organizational commitment are significant predictors of their burnout. Among the explanatory variables, emotional commitment and school climate predict burnout negatively, and attendance commitment positively predicts burnout. In addition, emotional commitment, attendance commitment and school climate variables together explain 19% of the variance in the burnout variable.

## Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık

**Oktay DÖNÜK, Gazi Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0002-4620-4944**

**Recep BİNDAK, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0005-7862**

### Öz

*Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul iklimi algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında Malatya ilindeki ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında görev yapan toplam 312 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile birlikte 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI), 9 maddeden oluşan okul iklimi algısı ölçeği (SC) ve 15 maddeden oluşan örgütsel bağlılık ölçeği (OC) kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan tükenmişlik, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) ile ölçülmüştür. Maslach tükenmişlik ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır; duygusal tükenme (9 madde), duyursuzlaşma (5 madde) ve kişisel başarısızlık (8 madde). Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t test, tek yönlü varyans analizi ve çoklu lineer regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik, duygusal tükenme, duyursuzlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerin düşük olduğu ve tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler; ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal bağlılık ve okul iklimi algıları onların tükenmişliklerini negatif yönde, devam bağlılıkları ise onların tükenmişliklerini pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Ayrıca duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve okul iklimi değişkenleri birlikte tükenmişlik değişkenindeki varyansın %19'unu açıklamaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** eğitim bilimleri, matematik öğretmenleri, tükenmişlik, okul iklimi algısı, örgütsel bağlılık.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 1, 2022  
ss. 599-620  
DOI:10.17679/inuefd.1080283

**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Gönderim Tarihi**  
28.02.2022

**Kabul Tarihi**  
06.05.2022

### Önerilen Atıf

Dönük, O. & Bindak, R. (2022). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 599-620. DOI: 10.17679/inuefd.1080283

*Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından, Temmuz, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*

## **Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık**

Kişilerin yaptıkları mesleğin niteliği, onların stresle karşı karşıya kalmalarını belirleyen önemli bir faktördür. Çeşitli meslek gruplarına sahip çalışanlar, örgütsel yapıları ve çalışma şartları nedeniyle yüksek düzeyde stres yaşamaktadır. Öğretmen, mesleğini icra ederken çalışma arkadaşları, öğrencileri, velileri ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurmalıdır. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenler eğitim ortamında okuldaki diğer bireylerin etkisiyle, yoğun stres yaratan bazı durumlar sebebiyle, ruhsal olarak olumsuz etkilenebilmektedirler. Türkiye’de tükenmişlik gerek eğitim kurumlarında gerekse diğer örgütlerde son yıllarda ele alınan önemli bir araştırma konusu olmuştur (Durak & Seferoğlu, 2017:760; Yeğin, 2014: 317).

Tükenmiş kavramından ilk olarak sürekli hayal kırıklığı yaşadığı için kendisini iş hayatından soyutlanmış hisseden ve sürekli yorgunluk hissi yaşayan bir mimarın işten ayrılmasını anlatan Greene’in 1961 yılında yayınladığı “A Burn-Out Case” , “Bir tükenmişlik vakası” başlıklı kitabında bahsedilmiştir (Ereş, 2017:527; Göktepe, 2016:28).Tükenmişlik başlarda psikolojinin klinik psikoloji ve sosyal psikoloji alt dallarında ele alınmıştır. Yapılan klinik psikoloji çalışmaların odağı tükenmişlik belirtileri ve ruhsal sağlık sorunlarıdır. Dünyada trendin hızlı bir şekilde endüstri ve hizmet sektörlerine doğru değişmesiyle birlikte tükenmişlik kavramı sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerle birlikte tartışılmaya başlanmıştır(Maslach & Leiter, 2008: 498).

### **Tükenmişlik Kavramı**

Alanyazında tükenmişlik, aşırı iş yükü altında çalışanların hissettikleri bir duygu durumu olarak da tanımlanmaktadır (Hakanen vd., 2006: 497). Freudenberger (1974: 161) tarafından tükenme kavramı, kişilerin yoğun iş yükü sonucunda işlerini yerine getiremez hale gelmeleri durumu olarak tanımlanmıştır. Monte ve Ferraz (2013: 960) tükenmişlik sendromunu, bireyin yoğun güç, enerji ve kaynaklarını harcamasıyla bireyde oluşan yorgunluk ve başarısızlık duygusu olarak açıklamaya çalışmıştır.

Tükenmişlik, bireylerin iş hayatındaki hedeflerine ulaşmasını ve iş birliği içerisinde çalışmasını engelleyen ve zamanla artan bir duygudur (Droogenbroeck vd., 2014: 101). Tükenmişlik kavramı çalışanları etkilediği için kavram ortaya çıktığından beri yönetici, akademisyen ve araştırmacılar arasında popüleritesini kaybetmemiştir. 70’li yıllarda psikoloji alanyazınına dahil olan tükenmişlik kavramı halihazırda tıp ve sosyal bilimlerin bir çok alt disiplininde de araştırılmaya devam etmektedir (Schaufeli & Salanova, 2007: 182).

