

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERDE SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLİŞKİSİ

Erdal MERİÇ

DOKTORA TEZİ

KIRŞEHİR-2022

©2022-Erdal MERİÇ

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERDE SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLİŞKİSİ

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PATIENCE AND
BURNOUT IN TEACHERS**

Hazırlayan

Erdal MERİÇ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ERDEM

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Erdal MERİÇ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi” adlı tez çalışması 30/09/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ERDEM

Üye: Prof. Dr. Refik BALAY

Üye: Doç. Dr. Abdulkерim KARADENİZ

Üye: Prof. Dr. Murat TAŞDAN

Üye: Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2022

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/09/2022

Erdal MERİÇ

İmza

ÖZET

ÖĞRETMENLERDE SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan: Erdal MERİÇ

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ERDEM

2022-(XVII+254)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Mustafa ERDEM

Prof. Dr. Refik BALAY

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

Prof. Dr. Abdurrahman İLÇAN

Bu araştırma, sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ile tasarlanan araştırmanın nicel boyutu ilişkisel tarama modeli ile nitel boyutu ise olgubilim deseni ile yapılandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni Ordu ilindeki kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun katılımcıları tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup 97 ilkokulda görev yapan toplam 910 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Nitel boyutun katılımcıları ise nicel boyuttaki örneklem içerisinde maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 16 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemek için “Öğretmen Sabır Ölçeği”, tükenmişlik düzeylerini belirlemek için ise “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesinde istatistik programları aracılığıyla parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda ikili grupların karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t-Testi”, ikiden fazla gruplarda ise “İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini ne derece yordadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ayrıca frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri de kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistikî çözümler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçlar; sınıf öğretmenlerinin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin “*çok yüksek*” olduğunu ortaya koyarken tükenmişlik düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “*düşük*” düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise “*çok düşük*” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Araştırmanın sonucunda sabrın alt boyutları ile tükenmişliğin alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken sabır düzeyleri ile kişisel başarı düzeyleri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin sabır düzeyleri yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaları azalmakta, kişisel başarıları ise artmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; öğrencilerin olumsuz davranışları, pandemi sürecinin olumsuz etkisi, özel durumu olan öğrenciler, müfredatı yetiştirememe kaygısı ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, etkileşim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörler; velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları, idarenin dayatmacı yaklaşımı, velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları, yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları ve eğitim paydaşlarının bencilliği şeklinde sıralanabilir. Öğretmenler, duygusal tükenmişliklerini en çok etkileyen faktörlerin; öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, iş yükünün fazla olması, eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler, ekonomik yetersizlikler ve stres olduğunu belirtirken duyarsızlaşmalarını en çok etkileyen faktörlerin ise velilerin ilgisiz tutumları ve olumsuz yaklaşımları ile empati kuramamak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörler; yenilikleri takip etmemek, öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak, velilerden gelen dönütler, ailesel ve ekonomik sorunlar ile veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunlarıdır. Araştırmada son olarak öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine ve mesleki tükenmişliklerinin azaltılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sabır, tükenmişlik, karma yöntem araştırma, öğretmen.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PATIENCE AND BURNOUT IN TEACHERS

Ph. D. Thesis

Preparer: Erdal MERİÇ

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ERDEM

2022-(XVII+254)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Administration Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Prof. Dr. Refik BALAY

Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

Prof. Dr. Abdurrahman İLÇAN

The present study was conducted to determine the correlation between patience and burnout based on the views of primary school teachers employed in public schools affiliated to the Ministry of National Education. The quantitative dimension of the study, which was designed with the explanatory sequential mixed method, was conducted with the relational survey model, and the qualitative dimension was conducted based on the phenomenology method.

The study population included primary school teachers employed in public primary schools in Ordu province, Turkey. The quantitative study sample was assigned with the stratified sampling method and included 910 primary school teachers employed in 97 primary schools. The qualitative study sample included 16 teachers in the quantitative study sample and assigned with the maximum diversity sampling method. The quantitative study data were collected with two scales, namely the "Teacher Patience Scale" to determine the patience levels of the teachers, and the "Maslach Burnout Inventory-Educator Form" to determine the burnout levels. Qualitative study data were collected with a semi-structured interview form. The quantitative data were analyzed with parametric tests in statistical software. Thus, the "Independent Samples t-Test" was employed to compare paired groups, and "One-Way ANOVA for Independent Samples" was used to compare more than two groups. Multilinear regression analysis was conducted to determine to what extent teachers' patience levels predicted their burnout levels. Descriptive statistical techniques such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were also employed in data analysis. The significance level was accepted as .05 in statistical analyzes. Qualitative study data were analyzed with descriptive analysis.

The quantitative study findings revealed that the patience levels of the primary school teachers in both general patience and instruction and interaction dimensions were "very high", and burnout level findings demonstrated that teachers experienced "low" level of burnout in emotional burnout and personal achievement dimensions, and "very low" level of burnout in the depersonalization dimension. In the study, it was determined that there was a moderately significant correlation between the patience and burnout sub-dimensions. There was a negative correlation between patience levels and emotional exhaustion and depersonalization levels of the primary school teachers, while a positive correlation was determined between patience levels and personal achievement levels. In other words, as patience levels of the teachers increased, their emotional exhaustion and depersonalization levels decreased, and personal achievements increased.

The qualitative dimension of the study revealed that negative student behavior, the negative impact of the pandemic, students with special conditions, the anxiety about incompleteness of the curriculum requirements, and students who do not fulfill their responsibilities were the factors that affected the patience levels of the teachers in the instruction dimension. According to the teachers, the factors that most affected their patience levels in the interaction dimension included negative parental approaches, insistency of the administration, the indifferent and insensitive parental attitudes, unjust attitudes of the administrators, and selfishness of education shareholders. Teachers stated that the factors that affected their emotional burnout included disreputation of the teaching profession, high workload, non-educational duties, economic problems and stress, and the factors that most affected their depersonalization were parental indifference, negative attitudes, and lack of empathy. According to the teachers, the factors that most affected their burnout levels in the personal achievement dimension included their inability to follow up innovations, lack of positive student feedback, parental feedback, familial and economic problems, and communication problems with parents and administration. Finally, recommendations are presented in the study to improve the patience levels and reduce professional burnout of the teachers.

Keywords: Patience, burnout, mixed method research, teacher.

ÖN SÖZ

Sabır, yaşamın her alanında kişinin sahip olması gereken bir erdemdir. Bu nedenle bireyler günlük yaşamda olduğu kadar mesleki yaşamlarında da sabırlı olmalıdırlar. Çalışma süreci içerisinde başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren birçok meslek gibi öğretmenlik mesleği de sabırlı olmayı gerektirmektedir. Eğitim uzun vadeli bir iş olduğu için eğitimden beklenen çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir. Öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmamaları karamsarlık ve strese yol açarak tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ise başta aileleri ve öğrencileri olmak üzere meslektaşları, arkadaşları ve genel olarak da tüm toplumun bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Alan yazında sabır ve tükenmişlik konusunda birçok araştırma yapıldığı ve yapılan bu araştırmalarda sabır ve tükenmişliğin birçok kavramla ilişkisinin irdelendiği görülmüştür. Bu araştırmalar incelendiğinde sabır konusunda öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olup tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerinin yanı sıra işin özellikleri ve çalışma koşullarının da öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik ile çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Alan yazında öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tükenmişlik ile ilişkili olan bireysel ve örgütsel faktörlerle birlikte öğretmenlerin sabır düzeylerinin de tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği ve öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmalarının, tükenmişlik yaşamamalarına ve böylece görevlerini daha etkili ve verimli şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırma, sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma hem öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik hem de öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen ilk çalışma olması bakımından özgün bir değere sahiptir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunularak mesleki tükenmişliklerinin azaltılması da hedeflenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemine, amacı ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde sabır ve tükenmişlik kavramları alan yazın çerçevesinde irdelenmiş olup konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma yönteminin ele alındığı üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi süreçlerine değinilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiş olup araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise ulaşılan sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Doktora eğitimim ve bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde emeği geçenleri anmak bana mutluluk verecektir. Bu kapsamda öncelikle; lisansüstü eğitimim süresince derin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, sabrı ve hoşgörüsüyle her an desteğini hissettiğim ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışman hocam Doç. Dr. Mustafa ERDEM'e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim boyunca değerli bilgilerinden yararlandığım saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Refik BALAY, Prof. Dr. Cemalettin İPEK, Prof. Dr. Nuri BALOĞLU, Prof. Dr. Tufan AYTAÇ ve lisans eğitimimden bu yana manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. İbrahim YERLİKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde yer alarak bilgi ve fikirleri ile araştırmamın şekillenmesine ve gelişmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Refik BALAY ve Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ ile tez savunma jürimde bulunarak sundukları katkılarla tezimin son şeklini almasında emeği olan Prof. Dr. Murat TAŞDAN ve Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN hocalarıma destekleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca Ordu ilinde görev yapan okul yöneticileri ve zamanlarını ayırıp görüşleriyle araştırmama destek olan tüm öğretmenler ile doktora arkadaşlarım Hamza ÖZ, Mevlüt UYGUR, Serkan BİLGİÇ ve Cem AKIN'a teşekkür ederim.