### **Maslach Tükenmişlik Modeli**

Maslach ve Jackson (1981: 99) tükenmişliği, kişilerde bitkinlik, aşırı yorgunluk, umutsuzluğa kapılma ve kişilerle olan ilişkilerinde gösterdiği olumsuz davranışlar olarak tanımlamıştır. Maslach geliştirdiği tükenmişlik modeli duygusal açıdan tükenme, duyarsız olma ve bireysel başarıda azalmadan oluşan üç bileşenli bir psikolojik sendromdur. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri Maslach modeline uygun bir ölçek ile ölçülmüştür.

Eğitim örgütleri, iş stresinin yoğun yaşandığı örgütlerdir. Zaman içerisinde bu stres okul içerisindeki başta öğretmenleri olmak üzere tüm çalışanlar da tükenmişlik duygusuna sebebiyet vermektedir (Wood & McCarthy, 2002: 2). Son yıllarda öğretmenlerin tükenmişliği ile ilgili

çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Örneğin Evcı (2017), Amasya ilinde görev yapan 141 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algılarını incelemiştir. Mistan (2017) Kastamonu ilinde ve Çelik (2016) Adıyaman ilinde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmıştır. Yılmaz (2017) araştırmasında Bursa'da görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşamlarında etkili olan tükenmişlik düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çolak (2017) ilköğretim ve ortaokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Kayış (2016), İstanbul'un bazı semtlerinde görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Kapar (2016) Van il merkezinde görev yapan lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerini belirlemiştir. Çil (2016), bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir.

Çeşitli nedenlerden dolayı kendilerini yeterli görmeyen öğretmen adayları üzerindeki baskının ve hissettikleri endişenin artmasına yol açmaktadır (Özkul & Dönmez, 2019: 676). Bu durum devamında öğretmenlik hayatlarında mesleki tükenmişlik yaşamlarında da etkili olabilir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda sıklıkla öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirlenmiş, kişisel ve çevresel faktörlerin tükenmişliği ne şekilde etkilediği incelenmiştir (Örneğin Akgül, 2014; Aşık, 2017; Çelik, 2017; Erken, 2018; Ertürk & Keçecioglu, 2012; Güneş, 2014; Kelgökmen vd., 2016; Seferoğlu vd., 2014; Şahin, 2007; Şekerci, 2015; Şenel & Buluş, 2016; Tunaboşlu, 2015; Ulutaşdemir, 2012; Yazıcı & Avcı, 2011; Yoldaş, 2019)

Özsoy vd. (2001: 2) göre örgütsel bağlılık, bireyin kendi çıkarlarından çok örgütün çıkarlarını önemsemesidir. Kısacası örgütsel bağlılık; bireyin çalıştığı örgütün amaçlarını sahiplenerek kurumun faaliyetlerinde aktif çalışması, örgüte karşı sevgi, saygı, sadakat gibi olumlu duygular besleyerek örgütle özdeşleşmesidir. Okul iklimi, akademik başarıdaki iyileşme ve disiplin sorunlarının azalmasıyla bağlantılıdır ve bu nedenle çoğu zaman okul gelişim inisiyatiflerinin bir hedefidir (Mitchell vd., 2010: 272).

Alanyazında matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür (Akgül, 2014; Aşık, 2017; Tunaboşlu, 2015; Yoldaş, 2019). Alanyazında tükenmişlik bazı kişisel değişkenlere bağlı olarak da açıklanmaya çalışılmıştır fakat bu çalışmaların bulgularının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tükenmişlik kavramının başka değişkenler tarafından etkilendiğini göstermektedir. Alanyazında birçok tanımı yer alan tükenmişlik, örgüt içerisindeki pek çok faktörle ilişkilidir. Bunlardan en çok öne çıkanlar, düşük gelir, yoğun iş yükü, örgütsel bağlılık, okul iklimi gibi kavramlardır. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ve okul iklimi algılarının onların tükenmişliklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, bazı kişisel değişkenlerin tükenmişliğe etkilerinin incelenmesi ve okul iklimi ile örgütsel bağlılık kavramlarının tükenmişliği yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1-Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?

2-Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, branş değişikliği isteme, öğrenim düzeyi, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri, örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde betimlenmeye çalışılan olgu/olgular, doğal şartlarında ve araştırmanın müdahalesi olmadan tanımlanmaya çalışılır. Bu yaklaşımda geçmişte ya da halen var olan ve betimlenmeye çalışılan bir durumu herhangi bir şekilde etkilemek veya değiştirmek söz konusu değildir (Karasar, 2012: 113). Araştırmada matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinden mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (02/04/2020-E.25813) etik izin alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Malatya ilinde görev yapan 603 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın konusu iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyonel ve nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak olduğundan çerçevesi belirlenen evrenin çalışmanın amacına uygun oluğuna karar verilmiştir. Araştırmada ayrıca örnekleme yapılmamış, belirlenen evrenin tümüne ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında Malatya ilinde görev yapan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 312 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun demografik değişken ve kategorilerine ait frekanslar Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.**  
*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişkenler	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	151	48,4
	Erkek	161	51,6
	Toplam	312	100
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	2	0,6
	Lisans	267	85,6
	Lisansüstü	43	13,8
	Toplam	312	100
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	173	55,5
	11-20 yıl	120	38,4
	21yıl ve üzeri	19	6,1
	Toplam	312	100
Yerleşim Yeri	Kırsal	48	15,4
	İlçe Merkezi	76	24,4
	İl Merkezi	188	60,2
	Toplam	312	100
Branşını Değişik	Evet	92	29,5
	Hayır	220	70,5
	Toplam	312	100