Uzun soluklu bu sürecin her aşamasında desteğini hissettiğim meslektaşım, hayat arkadaşım ve sevgili eşim Öğr. Gör. Ayşe MERİÇ başta olmak üzere dünyalar tatlısı kızım Ekin Deniz ve biricik oğlum Umut Barış ile ablam ve kardeşlerime sevgilerimi, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan annem ve babama da şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	10
1.4. VARSAYIMLAR	10
1.5. TANIMLAR	10
BÖLÜM II.....	12
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	12
2.1. SABIR	12
2.1.1. Sabırla İlişkili Kavramlar	15
2.1.1.1. Hoşgörü.....	16
2.1.1.2. Kararlılık	16
2.1.1.3. Dayanıklılık.....	17
2.1.1.4. Tahammül	17

2.1.1.5. Umut.....	18
2.1.1.6. İş Birliği	19
2.1.1.7. Başarı	19
2.1.1.8. Sağlık	21
2.1.1.9. Öz Denetim	22
2.1.1.10. Kaygı.....	22
2.1.1.11. Stresle Başa Çıkma.....	23
2.1.2. Sabır Erdeminin Geliştirilmesi.....	24
2.1.3. Öğretmenlerde Sabır	26
2.2. TÜKENMİŞLİK	32
2.2.1. Tükenmişliğin Boyutları	33
2.2.1.1. Duygusal Tükenme	34
2.2.1.2. Duyarsızlaşma	34
2.2.1.3. Kişisel Başarı	35
2.2.2. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler	36
2.2.2.1. Bireysel Faktörler	37
2.2.2.2. Örgütsel Faktörler	38
2.2.3. Tükenmişliğin Sonuçları	40
2.2.3.1. Bireysel Sonuçlar	40
2.2.3.2. Örgütsel Sonuçlar.....	41
2.2.4. Tükenmişliğin Önlenmesine Yönelik Stratejiler.....	41
2.2.4.1. Bireysel Stratejiler.....	42
2.2.4.2. Örgütsel Stratejiler	44
2.2.5. Öğretmenlerde Tükenmişlik	46
2.3. SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLİŞKİSİ.....	49
2.4. SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
2.4.1. Sabır ve Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.4.1.1. Sabır ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.4.1.2. Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2.4.2. Sabır ve Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64

2.4.2.1. Sabır ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	65
2.4.2.2. Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	69
BÖLÜM III	75
3. YÖNTEM	75
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	75
3.1.1. Nicel Boyut için Araştırma Modeli	76
3.1.2. Nitel Boyut için Araştırma Modeli	76
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ÇALIŞMA GRUBU	77
3.2.1. Nicel Boyut için Örneklem	78
3.2.2. Nitel Boyut için Çalışma Grubu	81
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	82
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	82
3.3.1.1. Öğretmen Sabır Ölçeği (ÖSÖ)	82
3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)	85
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	88
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	92
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi	92
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi	94
BÖLÜM IV	97
4. BULGULAR	97
4.1. NİCEL BULGULAR	97
4.1.1. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Bulgular	97
4.1.2. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	99
4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	99
4.1.2.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	100
4.1.2.3. Mezuniyet Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular	101
4.1.2.4. Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular	102
4.1.2.5. İstihdam Şekli Değişkenine İlişkin Bulgular	103

4.1.2.6. Ailenin Toplam Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Bulgular	103
4.1.2.7. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	104
4.1.2.8. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.1.2.9. Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	109
4.1.2.10. Okulun Konumu Değişkenine İlişkin Bulgular	110
4.1.2.11. Okulun Bulunduğu Bölgenin SED'i Değişkenine İlişkin Bulgular.....	113
4.1.3. Öğretmenlerde Sabrın Tükenmişliği Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular	115
4.2. NİTEL BULGULAR.....	119
4.2.1. Öğretmenlerin Sabır Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular	119
4.2.1.1. Öğretim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular	119
4.2.1.2. Etkileşim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular	140
4.2.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular	148
4.2.2.1. Duygusal Tükenme Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular	148
4.2.2.2. Duyarsızlaşma Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular	157
4.2.2.3. Kişisel Başarı Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular	165
4.2.3. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisine Yönelik Bulgular	171
BÖLÜM V	177
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	177
5.1. NİCEL BULGULARA YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA.....	177
5.1.1. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	177
5.1.2. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	182
5.1.3. Öğretmenlerde Sabrın Tükenmişliği Yordama Düzeyine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	197
5.2. NİTEL BULGULARA YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA	200
5.2.1. Öğretmenlerin Sabır Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma	200
5.2.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma	206
5.2.3. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	209
5.3. NİCEL VE NİTEL BULGULARIN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA	210
5.3.1. Öğretmenlerin Sabır Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	210

5.3.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma	213
5.3.3. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma	216
5.4. ÖNERİLER	217
5.4.1. Uygulayıcılar için Öneriler	217
5.4.2. Araştırmacılar için Öneriler	217
KAYNAKÇA	219
EKLER	247
EK 1. EVREN VE ÖRNEKLEM TABLOSU	248
EK 2. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ	249
EK 3. ETİK KURUL İZİNİ	250
EK 4. UYGULAMA İZİN BELGESİ	251
ÖZGEÇMİŞ	252

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1. <i>Nitel Boyuttaki Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler</i>	79
Tablo 3.2. <i>Nitel Boyuttaki Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler</i>	81
Tablo 3.3. <i>Öğretmen Sabır Ölçeği Puanlama Anahtarı.....</i>	83
Tablo 3.4. <i>MTE-EF Puanlama Anahtarı.....</i>	86
Tablo 3.5. <i>Verilerin Normallik Analizi.....</i>	93
Tablo 3.6. <i>Kodların Oluşturulması</i>	95
Tablo 4.1. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	97
Tablo 4.2. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin En Yüksek ve En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler.....</i>	98
Tablo 4.3. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 4.4. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....</i>	100
Tablo 4.5. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....</i>	101
Tablo 4.6. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....</i>	102
Tablo 4.7. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin İstihdam Şekline Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....</i>	103
Tablo 4.8. <i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....</i>	104

Tablo 4.9.	<i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları</i>	105
Tablo 4.10.	<i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Toplam Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları</i>	107
Tablo 4.11.	<i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları</i>	109
Tablo 4.12.	<i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okulun Konumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları</i>	111
Tablo 4.13.	<i>Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Bölgenin SED'ine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları</i>	113
Tablo 4.14.	<i>Sabrın Duygusal Tükenmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	116
Tablo 4.15.	<i>Sabrın Duyarsızlaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	117
Tablo 4.16.	<i>Sabrın Kişisel Başarıyı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	118
Tablo 4.17.	<i>Öğretim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörler</i>	119
Tablo 4.18.	<i>Etkileşim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörler</i>	140
Tablo 4.19.	<i>Duygusal Tükenmişliği Etkileyen Faktörler</i>	148
Tablo 4.20.	<i>Duyarsızlaşmayı Etkileyen Faktörler</i>	158
Tablo 4.21.	<i>Kişisel Başarıyı Etkileyen Faktörler</i>	165
Tablo 4.22.	<i>Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi</i>	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<i>Şekil 3.1.</i> ÖSÖ DFA Yol Diyagramı.....	84
<i>Şekil 3.2.</i> MTE-EF DFA Yol Diyagramı	88



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MTE	: Maslach Tükenmişlik Envanteri
MTE-EF	: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu
ÖSÖ	: Öğretmen Sabır Ölçeği
SED	: Sosyo-Ekonomik Düzey
SEGE	: İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması
TDK	: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bir eğitim sistemi genel olarak öğrenci, öğretmen, eğitim programı olmak üzere üç temel ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler birbiriyle etkileşim içinde olup her ögenin eğitim sistemi içinde ayrı ve önemli bir yeri vardır. Ancak bu ögelerden, eğitim programlarını uygulayıp öğrenciyi etkileme gücüne sahip öğretmen ögesinin daha ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Öğretmenler eğitim programları aracılığıyla öğrencilerin akademik ve mesleki alanda gelişimlerine yön vererek sağlam bir kişilik kazanmalarına (Gültekin, 2015: 731), yaşantılarını düzenlemelerine ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Binbaşıoğlu, 1994: 272). Diğer bir ifadeyle öğrencilere bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazandırılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Çünkü eğitimden beklenen hedeflere ulaşılabilmesi, okullarda öğretmenlerin gerçekleştirdiği eğitim ve öğretim etkinliklerine bağlıdır (Özkan ve Arslantaş, 2013: 312). Dolayısıyla eğitim ve öğretimin niteliği, önemli ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Binbaşıoğlu, 1994: 272; Şişman ve Acat, 2003: 236).

Dünyada her alanda yaşanan değişim ve dönüşüm sürecinde teknolojik alandaki gelişmelerle birlikte insanoğlu hayatını kolaylaştırmak için birçok yeniliğe imza atmış ve bu gelişmeler eğitim alanına da yansımıştır. Öğretimin kolaylaştırılması ve daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla bilgisayar ve internet aracılığıyla çok farklı içerik ve zenginlikte öğretim materyalleri ve platformları oluşturulup aktif bir şekilde kullanılmasına rağmen öğretmenin öğretim sürecindeki rolü hiçbir zaman azalmamıştır (Oktay, 1991: 189). Yani bugüne kadar geliştirilmiş olan hiçbir program, yöntem ve araç, öğretim işinde öğretmeni bir tarafa bırakmamıştır (Binbaşıoğlu, 1994: 275). Öğretmenlik mesleğinin sadece bilgi aktarma rolü olsaydı bu görevi bilgisayar, televizyon, radyo gibi birtakım araçlarla gerçekleştirmek mümkün olabilirdi. Oysa davranış bilimleri, öğretmenin öğretimsel rolünün yanında, duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının da öğrencileri etkilediğini ifade etmektedir. Öğrenciler genellikle öğretmenin anlattığı konunun içeriğinden ziyade, konuya yaklaşımına daha fazla dikkat etmekte, olay ve durumları ele alıp yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007: 85-86).

Öğretmenlik fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak zorlu (Supervia ve Bordas, 2020) ve aynı anda birçok farklı rolü yerine getirme sorumluluğu olan en karmaşık mesleklerden birisidir. Öğretmenler sınıflarında hem lider hem de disiplini sağlayan konumunda olmakla birlikte öğrencileri motive edip sınıfı canlı tutarak belirli bir plan ve program dâhilinde öğretim ve değerlendirme faaliyetleri yürütürler (Oktay, 1991: 189). Bu nedenle öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren yani aynı anda birçok rol üstlenerek farklı görevleri yerine getirme sorumluluğu olan öğretmenlerin birtakım özellik ve niteliklere sahip olmaları gerekir.

Öğretmenlerin hangi özellik ve niteliklere sahip olmaları gerektiği konusunda birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda öğretmenlerin, mesleklerinin gereği olarak sahip olması gereken becerilerin yanında mesleğini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyen birtakım kişisel özelliklere de sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Gültekin, 2020: 678). Alan yazında öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler genel olarak kişisel ve mesleki özellikler şeklinde iki başlık altında ele alınmakla birlikte aşağıda öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerden bazılarına yer verilmiştir. Bu özellikler bilgili, hoşgörülü, yaptığı işi sevmeye (Oktay, 1991: 192), planlı, uyumlu, iyi huylu, telkin edici (Binbaşıoğlu, 1994: 273), yansıtma, karar verme, problem çözme ve iletişim becerisi (Arı, 2016: 5), sistemli, istekli, teşvik edici, mizah (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1999), özverili, çalışkan (Çapa ve Çil, 2000: 69), coşkulu, içten, iş birlikçi (Demirel, 2007: 195), iyimser, mutlu, becerikli, yaratıcı, duyarlı (Dağlıoğlu, 2010: 75), kararlı, tarafsız (Dilekmen, 2008: 218), hevesli (Weinstein, 1990), nazik, fedakâr, karizmatik, üretken (Karakelle, 2005: 6), aktif, tutarlı, ön yargısız, yetenekli (Paliç ve Keleş, 2011: 206), entelektüel, uzlaştırıcı, takdir eden, öven, yüreklendiren, sakin, sırdaş ve iyi bir dinleyici olma (Şişman, 1999: 12, 188) şeklinde sıralanabilir. Bunlara ek olarak öğretmenler nezaketli, saygılı (Güven, 2004), girişimci, eleştirel düşünen, araştırmacı, sorgulayıcı (Arslan ve Özpınar, 2008: 45), zeki, enerjik, sağlıklı, özgüven sahibi, öğrencilere değer veren ve olumlu düşünen (Banks ve Thomson, 1995), merhametli, sorun çözücü, ekip çalışmasına yatkın (Çalışkan, Negiş Işık, Saygın, 2013: 576), değişim ve gelişime açık, insancıl (Kızıltepe, 2002: 11) ve demokratik tutuma sahip (Murray, 1983) kişiler olmalıdır.

Etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler; farklılıklara saygı, kendini geliştirme, eleştiriye açık, güvenilir, objektif, lider, arabulucu, hakem, temsilci, çözüm odaklı ve iyi bir gözlemci olma şeklinde sıralanabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 216;

Eraslan ve akıcı, 2011: 429). Okoro ve Chukwudi (2011: 108-109) ideal öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özellikleri; sevgi dolu, sıcak ve sorumluluk sahibi olma, yardımsever, samimi, açık fikirli, kibar ve dikkatli olma, kendini kontrol etme ve kolayca üzölmemme olarak sıralamıştır. Balay (2015: 161), eğitimciler için bütün insani erdemlerin vazgeçilmez olduğunu ancak öğretmenlerin sahip olması gereken yedi temel insani erdemini dürüstlük, sadakat/bağlılık, adalet, cesaret, saygı, sevgi/ilgi ve zarafet olduğunu ifade etmiştir.

Gökçe'nin (2002: 117) ilköğretim 3. ve 5. sınıf ğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğrenciler verimli ve etkili bir öğretmeninde bulunması gereken özellikleri; çocukları seven, sabırlı, herkese eşit davranan, güler yüzlü, sözünü tutan, neşeli, temiz, düzenli ve bağışlayıcı olarak sıralamıştır. Benzer şekilde Gültekin (2015: 746) ilköğretim ğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada ideal bir öğretmeninde bulunması gereken kişisel özellikleri; hoşgörölü, sabırlı, açık düşünceli, esnek, uyarlayıcı, sevecen, esprili, başarıya odaklı, motive edici, destekleyici ve öğrenciye yönelik olumlu tutumlara sahip olma şeklinde ifade etmiştir.

Erdem (2018: 5-8) alan yazına dayalı olarak etkili bir öğretmenin kişisel özelliklerini: ğrencilerine karşı ön yargısız ve açık görüşölü olma; bireysel farklılıkları dikkate alma; vicdanlı ve adil olma; empati kurabilme; duygularını kontrol edebilme, öğrencilere karşı tarafsız ve sabırlı davranma; farklı inanç, kimlik ve görüşlere saygılı davranma; kişisel sorunlarını başkalarına yansıtmama; güler yüzlü ve anlayışölı olabilme; demokratik değerleri benimseme ve hayata geçirme; öğrencileri motive edebilme ve olumlu ilişkiler geliştirebilme; yeniliklere açık olma ve kendini yenileyebilme; araştırmacı olabilme, eğitsel ve toplumsal değişimleri doğru anlayıp yorumlayabilme olarak sıralamıştır.

Üstüner, Abdurrezzak ve Yıldızbaş'ın (2021: 573) ğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların ideal öğretmenin kişisel özelliklerine yönelik görüşleri; değişim ve yenilikleri benimseme, kişiler arası ilişkileri iyi, değerleri önemseyen, sabırlı, hoşgörölü, meraklı ve araştırmacı, tarafsız, mücadeleci ve kararlı, fedakâr, güler yüzlü, çözüm odaklı ve bireysel hedeflere sahip olmak şeklinde sıralanmıştır.

Alan yazın değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sahip olması gereken birçok kişisel özellik bulunmakla birlikte bu özelliklerin neler olması gerektiğini tam olarak sıralamak

mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özellikler konusunda herkesin anlayabileceği ortak bir özellikler listesinin oluşturulabildiği söylenemez. Alan yazından hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birisinin de “*sabır*” olduğunu, diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğinin sabırlı olmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür (Afacan, 2011: 1252; Büyükşahin ve Şahin, 2017: 1143; Çevik Kılıç, 2017: 445; Demir, 2021: 80; Dokumacı Sütçü ve Oral, 2019: 124-126; Duman ve Taş, 2021: 121; Eraslan ve Çakıcı, 2011: 429; Erdem, 2018: 6; Gökçe, 2002: 117; Gültekin, 2020: 679; Gür Erdoğan ve Zafer Güneş, 2012: 57; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 55; Kaysi ve Gürol, 2016: 234; Koçyiğit ve Eğmir, 2019: 333; Kükey ve Aslaner, 2017: 6; Murphy, Delli ve Edwards, 2004: 78; Okoro ve Chukwudi, 2011: 109; Özabacı ve Acat, 2005: 226; Özcan, 2012: 78; Paliç ve Keleş, 2011: 206; Shishavan ve Sadeghi, 2009: 134; Taşkaya, 2012: 288; Weinstein, 1990).

Schnitker’e (2012: 263) göre sabır; bireyin farklı koşullar ve zaman dilimlerinde ortaya çıkan hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acı karşısında sakince bekleyebilme eğilimidir. Yani sabır duygusal olarak sakin olmayı, davranışsal olarak da beklemeyi içerir. Okçu ve Pilatin’e (2018: 102) göre insan yaşamındaki en önemli değerlerden biri olarak insanın davranış ve tutumlarında etkili olan sabır, üzücü ve sıkıntılı durumlara karşı dayanma ve güçlüklerle baş edebilme yeteneğidir. Türk Dil Kurumuna [TDK] göre ise “Acı, yoksulluk, haksızlık gibi istenmeyen durumlarla karşılaşıldığında sessiz bir şekilde bu olumsuzlukların ortadan kalkmasını bekleyebilme erdemi ve dayanç” şeklinde tanımlanan sabır, “olması muhtemel şeyleri telaşlanmadan bekleyebilme” anlamında da kullanılmaktadır (TDK, 2021).

Sabır, bir yandan zorluk ve sıkıntılar karşısında bireye bir çıkış noktası oluştururken bir yandan da bireyin ileriki yaşamında karşılaşılabileceği muhtemel zorluklara karşı direnç kazanmasını sağlar. Bu yönüyle sabır, bireyin yaşamında negatif süreçlerden pozitif süreçlere doğru ivme kazanmasını sağlayan psikolojik bir güçtür (Tokur, 2011: 203). Sabır yalnızca hayatın zorlukları karşısında değil günlük yaşamdaki olumlu rutin işlerde de bireyin ihtiyaç duyduğu bir erdemdir. Yani sadece zor ve acı yönleriyle karşılaşıldığında değil hayatın güzelliklerine ulaşmak için mücadele ederken ya da bu güzelliklere kavuşmayı beklerken de sabırlı olmak gerekir. Hangi şekilde olursa olsun sabır, insanların yaşamlarında görmek istedikleri olumlu sonuçlara ulaşmalarına ve böylece mutlu olmalarına imkân sağlamaktadır (Doğan, 2017: 135).

Alan yazında sabır kavramını konu edinen birçok araştırma mevcut olmakla birlikte bu araştırmaların önemli bir kısmı kavramı dinî boyutuyla ele almaktadır (Akgül, 2019; Aras, 1998; Ateş, 2019; Bulut, 2005; Bulut, 2020; Demirci, 2001; Demirci, 2002; Doğan, 2014a; Doğan, 2014b; Doğanay, 2019; Ege, 2013; Esen Ateş ve Kayıklık, 2019; Günaydın, 2021; Harned, 2015; Jusupov, 2017; Kahraman, 2018; Mahdiyar, Taghavi ve Goodarzi, 2016; Muratoğlu, 2018; Mutluer, 2006; Oral, 2015; Önal, 2008; Rusdi, 2016; Sarıbaş, 2006; Sarıkaya ve Şeren, 2017; Sayın, 2012; Schnitker ve Emmons, 2007; Schnitker, Gilbertson, Houlberg, Hardy ve Fernandez, 2019; Seyhan, 2015; Temizkan, 2012; Tok ve Kahraman, 2019; Yılmaz, 2019; Yüksel, 2006).

Sabır kavramını dinî boyutun yanında özellikle pozitif psikoloji açısından ilköğretim öğrencileri (Alan ve Ertac, 2015; Castillo, Ferraro, Jordan ve Petrie, 2011; Esen ve Say, 2022; Gökalp, 2022; Khormaei ve Farmani, 2016; Okçu ve Pilatin, 2018), ortaöğretim öğrencileri (Kaytez ve Güngör Aytar, 2018; Khormaei, Farmani ve Yazdani, 2017; Koç, 2017) ve üniversite öğrencileri (Aghababaei ve Tabik, 2015; Akyol, 2019; Çeliköz ve Gül, 2018; Doğan, 2018; Dudley, 2003; Eliöz, Çebi, İmamoğlu, İslamoğlu ve Yamak, 2019; Eliüşük, 2014; Eliüşük Bülbül, ve Izgar, 2018; Ermiş ve İmamoğlu, 2019; Gül, 2021; Gül ve Çeliköz, 2018; Hossaeini, 2021; Karakaş, 2018; Khormaei, Dehbidi ve Haghu, 2016; Khormaei ve Farmani, 2014; Khormaei, Farmani ve Soltani, 2014; Kırıl, 2019; Koç ve Arslan, 2019; Mahdiyar, Taghavi ve Goudarzi, 2017; Marhemati ve Khormaei, 2017; Taş ve Tortumlu, 2021; Yılmaz ve Güner, 2017) örneğinde ele alan araştırmalar bulunmasına rağmen doğrudan öğretmenleri konu edinen ve öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlik mesleğinin sabır gerektiren bir meslek olması münasebetiyle öğretmenlerin sabır düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Sabır, yaşamın her alanında kişinin sahip olması gereken bir erdemdir. Bu nedenle bireyler günlük yaşamda olduğu kadar mesleki yaşamlarında da sabırlı olmalıdırlar. Bir kişi mesleğini icra ederken çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilir. Önemli olan bu can sıkıcı durumlar karşısında karamsarlığa kapılmamak ve sorunların çözümü konusunda gerekli çabayı gösterdikten sonra sabırlı bir şekilde bekleyebilmektir.