Tablo 1’de görüleceği üzere katılımcılardan 151’i (%48,4) kadın, 161’i (%51,6) erkektir. Katılımcıların 2’si (%0,6) ön lisans, 267’si (%85,6) lisans ve 43’ü (%13,8) lisansüstü düzeyinde eğitimlidir. Katılımcıların 173’ünün (%55,5) mesleki kıdemi 1-10 yıl, 120’sinin (%38,4) mesleki kıdemi 11-20 yıl ve 19’unun (%6,1) mesleki kıdemi 21-40 yıl arasındadır. Katılımcıların 48’i (15,4) köy, 76’sı (%24,4) ilçe ve 188’i (60,2) ise Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt’ta görev yapmaktadır. Katılımcıların 92’si (%29,5) ortaokul matematik öğretmenliği branşını değiştirmek isterken, 220’si (%70,5) branşını değiştirmek istememiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması sürecinde tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve okul iklimi ölçekleri kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği: Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin orijinali 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ergin (1992) tarafından uyarılma çalışmasında 7 dereceli olan cevap seçenekleri 5 dereceye indirilmiştir. Katılımcılar maddelere “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman ve her zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek tepkide bulunmaktadırlar. Sağlık çalışanlarından oluşan toplam 552 kişilik bir grup üzerinde yapılan uygulamada tükenmişliğin 3 boyutuna ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Azalan Kişisel Başarı için sırasıyla 0,83; 0,65 ve 0,72 olarak rapor edilmiştir (Ergin, 1992). Bu çalışmada 312 ortaokul matematik öğretmeninden elde edilen veriler ile yapılan güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise tüm tükenmişlik ölçeği için 0,87; Duygusal Tükenme boyutu için 0,70; Duyarsızlaşma boyutu için 0,865; Azalan Kişisel Başarı boyutu için 0,73 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışmasında tükenmişliğin alt boyutları birer değişken olarak ele alınmıştır. Duygusal Tükenme, DT (Emotional Exhaustion) Altboyutu: Maslach ölçeğindeki 1,2,3,6,8,13,14,16 ve 20 numaralı maddeler DT boyutunu ölçmektedir. Duyarsızlaşma, D (Depersonalizasyon) Alt boyutu: Maslach ölçeğindeki 5, 10, 11, 15 ve 22 numaralı maddeler duyarsızlaşma boyutunu ölçmektedir. Kişisel Başarısızlık, KB (Personal Accomplishment) Alt boyutu: Ölçekteki 4,7,9,12,17,18,19 ve 21 numaralı maddeler ise kişisel başarısızlık hissi boyutunu ölçmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Örgütsel bağlılık ölçeği Allen ve Meyer’in (1990) üç boyutlu örgütsel bağlılık modeli esas alınarak Wasti (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde Üç boyut ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık anketindeki ilk sekiz ifade duygusal bağlılık, 9-15. ifadeler devamlılık bağlılığı ve 16-22. ifadeler normatif bağlılık ile ilgidir. Bu çalışmada bu ölçeğin ‘Duygusal Bağlılık’ ve ‘Devam Bağlılığı’ boyutları kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alpha katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Bu çalışmada kullanılan okul iklimi ölçeği Canlı (2016) tarafından geliştirilmiştir. 5-li Likert tipinde olan ölçek 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada bu ölçeğin ‘Demokratiklik ve okula adanma’ ile ‘Samimiyet’ boyutlarında yer alan toplam 9 maddesi kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ‘demokratiklik ve okula adanma boyutu’ için 0,92; samimiyet boyutu için 0,91 olarak rapor edilmiştir (Canlı vd., 2018).

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analiz teknikleri uygulanmış, analizler SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  kabul edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde ifade edilmiştir. Tükenmişlik değişkeni ile ilgili bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Maslach Tükenmişlik Envanteri Dörtlü Dereceleme Ölçeğinin Puanlanması*

Seçenekler	Puan	Tükenmişlik puanı	Alt-Üst Sınır (4-lü skala)	Puana Karşılık Gelen Yorum
Hiçbir Zaman	0	00,00-17,59	0.00-0.79	Çok Az Tükenmiş
Çok Nadir	1	17,60-35,19	0.80-1.59	Az Tükenmiş
Bazen	2	35,20-52,79	1.60-2.39	Orta Düzeyde Tükenmiş
Çoğu Zaman	3	52,80-70,39	2.40-3.19	Çoğunlukla Tükenmiş
Her Zaman	4	70,40-88,00	3.20-4.00	Çok Fazla Tükenmiş

Bu çalışmada ‘Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin tüm boyutlar puanlanırken orijinalinde olduğu gibi 0-4 skalası kullanılmıştır. Hiçbir zaman seçeneği için 0, çok nadir seçeneği için 1, bazen için 2, çoğu zaman seçeneği için 3 ve her zaman seçeneği için 4 şeklinde puanlanarak boyutların ve ölçeğin tamamının puanı oluşturulmuştur. Kişisel başarı boyutundaki tüm maddeler ters puanlanmıştır. Dolayısıyla “kişisel başarısızlık” olarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında seçeneklere denk gelen puanlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Dolayısıyla kişinin maddelere verdiği tepkilerin puan değerleri toplanarak kişi için ‘tükenmişlik puanı’ hesaplanmıştır. Analizlerde söz konusu bu puan kullanılmıştır.

**Tablo 3.**

*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçek Adı	Madde Sayısı	Min- Max	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama/ Md Sayısı	Çarpıklık		Basıklık	
						Stat.	SE	Stat.	SE
Tükenmişlik	22	3-57	27,64	10,21	1,26	,32	,138	-,38	,275
Duygusal Tükenme	9	0-33	12,53	6,19	1,39	,48	,138	-,10	,275
Duyarsızlaşma	5	0-13	4,27	3,09	0,85	,72	,138	-,05	,275
Kişisel Başarısızlık	8	2-23	10,84	3,67	1,35	,44	,138	,37	,275
Duygusal Bağlılık	8	8-40	28,65	6,95	3,58	-,74	,138	,14	,275
Devam Bağlılığı	7	7-35	19,06	6,34	2,72	,05	,138	-,68	,275
Okul iklimi Algısı	9	12-45	32,52	6,44	3,61	-,69	,138	,29	,275

N=312

Çalışma grubunda ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algısı ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’ teki

gibi elde edilmiştir. Tüm puan dağılımları için çarpıklık basıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında elde edilmiş olması, normallikten önemli bir sapma olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalama tükenmişlik puanları madde sayılarına bölünerek 1,26 olarak hesaplanmıştır. Bu puan tabloda “çok nadir” seçeneğine, puana karşılık gelen yorum kapsamında ise “az tükenmiş” yorumuna denk gelmektedir. Tükenmişliklerinin alt boyutlarını oluşturan duygusal tükenmişlik puanı 1,39 “çok nadir” seçeneğine karşılık gelmekte olup yorum kapsamında “az tükenmiş” yorumuna denk gelmektedir. Benzer şekilde duyarsızlaşma alt boyutu için elde edilen 0,85 değeri “çok nadir” “az tükenmiş” ve kişisel başarısızlık alt boyutu için elde edilen 1,35 değeri yine “çok nadir” ve “az tükenmiş” olarak yorumlanmaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin;

DT (1.39) > KB (1.35) > D(0.85) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

#### Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, branş değişikliği isteme, öğrenim düzeyi, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre incelenerek elde edilen sonuçlar 4,5,6,7 ve 8. tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

	Kadın (n=151)	Erkek (n=161)	t	P
Duygusal Tükenme	12,04	12,98	-1,345	,18
Duyarsızlaşma	4,21	4,34	-,371	,71
Kişisel Başarısızlık	10,82	10,86	-,086	,93
Tükenmişlik toplam	27,06	28,17	-,957	,33

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ölçeklerinden elde ettikleri ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, kadın ve erkek ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.**

*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Branş Değişikliği İsteme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

	Evet (n=92)	Hayır (n=220)	t	p
Duygusal Tükenme	15,37	11,29	5,498**	p<,001
Duyarsızlaşma	5,13	3,87	3,344**	p<,001
Kişisel Başarısızlık	11,91	10,38	3,372**	p<,001
Tükenmişlik toplam	32,42	25,54	5,656**	p<,001

\*\*p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tüm altboyutlarda branş değişikliği isteyenlerin, istemeyenlere göre tükenmişlikleri anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6.**

*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

	Lisans (n=267)	Lisansüstü (n=43)		
Duygusal Tükenme	12,33	13,97	-1,620	,10
Duyarsızlaşma	4,19	4,83	-1,263	,20
Kişisel Başarısızlık	10,61	12,27	-2,801	,00*
Tükenmişlik toplam	27,14	31,09	-2,372	,01*

\*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kişisel başarısızlık açısından incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 7.**

*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

	1-10 yıl (n=173)	11-20 yıl (n=120)	21-41 yıl (n=19)		
Duygusal Tükenme	13,20	11,86	10,52	2,737	p>,005
Duyarsızlaşma	4,61a	3,70b	4,73ab	3,406*	P<0,05
Kişisel Başarısızlık	31,89	32,99	35,26	,574	p>0,05
Tükenmişlik toplam	28,83	26,12	26,31	2,687	p>0,05

\*a>b \*p<.05 (x): LSD çoklu karşılaştırma testine göre ( $\alpha=0,05$ )

Tablo 7'deki analiz testi sonuçları incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanların hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği buna karşılık duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 8.**

*Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

	Köy (n=48)	İlçe (n=76)	İl Merkezi (n=19)		
Duygusal Tükenme	12,66	13,03	12,28	,419	p>,005
Duyarsızlaşma	4,70	4,50	4,06	1,090	p>,05
Kişisel Başarısızlık	10,18	10,98	10,94	,901	p>,05
Tükenmişlik toplam	27,56	28,52	27,29	,391	p>,05

Tablo 8'deki analiz testi sonuçları incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında aldıkları toplam puanların görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular**

Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri, örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla sonraki alt problemlere cevap vermede yordanan ve yordayıcı olarak kullanılan tüm değişkenlerin birbirileri ile korelasyonları hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayıları ile anlamlılık seviyeleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

*Regresyon Analizlerinde Kullanılan Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri*

	DT	D	KB	DuyB	DevB	Okuli	TÜK
DT	1	,61**	,30**	-,24**	-,02	-,31**	,90**
D		1	,27**	-,20**	,08	-,24**	,77**
KB			1	-,33**	-,06	-,27**	,62**
DuyB				1	,54**	,56**	-,32**
DevB					1	,30**	-,01
Okuli						1	-,35**
TÜK							1

\*\* :p<0,01 \* :p<0,05 n=312 .