Çalışma süreci içerisinde başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren birçok meslek gibi öğretmenlik mesleği de sabırlı olmayı gerektirmektedir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken eğitimin bütün paydaşlarıyla iletişim kurmak zorundadırlar. Bu süreçte öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri, okuldaki diğer çalışanlar ve

öğrenci velileriyle iletişimlerinde zaman zaman beklenmeyen ve istenmeyen durumlarla karşılaşabilirler. Önemli olan bu olumsuzluklar karşısında tolerans sınırlarını geniş tutmak ve beklenmeyen bu durumlara sabır ve hoşgörüyle yaklaşabilmektir.

Eğitim uzun vadeli bir iş olduğu için eğitimden beklenen çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarılarla ulaşmak ve istendik mesleki ürünler elde etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerden beklenen öğretimsel ve eğitimsel çıktılara ulaşabilmek uzun zamanlar gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir. Öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmamaları ise karamsarlık ve strese yol açarak tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Tükenmişlik; başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarındaki çalışanlarda, işin yapısından kaynaklı olarak stresle başa çıkamama sonucunda görülen, fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen ve kişinin diğer insanlarla ilişkilerine, işine ve genel olarak hayatına olumsuz yansımaları olan uzun süreli psikolojik bir sendromdur. Tükenmişlik; “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarı” olmak üzere üç boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Duygusal tükenme; kişinin psikolojik açıdan duygusal kaynaklarının azaldığını ve enerjisinin yok olduğunu hissetmesine bağlı olarak kendini işine verememesi olup tükenmişliğin temel bireysel stres boyutunu temsil eder. Duyarsızlaşma; kişinin duygusal kaynaklarının azalmasıyla da bağlantılı olarak, birlikte çalıştığı veya hizmet götürdüğü kişilere karşı olumsuz, kayıtsız, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi olup tükenmişliğin kişiler arası bağlam boyutunu temsil eder. Kişisel başarı ise depresyon ve moral düşüklüğü sonucunda kişinin işiyle ilgili olarak kendisini olumsuz değerlendirme ve başarısız görme eğilimi olup tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil eder ve işteki başarı ve üretkenlik eksikliğini gösterir (Maslach, 2009: 37-38; Maslach ve Jackson, 1981: 99-101; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399).

Çalışanların, görevlerini bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları enerjinin çeşitli stres faktörlerine bağlı olarak azalması ya da yok olması nedeniyle çalışma isteklerinin ve buna bağlı olarak performanslarının düşmesine yol açtığı için tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemsenmesi gereken bir kavramdır.

Tükenmişlik; insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışan doktorlar, hemşireler, polisler ve öğretmenlerde oldukça yaygın bir şekilde görülmekte ve

birey açısından işini değiştirme, işinden ayrılma ya da erken emeklilik gibi sonuçlara yol açarken toplumsal açıdan ise nitelikli iş gören kaybına, hizmetin niteliğinde düşüşe ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır (Çokluk, 2003: 110). Öğretmenler genel olarak diğer meslek gruplarında çalışanlara göre daha fazla stres yaşamaktadırlar (Antonioni, Polychroni ve Walters, 2000; Balaban, 2000: 189; Chan, 2003; Cheryl ve Cary, 1993; Çokluk, 2003: 110). Çünkü öğretmenlik mesleği toplumsal beklentinin en yüksek olduğu mesleklerden birisidir ve yüksek toplumsal beklenti öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağıdır.

Sınıflarında birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri, diğer okul çalışanları ve öğrenci velileriyle sürekli olarak iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenler, söz konusu eğitim paydaşlarıyla diyaloglarında yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı okul ortamında strese maruz kalabilmekte ve buna bağlı olarak tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ise başta aileleri ve öğrencileri olmak üzere meslektaşları, arkadaşları ve genel olarak da tüm toplumun bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Alan yazında öğretmenlerde tükenmişliği konu edinen birçok araştırma bulunmakta (Akyürek, 2020; Al-Asadi vd., 2018; Alver, Dursun, Zengin ve Aydın, 2018; Arvidsson vd., 2019; Avcı ve Seferoğlu, 2011; Bağcı ve Karagül, 2013; Bulatevych, 2017; Cano Garcia, Padilla Munoz ve Carrasco Ortiz, 2005; Capone ve Petrillo, 2016; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Chang, 2009; Dağseven Emecen ve Saraç, 2020; Dorman, 2003; Dworkin, 2001; Erdiller Yatmaz ve Doğan, 2019; Fye, Cook, Baltrinic ve Baylin, 2020; Garcia-Carmona, Marin ve Aguayo, 2019; Girgin ve Baysal, 2005; Guidetti, Viotti, Gil-Monte ve Converso, 2018; Gündüz, 2005; Gong ve He, 2018; Jamaludin ve You, 2019; Jamshidirad, Mukundan ve Nimehchisalem, 2012; Kırıl, 2018; Maior, Dobrea ve Pasarelu, 2020; Makhdoom, Atta ve Malik, 2019; Moya-Albiol, Serrano ve Salvador, 2010; Mukundan ve Ahour, 2011; Pillay, Goddard ve Wilss, 2005; Rumschlag, 2017; Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014; Shunying, 2015; Simbula ve Guglielmi, 2010; Simões ve Calheiros, 2019; Sun, Wang, Wan ve Huang, 2019; Şahin ve Şahin, 2012; Talmor, Reiter ve Feigin 2005; Tatar ve Horenczyk, 2003; Toprak Ülker ve Çakır, 2019; Tuna ve Çimen, 2013; Van Horn, Schaufeli ve Enzmann, 1999; Zabihi ve Khodabakhsh, 2019) ve bu araştırmalarda öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen bireysel ve örgütsel pek çok faktörden bahsedilmektedir.

Öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda tükenmişliğin iş doyumu (Çağlar ve Demirtaş, 2011; D'Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Goswami, 2013; İnce ve

Şahin, 2016; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Lipscomb Williams, 2014; Molero Jurado vd., 2019; Platsidou, 2010; Yılmaz ve Aslan, 2018), örgütsel bağlılık (Alev ve Taş, 2020; Atas Akdemir, 2019; D'Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Elma ve Ergen, 2019; Supervia ve Bordas, 2020), öz-yeterlik (Brouwers ve Tomic, 2000; Bümen, 2010; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), örgütsel adalet (Andela ve Truchot, 2017), okul iklimi (Grayson ve Alvarez, 2008; Malinen ve Savolainen, 2016; Lim ve Eo, 2014), sosyal destek (Greenglass, Fiksenbaum ve Burke, 1994; Temam, Billaudeau ve Vercambre, 2019; Yılmaz ve Aslan, 2018), örgütsel güven (Çağlar, 2011), yönetim ve yönetici liderlik tarzları (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Bakan vd., 2015), lider-üye etkileşimi (Alev ve Taş, 2020; Demir, 2019), mükemmeliyetçilik (Shirazizadeh ve Karimpour, 2019; Stoeber ve Rennert, 2008), yaşam doyumu (Chan, 2011; Çelik ve Üstüner, 2018; Yavuz, 2019), işe adanmışlık (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), işkoliklik (Akın ve Oğuz, 2010), örgütsel sosyalleşme (Baş Saka ve Coşkun, 2020), mesleki profesyonellik (Çelik ve Yılmaz, 2015), psikolojik sermaye (Ferradas vd., 2019; Kaya ve Altınkurt, 2018; Zhang, Zhang ve Hua, 2019), benlik saygısı (Butler ve Constantine, 2005; Sovitriana, Santosa ve Hendrayani, 2019), kişiler arası ilişkiler (Leiter ve Maslach, 1988; Rodriguez-Mantilla ve Fernandez-Diaz, 2017), A tipi kişilik özellikleri (Ceyhan ve Çiçek, 2020), disiplin modelleri (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007), kariyer değerleri (Doğan ve Dursun, 2019), örgütsel sessizlik (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2019; Öztürk Çiftci, Meriç ve Meriç, 2015), örgütsel sinizm (Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020), umutsuzluk (Özben ve Argun, 2003), duygusal emek (Kadan ve Aral, 2018; Noor ve Zainuddin, 2011), negatif düşünceler (Artıran, Er ve Artıran, 2019), iş stresi (Gluschkoff vd., 2016; Kokkinos, 2007; McCormick ve Barnett, 2011; Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang, 2015; Zhang, Zhang ve Hua, 2019), işten ayrılma niyeti (Gençer Çelik, 2020; Öztürk Çiftci, Meriç ve Meriç, 2015), öğrenci motivasyonu (Shen vd., 2015) ve sınıf yönetimi becerileri (Güneş, 2021) gibi birçok kavramla olan ilişkisi irdelenmiş ve öğretmenlerde yaşanan tükenmişliğin hem kişisel hem de çevresel faktörlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerinin yanı sıra işin özellikleri ve çalışma koşullarının da öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik ile çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmış ancak alan yazında öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tükenmişlik ile ilişkili olan bireysel ve örgütsel faktörlerle birlikte öğretmenlerin sabır düzeylerinin de tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği ve

öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmalarının, tükenmişlik yaşamamalarına ve böylece görevlerini daha etkili ve verimli şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma, sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Nicel boyutta yanıt aranan sorular:

1. Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli, ailenin toplam aylık geliri, eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerde sabır, tükenmişliği ne derecede yordamaktadır?

Nitel boyutta yanıt aranan sorular:

4. Öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
6. Sabır ve tükenmişlik arasında nasıl bir ilişki vardır?

Birçok meslekten farklı olarak öğretmenlik mesleği, geniş insan kesimleriyle iletişim ve etkileşim çerçevesinde icra edilen bir meslektir. Öğretmenler sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında da veliler ve toplumun birçok kesimiyle diyalog kurmak ve sürdürmek durumundadır. Öğretmenlerin bu etkileşim sürecinde başarılı olabilmesi için bazı özelliklere ve değerlere sahip olmaları gerekir. Bu kapsamda etkili öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden birisi de sabırlı olmaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 213). Öğretmenlik mesleği sabır gerektiren bir meslek olmasına karşın alan yazında öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin, diğer meslek gruplarındaki çalışanlara göre daha fazla stres yaşadıkları kabul edilmektedir (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000: 1; Balaban, 2000: 189; Chan, 2003; Cheryl ve Cary, 1993; Çokluk, 2003: 110). Çünkü öğretmenlik mesleği toplumsal beklentinin en yüksek olduğu mesleklerden birisidir ve yüksek toplumsal beklenti öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağıdır. Mesleki süreçte yaşanan stres ise öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. Bu araştırma hem öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik hem de öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen ilk çalışma olması bakımından özgün bir değere sahiptir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunularak mesleki tükenmişliklerinin azaltılması da hedeflenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Özel okullarda görev yapan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir.
2. Araştırma verileri, veri toplama araçlarına katılımcıların verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Araştırma, müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler, öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmektedir.
2. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik konusundaki görüşlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların verdikleri cevaplar, onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Sabır: Bireyin farklı koşullar ve zaman dilimlerinde ortaya çıkan hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acı karşısında sakince bekleyebilme eğilimidir (Schnitker, 2012: 263).