DT=Duygusal tükenmişlik, D=Duyarsızlaşma, KB=Kişisel başarısızlık, DuyB=Duygusal bağlılık, DevB=Devam bağlılığı, Okuli=Okul iklimi TÜK=Tükenmişlik toplam

Tablo 9'da görüldüğü gibi tükenmişlik toplam puanı ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi algısı arasında negatif ilişkiler olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin duygusal bağlılık ( $r = -,32$ ;  $p < 0,05$ ) ve okul iklimi algısı ile ilişkisi ( $r = -,35$ ;  $p < 0,05$ ) orta düzeyde iken devam bağlılığı ile ilişkisi ( $r = -,01$ ;  $p > 0,05$ ) çok zayıftır. Çalışmanın başında okul iklimi algısı 'demokratik iklim - okula adanma' ile 'samimiyet' adlı iki boyutu bağımsız değişken olarak tasarlanmıştır. Ancak ile okul iklimi algısının 'demokratik iklim -okula adanma' ile 'samimiyet' boyutları arasında güçlü düzeyde bir ilişki ( $r = 0,82$ ;  $p < 0,001$ ) olduğu görülmüştür. Okul iklimi algısının boyutları arasında var olan bu yüksek korelasyon, regresyon analizinde çoklu bağlantılılık problemine sebep olabilir (Tabachnick & Fidell, 2001: 84). Bu nedenle regresyonda okul iklimi tek boyut olarak alınmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi, öğretmenlerin tükenmişliklerini ne şekilde

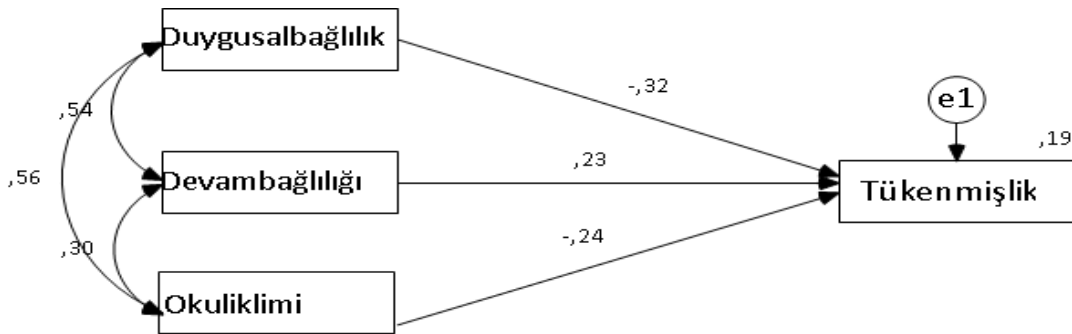
yordadığını ortaya koymaya yönelik oluşturulan çoklu doğrusal regresyon analizi modeline ait analiz sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

**Tablo 10.**  
*Tükenmişliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	Beta	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	46,233	2,869		16,117	,000		
Duygusal bağlılık	-0,467	0,104	-0,318	-4,505	,000	-0,25	-0,23
Devam bağlılığı	0,378	0,099	0,235	3,833	,000	0,21	0,20
Okul iklimi	-0,382	0,098	-0,241	-3,889	,000	-0,22	-0,20

Bağımlı değişken: Tükenmişlik  
 $R^2=0,186$ ,  $F_{(3,308)}=23,402$ ,  $p=,000$

Model bir bütün olarak anlamlıdır ( $F = 23,402$ ;  $p < 0,05$ ). Modelin determinasyon katsayısı  $R^2 = 0,186$  olup bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki değişkenliğin %18.6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde tüm katsayıların istatistiksel olarak önemli olduğu ve bağımlı değişken olan tükenmişliği yordadığı görülmektedir. Açıklayıcı değişkenlerden Duygusal bağlılık ( $B = -0,467$ ;  $p < 0,05$ ) ile okul iklimi ( $B = -0,382$ ;  $p < 0,05$ ) katsayılar negatif olup tükenmişliği negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı ( $B = ,378$ ;  $p < 0,05$ ) pozitif olduğundan tükenmişliği pozitif yönde yordamaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve okul iklimi algılarının tükenmişlik düzeyini yordamasına ait ölçüm modeli, Şekil 1'de görülmektedir.



**Şekil 1.** Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları, Okul İklim Algıları Ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkiler

Şekil 1'de yordayıcı (bağımsız) değişkenler arasındaki korelasyonlar ile yordayıcı değişkenlerin standartize beta katsayıları verilmiştir. Duygusal bağlılık ve okul iklimi, tükenmişlik için negatif yordayıcı iken; devam bağlılığı tükenmişliğin pozitif bir yordayıcısıdır.