Tükenmişlik: Fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz yansıması ile oluşan fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları olan bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981: 99-101).

Duygusal Tükenme: Kişinin psikolojik açıdan duygusal kaynaklarının azaldığını ve enerjisinin yok olduğunu hissetmesine bağlı olarak kendini işine verememesi olup tükenmişliğin temel bireysel stres boyutunu oluşturur (Maslach, 2009: 37; Maslach ve Goldberg, 1998: 64; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399).

Duyarsızlaşma: Kişinin birlikte çalıştığı veya hizmet götürdüğü kişilere karşı olumsuz, kayıtsız, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi olup tükenmişliğin kişiler arası bağlam boyutunu temsil etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399, 402).

Kişisel Başarı: Depresyon ve moral düşüklüğü sonucunda kişinin işiyle ilgili olarak kendisini olumsuz değerlendirme ve başarısız görme eğilimi olup tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil eder ve işteki başarı ve üretkenlik eksikliğini gösterir (Maslach, 2009: 38; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde öncelikle sabır ve tükenmişlik kavramları alan yazın kapsamında ele alınıp tartışılmış ve ardından bu iki kavramın birbiriyle olan ilişkisi irdelenmiştir. Daha sonra sabır ve tükenmişlik konusunda yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. SABIR

Günlük yaşamda bireyler zaman zaman can sıkıcı durumlar ve sinir bozucu olaylarla karşılaşabilir ve bazen de olumlu ya da olumsuz herhangi bir olayın sonucunu beklerken zorlanabilirler. Bireylerin yaşadığı bu zorluklarla mücadele sürecinde onlara yardım eden ve dayanma gücü veren erdemlerden biri de sabırdır.

Izgar ve Eliüşük Bülbül'e (2017: 29) göre insanoğlunun doğumdan itibaren çevresine uyum sağlayabilmesi ve hayatta kalabilmesi için gösterdiği bütün çabalar sabrın ürünüdür. Gelişim dönemleri göz önüne alındığında küçük çocukların başını dik tutabilmesi, oturabilmesi, dengede durabilmesi, yürüyebilmesi, koşabilmesi, vücuttaki birçok uzvun belli bir olgunluk seviyesine gelerek belirli işlevleri yerine getirebilmesi bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir. Bu zaman diliminde sabır, insanda en dikkat çeken özelliklerden birisidir. Yine bir annenin bebeğini büyütmesi, insanların küçük yaşlardan itibaren çeşitli eğitim kademelerinden geçerek meslek sahibi olmaları, hastaların sağlıklarına kavuşabilmek için tedavi olmaları ve şifa aramaları gibi birçok oluşum sabırla mümkündür. Sağlam'a (2020: 22, 28) göre bir ailede olmazsa olmaz değerler olarak saygı, sevgi, sorumluluk, sadakat ve hoşgörünün yanında sabır da oldukça önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmeleri ciddi anlamda sabır gerektirir. Çünkü doğum öncesi dönemden başlayarak çocukların yetişkin bir birey hâline gelmesi uzun süreli, zahmetli ve sabır gerektiren bir iştir. Çocuklarının beslenmesinden barınmalarına, okula gitmesinden meslek edinmelerine, evlenmelerine hatta torunların bakılmasına kadar olan süreçte ebeveynler sabır göstermelidirler. Dolayısıyla bu süreçte sabırla yoğrulan çocuklar güzel meyveler hâline gelirler.

Schnitker'e (2012: 263) göre sabır, bireyin farklı koşullar ve zaman dilimlerinde ortaya çıkan hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acı karşısında sakince bekleyebilme eğilimidir. Yani sabır duygusal olarak sakin olmayı, davranışsal olarak da beklemeyi içerir. Sabır, trafikte beklemek gibi sıradan faaliyetlerde olduğu gibi, ebeveynlik yapmak veya ciddi bir

hastalıkla başa çıkmak gibi daha önemli ve uzun süreli durumlarda da gereklidir. Genellikle zamansal veya beklemede olan bir bileşeni içermesine rağmen zamana doğrudan odaklanmayan (örneğin zor bir insanla başa çıkma) durumlarda da sabırdan bahsedilebilir.

Sabır kelimesi Türkçeye Arapçadan geçmiş olup “sabera” kökünden gelmektedir. “Sabır” Arapçada gerekli durumlarda nefsi hapsedmek, darlıkta kendini tutmak ve iradesine hâkim olmak anlamına gelmektedir (Doğan, 2014a: 28; Doğan, 2016: 57). Türk Dil Kurumuna göre “acı, yoksulluk, haksızlık gibi istenmeyen durumlarla karşılaşıldığında sessiz bir şekilde bu olumsuzlukların ortadan kalkmasını bekleyebilme erdemi ve dayanç” olarak tanımlanan sabır, “olması muhtemel şeyleri telaşlanmadan bekleyebilme” anlamında da kullanılmaktadır (TDK, 2021). Katlanmak ve acı çekmek anlamına gelen Latince “pati” kelimesinden türetilmiş olan sabır (Balcı, 2022: 142); İngilizcede “patience” sözcüğüne karşılık gelmekte ve bekleyebilme, zorluklara rağmen bir şeyler yapmaya devam edebilme, şikâyet etmeden veya sinirlenmeden katlanabilme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir (Cambridge Sözlük, 2022). “Patience” sözcüğünün İngilizcede hem sabır hem de tedavi gören hasta anlamında kullanılması ise manidardır. Çünkü bir hastalıktan dolayı tedavi görmek sabırlı olmayı gerektiren hayatın zorluklarından (Doğan, 2016: 58).

Okçu ve Pilatin (2018: 102) sabrı, insanın davranış ve tutumlarında etkili olan en önemli değerlerden biri olarak görmekte, üzücü ve sıkıntılı durumlara karşı bireyin dayanma ve güçlüklerle baş edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sabır, Oral’a (2015: 347) göre yaşanan üzüntü, sıkıntı ve belâlara karşı direnç gösterme; Solmaz’a (2021: 1662) göre ise olumsuzlukları ortadan kaldırmak için metanetli olma şeklinde tanımlanmaktadır. Kupfer (2007) ise sabrı, arzuların doyurulmasının geciktirilmesini sakince kabul etme eğilimi olarak tanımlamıştır (akt. Balcı, 2022: 140). Tokur (2011: 203) sabrın, hem zorluk ve sıkıntılar karşısında bireye bir çıkış noktası oluşturduğunu hem de gelecekteki yaşamında karşısına çıkabilecek muhtemel zorluklara karşı direnç kazandırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla sabır, bireyin yaşamında negatif süreçlerden pozitif süreçlere doğru ivme kazanmasını sağlamaktadır.

Basitçe “davranışsal bekleme eylemi” olarak görülen sabır (Lavelock, 2015: 1); bireyin karşılaştığı zorluklara göğüs germesi, sıkıntılı durumları nezaketli ve sessiz bir şekilde karşılaması ve şikâyetle bulunmak yerine soğukkanlı bir şekilde sorunun çözümü hususunda çaba araması olarak tanımlanır. Sabırla yaşamak ise mevcut zorluklara katlanmanın yanı sıra ileride ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı tedbirli davranmak

demektir (Hökelekli, 2013: 117). Dolayısıyla sabır, duygu ve dürtüleri kontrol edebilmek, zor veya sinir bozucu durumlarla karşılaşıldığında sakince ilerleyebilmektir (Balcı, 2022: 142).

Esnekliği geliştirerek toleransı artırdığı için (Sharifi Saki vd., 2018: 36) her türlü sıkıntılı durum karşısında çözüm odaklı başa çıkma duygusu olarak ifade edilen sabır (Karakaş, 2018: 94), bireyde olumlu karakterin gelişmesini teşvik eden temel değerlerden biridir. Sabır, edilgen ve negatif tutumlardan farklı bir şekilde hem başa çıkma aracı hem de değişim ve dönüşüme fırsat tanıyan etkin bir tutumdur. Kişisel ve manevî gelişimi destekleyen sabır hem dinî hem de seküler hayatın önemli bir unsurudur (Doğan, 2014b: 96, 98). Sabır, araçsal bir erdem olarak kabul edilir yani diğer erdemlerin ve karakter güçlerinin edinilmesini ve ifade edilmesini kolaylaştırır (Pincoffs, 1986: akt. Bishara, 2018).

Zor ama kişiyi geliştirip olgunlaştıran bir erdem olarak sabır (Esen Ateş ve Kayıklık, 2019: 233), bireyin olayları anlamlandırarak değerlendirmesi aşamasından başlayıp çözümleme sürecine kadar problem çözmenin her evresinde etkili olan bir eğilimdir (Doğan, 2016: 62). Sabır, insan gücü ve ahlaki mükemmelliğin kritik bir bileşeni olarak kabul edilmekte olup insanların, istenilen yaşama ulaşmak için sahip olmaları gereken bir erdemdir (Schnitker ve Emmons, 2007: 177). İnsanın doğasında manevi bir değer olarak var olan sabır (Özdoğan, 2005: 161), bir bilgelik biçimi olup (Burton ve Martin, 2020: 347) kişinin hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol üstlenir.

Birçok dinde de vurgulanan anahtar yapılardan biri olarak sabır, insanların içsel (öfke ve gazap gibi düşünceler) veya çevresel (olumsuz olaylar, başarısızlıklar veya aşırı sevinçlerle uğraşmak gibi) uyaranlarla karşı karşıya kaldıklarında hem dengelerini kaybetmelerini engelleyen stratejilerin kullanılmasını sağlar (Mahdiyar, Taghavi ve Goudarzi, 2017: 21) hem de olumlu sonuçlar elde etmek için beklemeyi ifade eder.

Genellikle bir eğilim olarak yorumlanan sabır (örneğin sabırlı bir kişidir), bir durum olarak da görülebilir (örneğin sabırlı bir şekilde bekledi). Sabrın bu iki kavramsallaştırması iç içe geçmiş durumdadır. Bu nedenle ikisini de anlamlı özellikler olarak değerlendirmek ve tanımlarken hem eğilim hem de durum olan sabrı dikkate almak gerekir (Schnitker, 2012: 263). Demirci'ye (2002: 280) göre ise farklı şekillerde tanımlanan sabırda çoğunlukla iki ortak nokta öne çıkmaktadır. Bunlardan biri “*acele davranmamak*”, diğeri ise “*mukavemet göstermektir (direnmek)*.” Dolayısıyla herhangi bir duruma karşı

mukavemet göstermeden olumlu ya da olumsuz bir tepkide bulunmamak sabretmek değildir.

Alan yazında sabrın sınıflandırılmasıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda kavramı üç boyutta ele alan Mehrabian (1999) ve Schnitker (2012), sabrı bir kişilik özelliği olarak görmekle birlikte zamansal ve davranışsal yönünü de irdelemişlerdir. Sabrı, kararlı ve planlanmış bir eğilim olarak tanımlayan Mehrabian (1999) üç tip sabırdan bahsetmektedir: Kısa süreli sabır, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bekleme durumlarını; uzun süreli sabır, bireylerin herhangi bir zorlayıcı durum karşısındaki baş edebilme yeteneğini; kişiler arası sabır ise bireyin sosyal ilişkilerinde başkalarına gösterdiği tahammül durumunu ifade etmektedir. Schnitker (2012) de Mehrabian'ın sınıflandırmasına benzer bir yapı ortaya koymuş ve sabrı; gündelik yaşamda sabır, yaşam zorluklarında sabır ve kişiler arası sabır olarak üç grupta ele almıştır. Mehrabian'ın sınıflandırmasındaki kısa süreli sabır, Schnitker'in gündelik yaşamda sabır; uzun süreli sabır ise Schnitker'in yaşam zorluklarında sabır kavramıyla karşılanmaktadır. Kişiler arası sabır tanımlaması ise her iki araştırmacı tarafından aynı şekilde ifade edilmiştir.

Gündelik yaşamda sabır/kısa süreli sabır; nispeten daha küçük günlük zorluk ve engellere verilen yanıtları temsil etmekte olup günlük hayal kırıklıklarını sakin bir şekilde yöneterek insanların duygularını düzenleme yeteneklerini yansıtmaktadır. *Yaşam zorluklarında sabır/uzun süreli sabır*; yaşamda karşılaşılan daha büyük olaylara veya senaryolara yanıt olarak sabrı ifade eder. İnsanların, karşılaştıkları büyük zorluklara rağmen etkililik, dayanıklılık ve azim yoluyla hedeflerini takip etme ve bunlara ulaşma yeteneklerini yansıtmaktadır. *Kişiler arası sabır* ise; insanların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve sürdürebilmek için önemli olabilecek, bireyin başka kişilere karşı olan sabrını göstermektedir. Kişiler arası sabrı yüksek olan insanlar, başkalarıyla daha iyi etkileşim kurabilir ve anlaşabilirler (Ro, 2014: 3-4).

2.1.1. Sabırla İlişkili Kavramlar

Alan yazında sabrın, akademik ve hedef başarısı, kişiler arası başarı (Schnitker, 2012), öznel iyi oluş, mutluluk, olumlu başa çıkma, erdem ve gelişme ile pozitif (Schnitker ve Emmons, 2007); yalnızlık, depresyon (Schnitker, 2012), olumsuz duygu ve kaçınmacı bağlanma ile negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Schnitker ve Emmons, 2007). Bunlara ek olarak günlük yaşamda sabır birçok kavramla ilişkilendirilebilir. Aşağıda sabrın çeşitli kavramlarla ilişkisi başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

2.1.1.1. Hoşgörü

Türk Dil Kurumuna göre hoşgörü, “her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha ve tolerans” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Hoşgörü sözcüğünün içeriğinde affetmek, kusura bakmamak, farklılıklara anlayışla yaklaşmak, daraltıp sıkıştırmadan ya da tamamen gevşetmeden ılımlı olmak ve dengeyi gözeterek kişiler arası ilişkilerde orta yolu takip etmek gibi anlamlar yer almaktadır (Aslan, 2001: 360). Hoşgörüü ifade eden özelliklerin sabır için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla sabır kavramının özü de hoşgörüye dayanmaktadır.

Hoşgörü, özünde özgürlük kavramını barındırmaktadır. Ancak bu özgürlük, bireyin başkalarına karşı kendisiyle ilgili ileri sürebileceği özgürlükten ziyade, bireyin başkalarına tanıdığı özgürlüktür. İfade etmek gerekir ki; hoşgörü de özgürlükte olduğu gibi sınırsız olarak algılanmamalıdır. Çünkü hoşgörülü olmak demek sınırsız bir şekilde her şeyi anlayışla karşılamak demek değildir. Yani başkalarının hukuka, toplumsal ve ahlaki değerlere aykırı olan davranışlarına karşı duyarsız davranmak hoşgörülü olmak değildir. Özetle hoşgörü, sadece bireysel açıdan değerlendirilmemeli, başkalarının ve toplumun çıkarlarına ters düşen durumlara karşı da duyarlı olmak gerekmektedir (Karaman Kepenekçi, 2004: 253, 263).

2.1.1.2. Kararlılık

İstikrar ve kararlı olma durumu şeklinde tanımlanan kararlılık (TDK, 2021) başlanılan bir işi sonuna kadar sürdürme olarak da ifade edilebilir. Wilis’e (2008) göre kararlılık, zorluklarla ve istenmeyen durumlara karşı mücadele ederken birey için bir enerji kaynağı görevi yürütür. Bu nedenle yüksek kararlılığa sahip kişiler kolay kolay yorulmazlar ve başkalarının pes ederek vazgeçtiği durumlarda bile mücadele etmeyi sürdürürler (akt. Akın ve Arslan, 2014: 268). Bu yönüyle kararlılık, amaca ve dolayısıyla başarıya ulaşmanın göstergesi olarak görülmektedir (Pintrich, 2003).

Sabır, bireyin karar alma sürecinde de etkilidir. Çünkü sabır sayesinde birey düşünerek hareket etmiş olur ve fevri davranmaktan uzaklaşır (Curry, Price ve Price, 2008). Sabırlı kişiler herhangi bir zorluk veya engelle karşılaştıklarında kolay kolay vazgeçmezler. Karşılarına çıkan sorunları ve zorlukları çözene kadar mücadele eder ve gerekli çabayı sarf ederken sorunun çözümü hususunda da kararlı bir şekilde beklemeyi bilirler (Semerci, 2000: 24; Süküt, 2020: 214). Dolayısıyla kararlı kişiler hedeflerine ulaşmada sabırlı davrandıkları için başarıya ulaşmaları daha kolaydır.

2.1.1.3. Dayanıklılık

Psikoloji sözlüğünde dayanıklılık, strese karşı dirençli olmaya ve zorluklara daha iyi göğüs gerebilmeye ilişkin bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Dayanıklı insanlar stresin ve zorlukların olumsuz yönlerinden daha az etkilenirler (Karakaş, 2018). Dayanıklılık, bireyin stresle başa çıkma ve sağlıklı kalma becerisinin temelini oluşturur. Bu nedenle dayanıklı bireyler zorlu yaşam koşullarıyla mücadelede daha başarılı olup (Crowley, Hayslip ve Hobdy, 2003: 237) daha az psikolojik sorunlar yaşar ve daha sağlıklı kalırlar (Harrisson, Loisele, Duquette ve Semenice, 2002). Dayanıklı bireyler, günlük aktivitelere ve işlerine daha çok odaklanır, yaşamlarını daha kolay kontrol edebilir ve beklenmedik değişiklikleri kendi gelişimleri için birer fırsat olarak görürler (Klag ve Bradley, 2004).

Sabır, zorluklarla mücadele sürecinde bireye dayanıklılık kazandırır (Önal, 2008: 440). Dolayısıyla yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları aşmada sabırlı davranan kişiler daha dayanıklı olurlar. Bu dayanıklılık ise bireye güç vererek olumsuzluklardan kurtulmasına yardım eder. Eğer bir kişi, karşısına çıkan istenmeyen durumlarla mücadele sürecinde sabırlı davranamaz ise dayanıklılığı azalır ve zayıf duruma düşerek sorunları aşmada başarısız olur.

2.1.1.4. Tahammül

Günlük yaşamda sabır ve tahammül kavramlarının eş anlamlıymış gibi kullanılması sıkça karşılaşılan bir durumdur. Fakat bu iki kavram hem anlam hem de psikolojik işleyiş açısından birbirinden ayrılmaktadır. Sabırda, problem çözmeye yönelik bilişsel süreç tahammüle oranla daha aktiftir. Sabırda zorluklara karşı bilinçli ve gönüllü bir dayanma durumu söz konusu iken tahammülde zorluklara zorunlu bir şekilde katlanma vardır. Yani sabırda aktif bir direniş var iken tahammülde zoraki bir kabullenme söz konusudur (Doğan, 2016: 76).

Tahammül, zorlayıcı dış durumlara karşı koyabilme, kaldırma, dayanma ve katlanma şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2021). Sabır; bireyin karşılaştığı bir sorunu önce kabullenmesi, daha sonra sorunun çözümü konusunda çaba sarf etmesi ve çözüm için uyguladığı faaliyetlerin sonucunu beklemesi iken tahammül yüklenmek, bir yükü üstüne almak, katlanmak yani psikolojik boyutuyla “içimize atmak” demektir. Sürekli tahammül, bir süre sonra bireyde öfkeli tutumlara dönüşerek hayatına olumsuz yansıyabilmektedir. Diğer bir ifadeyle olumsuz durumlara sürekli tahammül etmek öfkeyi tetiklemektedir

(Özdoğan, 2006). Oysa sabır, sorunları bastırmak ya da içine atmak yerine bireyi aktif bir şekilde sorunlarla mücadele etmeye ve çözüme kavuşturmaya yöneltmekte ve böylece rahatlamasına yardımcı olmaktadır.

Sabır, çözüm yolu arayarak sorunu azaltmak ya da ortadan kaldırmaya çalışmak iken tahammül ise sineye çekmek ve sorunu içimize atarak biriktirip büyütme (Mutluer, 2006: 50). Dolayısıyla tahammül katlanmayı, sabır ise metanet ve dirayeti ifade etmektedir (Esen Ateş ve Kayıklık, 2019: 233). Sabırda zorluklarla mücadele süreci dinamik bir yapı ortaya koyarken tahammülde ise daha çok sineye çekme, içine atma ve zorluklara ister istemez katlanma durumu söz konusudur.

2.1.1.5. Umut

Umut; olması beklenen veya olacağı düşünülen şeye yönelik olumlu duygu (TDK, 2021), gelecekte beklenen olumlu gelişmelerle ilgili bireyi harekete geçirip güdüleyen ve böylece kişiye iyi olma duygusu veren özellik olarak tanımlanabilir (Frank, 1968: akt. Uzun Özer ve Tezer, 2008: 82). Bireyde güven duygusunun oluşmasını sağlayan umut, bireyin gelecekteki amaçlarına ulaşma olanaklarının olası yansımasıdır (Yerlikaya, 2014: 17). Umut; bireyi hedeflerine ulaştıran yollar bulmasını, bu yollarda yürürken motive edici inançlara sahip olmasını ve psikolojik olarak kendini iyi hissetmesini sağlar (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002: 258). Dolayısıyla yapılan araştırmalar umut düzeyi yüksek olan bireylerin daha olumlu duygulara sahip olduğunu göstermektedir (Uzun Özer ve Tezer, 2008: 82).