Sonuç olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri onların örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları yardımıyla;  $Tükenmişlik = 46,233 - 0,467*(DuyB) + 0,378*(DevB) - 0,382*(Oiklim)$  denklemi ile tahmin edilebilir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini ne şekilde

yordadığını ortaya koymaya yönelik oluşturulan çoklu doğrusal regresyon analizi modeline ait analiz sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11.**

*Tükenmişlik Altboyutlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları*

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı değişken: Duygusal Tükenme	Bağımlı değişken: Duyarsızlaşma	Bağımlı değişken: Kişisel Başarısızlık
	B	B	B
Sabit	21,906**	7,744**	16,929**
Duygusal bağlılık	-0,168*	-0,110**	-,184**
Devam bağlılığı	0,154*	0,129**	,096**
Okul iklimi	-0,231**	-0,086**	-,081*
Model anlamlılığı (ANOVA)	F <sub>(3;308)</sub> =13,271, p<0,001	F <sub>(3;308)</sub> =13,127, p<0,001	F <sub>(3;307)</sub> =17,739, p<0,001
R <sup>2</sup>	0,114,	0,113	0,148,

Duygusal Tükenmenin yordanması; Açıklayıcı değişkenlerden Duygusal bağlılık (B= -0,168; p < 0,05) ile okul iklimi (B = -0,231; p < 0,05) katsayılar negatif olup DTyi negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı (B = 0,154; p < 0,05) pozitif olduğundan Duygusal Tükenmeyi pozitif yönde yordamaktadır. Duygusal Tükenme = 21,91 – 0,17\*(DuyB) + 0,15\*(DevB) - 0,23\*(Oklim) denklemi ile tahmin edilebilir. Duyarsızlaşma; Duygusal bağlılık (B = -0,110; p < 0,05) ile okul iklimi (B = -0,086; p < 0,05) katsayılar negatif olup duyarsızlaşmayı negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı (B = 0,129; p<0,05) pozitif olduğundan Duyarsızlaşmayı pozitif yönde yordamaktadır. Duyarsızlaşması ile onarın örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları yardımıyla; Duyarsızlaşma= 7,74 – 0,11\*(DuyB)+0,13\*(DevB) - 0,09\*(Oklim) denklemi ile tahmin edilebilir. Kişisel Başarısızlık; Duygusal bağlılık (B = -0,184; p < 0,05) ile okul iklimi (B = -0,081; p < 0,05) katsayılar negatif olup kişisel başarısızlığı negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı (B = 0,096; p < 0,05) pozitif olduğundan kişisel başarısızlığı pozitif yönde yordamaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin kişisel başarısızlık algıları onların örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları yardımıyla; Kişisel Başarısızlık = 16,93 – 0,184\*(DuyB) + 0,096\*(DevB) - 0,081\*(Oklim) denklemi ile tahmin edilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalama tükenmişlik değerlerinin “az tükenmiş” düzeyinde olduğu ayrıca tükenmişliğin alt boyutlarını oluşturan “Duygusal Tükenmişlik”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarısızlık” boyutlarında da yine “az tükenmiş” düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; Akgül (2014: 63-64), Şahin (2007: 80-81) ve Tunaboş (2015: 66) ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini farklı bulmuşlardır.

Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet ve görev yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre, kadın ve erkek ortaokul matematik öğretmenleri tükenmişlik düzeyleri açısından benzer algılara sahiptirler. Alanyazına

bakıldığında bu bulguyla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır (Akgül, 2014; Kırılmaz vd., 2000; Yazıcı & Avcı, 2011). Ancak alanyazında bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlardan, bazı çalışmalarda kadınların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulunmuşken bazı çalışmalarda da cinsiyetten dolayı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir (Polatçı & Ardıç, 2008: 87).

Katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çelik (2017: 61), çalışmasında araştırma bulgularımızı destekleyici sonuçlar elde etmişlerdir. Görev yerinin ve bu yerin merkeze uzaklığının tükenmişlik ve onun boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Fırsat verilmesi halinde branşını değiştirmek isteyen ortaokul matematik öğretmenleri, branşını değiştirmek istemeyen ortaokul matematik öğretmenlerine göre tükenmişlik duygusunu daha fazla algılamaktadır. Branşını değiştirmek isteyen ortaokul matematik öğretmenleri, branşını değiştirmek istemeyen ortaokul matematik öğretmenlerine göre daha fazla tükenmiştir, daha fazla duygusal tükenmiştir, daha fazla duyarsızlaşmıştır ve daha fazla kişisel başarısızlık duygusu yaşamaktadır. Tükenmişlik yaşayan ortaokul matematik öğretmenleri, bu durumun branşlarından kaynaklandığını düşünüyor olabilirler. Doğal olarak eğer branşlarını değiştirirlerse yaşadıkları tükenmişlik duygusundan kurtulacaklarını varsaydıkları için branş değişikliği istiyor olabilirler.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinde aldıkları toplam puanların hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında da hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ancak ortaokul matematik öğretmenlerinden hizmet süresi 1-10 arası yıl olanlar, hizmet süresi 11-20 yıl arası olanlara göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Araştırmamızın bulgularıyla benzerlik gösteren ve göstermeyen çalışmalar vardır. Yoldaş (2019: 62)'ın çalışmasında hizmet yılı değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edemezken, duyarsızlaşma boyutunda arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir bulgusu araştırmamızla tamamen örtüşmektedir. Ancak, Akgül (2014: 66), Soykan (2012: 49) yaptıkları çalışmalarda hizmet yılı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edememişlerdir. Meslekte tecrübesi az olan öğretmenler kısa zamanda büyük başarılar elde etmeyi isteyebilirler, bu isteği gerçekleştirmek için ekstra enerji harcayabilirler ve daha hızlı yorulabilirler. Böylece tükenme karşısında direnç gösteremeyebilirler. Önlerine daha uzunca çalışma süresi olduğundan bu duruma savunma mekanizması olarak duyarsızlaşma geliştirerek kendilerini korumaya çalışmış olabilirler. Buna karşın; mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yapılacak çalışmalarla eğitimin uzun bir süreç olduğu anlatılabilir. Onların kaç yıl çalışacakları ve neler yapabileceklerine ilişkin eğitimler düzenlenerek farkındalık düzeyleri artırılabilir. Ayrıca okullarda görev dağılımı yapılırken mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilk birkaç yıl tecrübeli öğretmenlere oranla biraz daha az ortak görev verilerek duyarsızlaşma düzeyleri azaltılabilir.

Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkeni açısından lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, daha fazla tükenmişlik



yaşadıkları tespit edilmiştir. Tükenmişliğin boyutları incelendiğinde öğrenim düzeyi değişkeni duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ayırt edici değilken, kişisel başarısızlık boyutunda ise ayırt edicidir. Lisansüstü düzeyinde öğrenim görmüş ortaokul matematik öğretmenleri lisans düzeyinde öğrenim görmüş ortaokul matematik öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarısızlık hissetmektedir. Tunaboğlu, (2015: 58) öğrenim durumu yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin arttığını rapor etmektedir. Bu durum potansiyelinin farkında olan öğrenim düzeyi yüksek çalışanların, kendilerinden daha düşük eğitim düzeyine sahip çalışanlarla eşit tutulduğu durumlarda ya da kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda görevlerinde yükselmeme durumları için oldukça anlaşılırdır. Özellikle Milli Eğitim bakanlığının öğretmenlerin aldıkları lisansüstü eğitimi sadece ek derslerine cüzi miktarda bir katkı ile ödüllendirmeleri de öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini yükseltmiş olabilir. Bu düzeyi azaltmak için, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ders programları ve izinleri üniversitedeki derslere göre ayarlanabilir. Özellikle doktora yapan öğretmenler doktora eğitimleri süresince kendi isteği ve kayıtlı olduğu enstitünün talebiyle araştırma görevlisi olarak görevlendirilerek öğretmenler doktora yapmaya özendirilebilir. Farklı illerde lisansüstü eğitim gören öğretmenlere bazı dersler uzaktan eğitim ile verilerek, onların yollarda daha az zaman geçirmeleri sağlanabilir. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler için mesleki kariyerlerinde ilerleme fırsatı verilebilir. MEB ödül yönetmeliğinde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan öğretmenler için maddeler eklenerek, onlara verilecek ödüller çeşitlendirilebilir. Lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin ünvanlarını MEB’de de kullanması sağlanabilir. Bu öğretmenler MEB’in merkezi ve yerel hizmeti içi eğitimlerinde görev verilerek MEB personellerinin birikiminin yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Matematik öğretmenlerinin duygusal bağlılıkları ile tükenmişlikleri arasında ve okul iklimi algıları ile tükenmişlikleri arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık matematik öğretmenlerinin devam bağlılığı ile tükenmişlikleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazında tükenmişliğin boyutları ile örgütsel bağlılığın boyutlarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalar ile araştırmamızın bulguların duygusal bağlılıkla ilgili olanlar örtüşürken devam bağlılığı ile ilgili bulgular farklılık göstermektedir (Akgül, 2014; Aksungurlu, 2018; Yoldaş, 2019). Duygusal bağlılığı güçlü olan birey tamamen kendi istekliliği doğrultusunda ancak örgütün amaçları için çabalar. Dolayısıyla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ile duygusal bağlılık arasında negatif yönü bir ilişki bulunması doğal karşılanabilir. Devam bağlılığı öğretmenlerin; okuldan ekstra bir çıkarı olduğu için, o okula çok emek harcadığı için, o okulda kalma zorunluluğu olduğu için ya da o okuldan ayrılmayı göze alamama durumlarında ortaya çıkabilen bir bağlılık türüdür. Araştırmamızın veri grubunu oluşturan ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğunluğunun kıdemi olarak 1-10 yıl arasında (%55,5) olduğu ve çalıştığı okulda 0-3 yıl arası (%61,2) çalıştığı için henüz okullarıyla arasında devam bağlılığı oluşacak kadar süre geçmemiş olabilir.