Yaşam sürecinde mutlulukla ilgili denge arayışı içerisinde olan bireye pozitif destek sağlayan duygulardan biri de umuttur. Birey umuda hayatının zor ve sıkıntılı anlarında yani sabırlı olması gereken durumlarda daha çok ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla sabır sürecinin tüm aşamalarında umut gereklidir ve umudu olmayan bireyin sabırlı davranması da mümkün görünmemektedir. Bu yönüyle umut, sabrın yardımcı kuvvetidir ve sabırla beklemek için umutlu olmak gerekmektedir. Umudu olan kişi geleceğe iyimser bakmanın yanında, umutlarının gerçekleşmesini bekleyebilme sabrına sahip olan kişidir. Diğer bir ifadeyle problemler karşısında mücadele azmini bırakmayan, ortaya koyduğu çabaların olumsuz sonuçlanması durumunda dahi kararlı bir şekilde yeniden deneme sabrını gösteren, olumsuzluklar karşısında karamsarlığa kapılmayan ve bu nedenle her türlü zorluğa karşı dayanma ve direnme gücünü koruyan kişidir (Doğan, 2014a: 45, 48).

2.1.1.6. İş Birliği

İş birliği, aynı amaç doğrultusunda bir araya gelen kişilerin oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (TDK, 2021). Bu çalışma ortaklığı, belli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen kişiler arasında sinerjik bir etki yaratarak hedeflerine daha kolay ulaşmalarına yardımcı olur. Günlük yaşamda kullanılan “bir elin nesi var, iki elin sesi var” atasözü iş birliği ve yardımlaşmanın önemini çok güzel bir şekilde özetlemektedir. Her insanın tek başına yapabileceklerinin bir sınırı vardır. Bu durumda, başkalarıyla iş birliği içinde olmak önemlidir. Tek başına gerçekleştirilemeyen bazı işler ancak başkalarıyla iş birliği içinde dayanışmayla gerçekleştirilebilir. Ya da bireyin tek başına çok zorlanarak ve daha uzun bir zamanda gerçekleştirebileceği bazı işler, başkalarıyla iş birliğine girildiğinde daha kısa zamanda ve çok daha kolay bir şekilde tamamlanabilir. Bu nedenle iş birliği, yaşam sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmada insanlara büyük kolaylık sağlamaktadır.

İş birliği; ödül, sorumluluk ve kaynakların paylaşımına ek olarak zaman ve enerji harcamayı da kapsayan bir süreçtir. Öğretmenlerin, öğretim uygulamalarıyla ilgili karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için meslektaşlarının desteğini almaları ve onlarla iş birliği içinde çalışmalarının yanı sıra (Tschannen-Moran, 2001) okul-aile arasındaki iş birliği de oldukça önemlidir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Çünkü öğretmenlik mesleği iş birliği yapmayı gerektirir. Öğretmenler; eğitimsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla başta öğrencileri olmak üzere meslektaşları, okul yöneticileri ve öğrenci velileriyle iş birliği içerisinde çalışmalarını yürütürler. Çayak ve Ergi’ye (2015) göre öğretmen ile öğrenci velileri arasındaki iş birliği, öğrenciye kazandırılacak olumlu davranışları artırırken istenmeyen davranışları da o ölçüde azaltır.

Sabırlı olan insanlar başkalarıyla iş birliği yapmaya daha yatkındırlar (Curry, Price ve Price, 2008: 783). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmaları eğitim paydaşlarıyla olan iş birliği sürecine katkı sunar. İşbirliğine dayalı okul ortamı ise başta öğrenci başarısı olmak üzere eğitimsel hedeflere ulaşmayı çok daha kolaylaştırır.

2.1.1.7. Başarı

Psikoloji sözlüğünde başarı “bir hedefe ulaşılması” şeklinde tanımlanırken başarı ihtiyacı ise hedeflere ulaşmaya, yüksek bir performans ve kişisel tatmin standardı yakalamaya yönelik güçlü istekler şeklinde ifade edilmektedir (Karakaş, 2018). Başarılı olmak birçok insan için önemli bir ihtiyaçtır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer alan başarı ihtiyacı aynı zamanda insanların davranışlarına da yön vermektedir (Cüceloğlu,

1992: 236). Dolayısıyla insanlar yaşamlarında hedefledikleri başarıya ulaşmak için bir yandan çaba sarfederken diğer taraftan davranışlarını da bu doğrultuda yönetmek durumundadırlar. Başarı mücadelesinde elbette çaba sarf etmek gerekir ancak istenilen başarıya ulaşabilmek için bireyin sabırlı davranması da önemlidir. Tahiroğlu ve Tay'a (2020: 5) göre bir birey hayatta başarılı olmak istiyorsa çalışkanlığın yanında sabır değerine de sahip olmalıdır.

Sabır, başarılı olmak için önemli bir erdem ve karakter gücü olarak tanımlanmıştır (Schnitker ve Emmons, 2007). Başarı, sabır ve kararlılıkla elde edilen bir sonuçtur (Erdoğan, 2019: 226). Sabırlı insanlar, kararlı bir şekilde hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba harcar ve böylece başarıya ulaşırlar. Yapılan araştırmalar sabır ile akademik başarı, hedef başarısı ve kişiler arası başarı arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir (Schnitker, 2012: 273). Sabır, insanın yaşam zorluklarıyla mücadelesinde başarıyla çıkmasına yardımcı olan bir erdemdir. Hiçbir başarı tesadüfen ortaya çıkmaz ve bütün başarıların arka planında mutlaka bir mücadele vardır. Büyük başarılar, çoğu zaman büyük mücadeleler sonucunda kazanılır. Başarıya ulaşmak için verilen mücadele ne kadar büyükse sabır da o kadar güçlenir ve nihayetinde başarı da o denli büyük olur (Doğan, 2016: 136). Dolayısıyla başarıya ulaşmak için mücadele ederek çok çalışmak ve sonrasında sabırla beklemek gerekir.

Hayatları boyunca önemli başarılar elde etmiş insanların başarı hikâyeleri incelendiğinde bu kişilerin dikkat çeken önemli ve ortak yönlerinden birisi de sabırlı olmalarıdır. Sabır, ani ve dikkatsiz adımlar atmayı engelleyerek bireye seçenekleri sakın bir şekilde düşünmesi için zaman tanır (Özdal, 2020: 9). Çünkü ancak karşısına çıkan seçenekleri acele etmeden dikkatlice inceleyen ve iyi düşünen insanlar başarıya ulaşmada doğru kararlar verebilir.

Birçok alanda başarıya ulaşamamanın en büyük nedeninin sabırsızlık olduğu söylenebilir. Bireyler çoğu zaman yaşamlarında ulaşmak istedikleri başarılar konusunda kendilerine bir hedef belirlemekte ve bu hedeflere bir an önce ulaşmak istemektedir. Ulaşılmak istenen başarı kısa sürede gerçekleşemeyince ilgiler azalmakta ve gösterilen çaba da zayıflayarak hedeften vazgeçilebilmektedir. Sonuç olarak, hedefine ulaşmak için yeterli çabayı göstermeyip sabırlı bir şekilde bekleyemeyenler arzuladıkları başarıya ulaşamamaktadır (Kirschner, 2004: 108). Çünkü sabır; arzu edileni elde etmenin koşulu olarak görülür (Rudd, 2008: 493) ve başarılması uzun süren her görev, özgüvenin yanı sıra çaba ve sabır gerektirir (Benson, 2014: 63). Özetle, hayal kırıklığı karşısında olumsuz

duygulanımının düzenlenmesiyle ilgili olduğu için sabır, hedeflerin peşinden koşarken oldukça önemlidir (Hunt-Felke, 2015: 17).

Sabırlı olmayı öğrenmeyen insanlar sorunlarla karşılaştıklarında kendilerini çaresiz hissederler. Kendi içlerinde sürekli bir çatışma yaşadıkları için beklemekte zorlanır ve hemen sonuca ulaşip çatışmadan kurtulmak isterler. Sabırsız insanlar, hızla elde ettikleri şeylerin onları başarıya götüreceğine inanırlar ancak sabırsızlıklarından dolayı okul, iş, evlilik hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde sıkıntılar yaşadıkları için çoğu zaman başarısız sonuçlarla karşı karşıya kalırlar. Sabırlı insanlar ise zorluklarla karşılaştıklarında sakin ve temkinli davranmayı bilirler. Genellikle doğru zamanı bekler ve yapacakları işleri detaylı bir şekilde akıl süzgecinden geçirerek doğru kararlar almaya çalışırlar. Bu irade gücü sayesinde hedeflerine ulaşır ve hayatta çoğu zaman başarılı olurlar (<https://medium.com>).

2.1.1.8. Sağlık

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlığı, “sadece hasta ya da sakat olmamak değil bedenlen, ruhen ve sosyal yönden tam bir iyilik hâli” şeklinde tanımlayarak sağlıkla ilgili oldukça genel bir perspektif sunmaktadır. Bu tanımdan hareketle bir kişinin sağlıklı ya da sağlıklı olarak nitelendirilmesi ancak birçok açıdan değerlendirilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla sağlıklı bir kişinin hem bedensel problemlerinin olmaması hem psikolojik açıdan dengeli ve tutarlı olması hem de toplumsal bir varlık olmanın gereği olarak çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler kurup sürdürmesi gerekir. Aksi takdirde sağlıklı bir bireyden bahsetmek mümkün görünmemektedir.

Yapılan araştırmalar, olumsuz zihin durumlarına karşı duygusal bağışıklığın fiziksel bağışıklıkla hatta hastalığa dirençle bağlantılı olabileceğini öne sürmektedir. Sabır sadece zihinsel bir erdem değildir, zihinsel sağlıkla birlikte insanların fiziksel sağlığının korunmasında da önemli bir etkiye sahiptir. Çoğu insan, sabırsız davrandığında kalbinin nasıl sıkıştığının farkındadır ve bu süreçte nefes alıp vermenin daha hızlı ve sık olduğu görülmektedir. Eğer insanlar sabırlarını, diğer insanların davranışlarının onları üzmeyecek kadar güçlendirirlerse kalp, ciğer ve sinir sistemlerini tatile çıkmış gibi dinlendirmiş olurlar. İnsanın ilk etapta sabırlı olabilmesi, yerleşik bir alışkanlığa karşı gelmekten dolayı biraz strese neden olabilir. Örneğin hareketsiz yaşam süren bir kişi odasından sadece televizyona, bahçeye ya da garaja kadar yürürken bile zorlanabilir, hele hele dışarı çıkıp koşmak onda ilk etapta büyük stres yaratarak kalbinin ve ciğerlerinin zorlanmasına yol açabilir. Ancak bir süre sonra bu fiziksel egzersizlerin kendi sağlığına ne kadar olumlu

etkiler yaptığını da görür. Sabır da aynen böyledir ve ruh sağlığının yanında fiziksel sağlığın da en büyük sırlarından biridir (Easwaran, 2010: 37, 38). Dolayısıyla sabır, kişilerin bedenlen, ruhen ve sosyal yönden sağlıklı kalabilmeleri açısından oldukça önemlidir.