Bayat (2015: 82) ve Göksal (2018: 106) duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ile okul iklimi arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Bu durum araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Okulun ikliminin demokratikleşmesi ve öğretmenlerin samimiyet düzeylerinin artması duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarısızlığı azaltması beklenen bir sonuçtur. McMurray vd. (2004: 480) örgütsel bağlılık ile örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu durum araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel bağlılıkları onların tükenmişlikleri için anlamlı yordayıcılardır. Açıklayıcı değişkenlerden duygusal bağlılık ile okul iklimi tükenmişliği negatif yönde ve devam bağlılığı tükenmişliği pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve okul iklimi değişkenleri birlikte tükenmişlik değişkenindeki varyansın %19'unu açıklamaktadır. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde örgütsel bağlılık ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Akgül, 2014; Aydoğan, 2008; Ergin, 1992; Özen & Mirzeoğlu, 2006; Soykan, 2012; Yoldaş, 2019). Ayrıca Soykan (2012: 48), örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi çok güçlü, Aydoğan (2008: 123-124) güçlü, Yoldaş (2019: 64) düşük düzeyde tespit etmiştir. Göksal (2018: 125) okul ikliminin, tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olduğu, okul ikliminin kapalıdan açığa gittikçe tükenmişliği negatif yönde yordadığını bulmuştur. Demokratik okul iklimi ve samimiyet boyutları düşünüldüğünde bu iki özellik açık okul ikliminin de özellikleridir. Araştırma kapsamında devam bağlılığı yüksek olan ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Zira devam bağlılığının ana sebebi kişinin örgütte kalmak istemesinden ziyade örgütte kalmaya ihtiyaç duyması ya da örgütten ayrılmaya cesaret edememesidir (Meyer & Allen, 1997: 12). Dolayısıyla kendisini örgütte kalmak zorunda hisseden bireyin tükenmişlik düzeyi artabilir. Okul müdürlerinin okulu yönetirken sergiledikleri liderlik biçimleri önemlidir. Olumlu okul iklimi ile örgütsel bağlılığın beraber sağlanması için öğretmenler arası olumlu ilişkiler yönetici davranışları ile desteklenmelidir (Özdemir, 2017: 83). Her okulda öğretmenlerin ve diğer çalışanların okulun iklimi ile okula bağlılıklarıyla ilgili standart çalışmalar yapılarak mevcut durumlar belirlenebilir. Öğretmenler okul iklimini kapalı olarak algıyorsa bunun nedenleri belirlenip okul iklimini açık iklime dönüştürmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (02/04/2020-E.25813) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Aksanuklu, P. (2018). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarıyla tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Aşık, B. (2017). *İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Aydoğan, O. (2008). *İş stresinin tükenmişlik ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Kamu sektöründe bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara, Türkiye.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. 2018. Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506842>
- Çelik, F. (2016). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde tükenmişlik (Adıyaman ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çelik, M. (2017). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Çil, F. (2016). *Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Droogenbroeck, F.V., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of work- load and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Durak, H.Y., ve Seferoğlu, S.S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD*, 37(2): 759-788
- Ereş, F. (2017). Mesleki tükenmişlik. Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (s.528-551). PegemA.
- Ergin, C. (1992). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 37-50.
- Erken, A.S. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmeler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54.

- Evcı, N. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi (Amasya ili örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 11(3), 273-282. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. Nesil.
- Güneş, Ç. (2014). *Öğretmen tükenmişliği ve örgütsel sosyalleşme: Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri örnekleme* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Shaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Kapar, G. (2016). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Van örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*. Nobel Yayınları.
- Kayış, M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kelgökmen, A. H., Uzunöz, F. S., & Demirhan, G. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3) 1503-1516.
- Kırılmaz, A., Çelen, Y., & Sarp, N. (2000). İlköğretim'de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi*, 2(1), 2-9.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Leiter, M.P., & Jackson, S.E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 296-300. <https://doi.org/10.1002/job.784>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McMurray, A. J., Scott, D. R., & Pace, R. W. (2004). The relationship between organizational commitment and organizational climate in manufacturing. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 473-488. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1116>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Sage Publications.
- Mistan, B. (2017). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>

- Monte, P. G., & Ferraz, F. H. (2013). Psychometric properties of the "Spanish Burnout Inventory" among employees working with people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 959-968. <https://doi.org/10.1037/a0027883>
- Özdemir, A.O. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğın aracılık etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Özen, G., & Mirzeoğlu N. (2006). Bir spor örgütünde çalışan spor uzmanlarının tükenmişlik ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi, *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi* 1(2), 12-17.
- Özkul, R., & Dönmez, B. (2019). Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694. <https://doi.org/10.17679/inuefd.521575>
- Özsoy, S., Ergül, S. & Bayık, A. (2001). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 17(3), 1-16.
- Polatçı, S., & Ardıç, K. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerine bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the questions: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196). <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Seferoğlu, S. S., Yıldız H., & Yücel, A. Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Soykan, E. (2012). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik ilişkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Şahin, E. D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şekerci, K. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Şenel, E., & Buluş, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-16.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Allyn & Bacon.
- TDK, (2019). <http://sozluk.gov.tr/>
- Tunaboylu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ulutaşdemir, N.(2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Wasti, S.A. (2000). *Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi*. 8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. 401-410.
- Wood, T., & McCarthy, C. (2002). Understanding and preventing teacher burnout. *ERIC Digest*, 1-8.
- Yazıcı, K., & Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 29-37.
- Yeğin, H. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58): 315-332.
- Yılmaz, E. (2017). *Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyum ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yoldaş, M.A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

**İletişim/Correspondence**

Uzman Oktay DÖNÜK  
okittay@hotmail.com  
Dr. Öğr. Üyesi Recep BİNDAK  
bindak@gantep.edu.tr