2.1.1.9. Öz Denetim

Öz denetim, bir hedefe ulaşabilmek için bireyin tepki, davranış ya da farklı amaca yönelme eğilimlerini denetleyip kısıtlamasıdır (TDK, 2021). Dolayısıyla öz denetim, kişinin çevresine daha iyi ve daha istenen düzeyde uyum sağlamak için kendisini değiştirme ve uyarlama kapasitesi olarak kabul edilir. Öz denetim kavramının merkezinde, kişinin olumsuz iç tepkilerini geçersiz kılma veya değiştirme, ayrıca istenmeyen davranışsal eğilimleri kesintiye uğratma ve bunlara göre hareket etmekten kaçınma yeteneği vardır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004: 275).

Öz denetim ve sabrın bireyin karşılaştığı zorluklarla başa çıkmasında oldukça önemli bir rolü vardır (Hunt-Felke, 2015: 14). Sabır, kişinin irade gücü sayesinde hazzını erteleyerek kendi kendini kontrol etme ve gecikmeyi tolere etme yeteneği olarak da adlandırılır (Curry, Price ve Price, 2008: 783; Barragan-Jason, Atance, Kopp ve Hopfensitz, 2018: 15). Kendi kendini kontrol, diğer bir ifadeyle öz denetim, sabrın bir bileşeni olmakla birlikte sabır elbette sadece öz denetimden ibaret değildir (Schnitker, 2012: 264; Schnitker ve Emmons, 2007: 183). Ancak sabırlı davranan birey, iradesini kontrol ederek isteklerini erteleyebilir ve istemediği davranışları sergilemekten kaçınabilir. Dolayısıyla sabır bireyde öz denetim mekanizmasının gelişmesine yardımcı olur.

2.1.1.10. Kaygı

Kaygı, tehdit edici durumlar karşısında kişinin hissettiği huzursuzluk ve endişe duygusudur (Işık, 1996: akt. Doğan ve Çoban, 2009: 160). Olumsuz bir duyguymuş gibi algılansa da orta düzeyde kaygının bireyi uyarıcı, koruyucu ve motive edici yönleri de vardır. Bireyin kendisini olumsuz durumlara hazırlaması kaygının uyarıcı özelliği, olumsuzluklara karşı tedbir alması koruyucu özelliği ve başarısız olmamak için daha fazla çalışıp çaba sarfetmesi ise motive edici özelliğine örnek gösterilebilir. Farklı bir bakış açısıyla kaygı, olumlu ve olumsuz kaygı şeklinde iki açıdan ele alınabilir. Olumlu kaygı bireyi öğrenmeye teşvik ederken olumsuz kaygıda ise çok çaba gösterilse bile birey başarısız olacağını düşünerek kaygının esiri hâline gelir ve istediği başarıyı elde edemez (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007: 284). Bir başka ifadeyle uygun düzeyde kaygı başarıya

giden yolda bireye yardımcı olurken aşırı kaygı bireyin panik yaşamasına, çok düşük kaygı ise bireyi kayıtsızlığa sürükleyerek başarısız olmasına neden olabilir.

Sabırlı kişiler, beklenmedik olumsuz durumlar karşısında daha sağduyulu davranıp yaşam sürecinde karşılaşılan zorlukların gerekli çaba harcandıktan sonra üstesinden gelinebileceğine inandıkları için daha az kaygı yaşarlar. Aşırı kaygılanmayan kişiler ise karşılaştıkları engelleri daha kolay aşar ve hedeflerine ulaşmada daha başarılı olurlar. Öğretmenler de mesleki süreç içerisinde öğrencilerin başarılı olmalarını ve nihayetinde eğitimsel hedeflere ulaşılmasını beklerken aşırı kaygıya kapılmadan sakin ve sabırlı davrandıklarında daha başarılı olabilirler.

2.1.1.11. Stresle Başa Çıkma

Baş çıkma, psikolojik sıkıntı ya da strese yol açan durumların azaltılmasına yönelik bilişsel ve davranışsal tepkilerden oluşan dinamik bir süreçtir (Bacanlı, Sürücü ve İlhan, 2013: 81; Doğanay, 2019: 63). Stres ise organizmanın ruhsal ve bedensel açıdan tehdit edilmesi ve zorlanması sonucunda yaşanan bir durumdur. Tehdit edilen birey zorlandığında kendisini korumaya yönelik birtakım tepkilerde bulunur. Bir tehlike ile karşılaşan birey, eğer başa çıkacağına inanırsa tehlikeyle mücadele edip savaşı ve böylelikle yeni duruma uyum sağlar, eğer başa çıkamayacağını düşünürse bu tehlikeden uzaklaşmaya çalışır. Bireyin, yaşadığı stresle uygun bir şekilde başa çıkamaması, çalışmalarında üretkenliğin azalmasına, yaşamdan zevk alamamasına ve çevresi ile olan ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine yol açar (Baltaş ve Baltaş, 2002: 23).

Sabır, strese yol açan durumları etkisiz hâle getirdiği için bir bakıma stresin karşıtı olarak düşünülebilir (Öner, 2008: akt. Kavas, 2013: 149). Sabır, stresli durumlarda duygulara karşı tampon görevi gördüğünden, kişinin hayal kırıklıklarıyla daha uyumlu bir şekilde başa çıkmasına olanak tanır ve olumlu kişiler arası etkileşimi kolaylaştırır (Schnitker, 2012: 264). Sabırlı kişiler, yaşadıkları problemler karşısında daha olumlu tutumlar sergilediği için karşılaştıkları sorunlarla daha kolay başa çıkarlar (Curry, Price ve Price, 2008: 783). Yapılan araştırmalar sabır ile öznel iyi oluş, olumlu başa çıkma ve gelişme arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir (Schnitker ve Emmons, 2007). Sabır, olumsuz durumlara karşı dayanma gücünü artırarak bireyin sorunlarla başa çıkma kapasitesini geliştirir. Dolayısıyla sabırlı kişiler, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada daha başarılı olur ve buna bağlı olarak daha az stres yaşarlar.

Öğretmenlerin, diğer meslek gruplarındaki çalışanlara göre daha fazla stres yaşadıkları kabul edilmektedir (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000: 1; Balaban, 2000: 189; Borg, 1990; Chan, 2003). Kyriacou ve Sutcliffe'nin (1978) öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların yaklaşık beşte biri öğretmenlik mesleğinin stresli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca stresin temel belirtilerinin “tükenmişlik”, “hayal kırıklığı” ve “gerginlik” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akpınar (2008: 362-363) tarafından yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerde strese neden olan faktörler; zaman baskısı, öğrencilerdeki düşük motivasyon ve öğrenme isteksizliği, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim sorunları, sınıf yönetimi ve disiplin sorunları, fiziksel olanakların yetersizliği, düşük gelir ve fazla iş yükü olarak sıralanmıştır.

Öğretmen iş yükü ve stres üzerine yapılan araştırmaların çoğu, öğretmenlerin iş yüklerinin aşırı olduğunu ve stresin öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İş yükleri fazla olan ve buna bağlı olarak stres yaşayan öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrencilere zarar verebilir. Dolayısıyla stres yaşayan öğretmenler, negatif enerji yayarak sınıf ve okul ortamında iletişimi olumsuz etkileyebilir (Naylor, 2001: 12, 13). Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları stresten uzak, rahat ve huzurlu olmalarına bağlıdır (Akpınar, 2008: 360). Bu nedenle, mesleki süreçte sabırlı davranan öğretmenler daha az stres yaşadıkları için öğrencileriyle iletişimlerinde daha başarılı olabilirler.

2.1.2. Sabır Erdeminin Geliştirilmesi

İnsanların sağlıklı ve verimli bir yaşam sürmeleri, sadece biyolojik ya da fiziksel rahatsızlıklarının olmaması ile garanti altına alınamaz. Her yönüyle sağlıklı olabilmek psikolojik bazı unsurların da varlığını gerektirir. Bu nedenle, refahı etkileyen psikolojik değişkenlerin tanımlanması ve bu değişkenlerin pratik durumlarda uygulanması önem arz etmektedir (Marhemati ve Khormaei, 2017: 24). Söz konusu psikolojik değişkenlerden birisi olan sabır, insanın iç dünyasında oluşan direnç gücü ile yakından ilişkili bir erdemdir (Bulut, 2020: 339). Bu erdem, zorlu hayat şartları karşısında bireye sağlam ve doğru bir duruş kazandırarak onu yorgunluk, yılgınlık ve ümitsizlikten kurtarır. Sabır erdeminden yoksun kalmak ise bireyi sıkıntı ve zorluklar karşısında yılgınlık ve bunalıma sürükleyebilir (Ateş, 2019: 62). Dolayısıyla kişisel ve sosyal sağlığın önemli göstergelerinden biri olduğu için sabır erdeminin güçlendirmek ve geliştirmek önemlidir (Mahdiyar, Taghavi ve Goodarzi, 2016: 29).

Sabır, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması ve düzeni açısından da oldukça önemlidir. Çünkü sabır, insanın zorluklara katlanma ve zorluklarla mücadele etme sürecinde ona destek olur. Dolayısıyla sabırlı insanlar yaşamlarında daha mücadelecı, daha kararlı, geleceğe yönelik daha umutlu olur ve zorlukların üstesinden daha rahat gelebilirler. Bu açıdan ele alındığında sabır, güçlü bir karakterde bulunması gereken insani özelliklerden birisidir (Solmaz, 2021: 1663).

Sabırlı olmak, bireyin daha fazla seçim özgürlüğüne sahip olmasını ve sonuç olarak hayatını daha fazla kontrol edebilmesini sağlayacaktır (Balcı, 2022: 146). Ancak yaşanan olumsuzlar karşısında bireyin her zaman sabırlı davranması elbette kolay değildir. Sabırlı davranma durumu, kişinin karşılaştığı acı, zorluk ve engellemelerin şiddetine göre farklılaşabilmektedir. Yaşamımızda karşılaştığımız olumsuzlukları aşmak için bazen küçük bir mücadele yeterli olabilirken bazen de çok yoğun çaba ve çalışmalar bile sorunları çözmede yetersiz kalabilmektedir. Sabır erdemi, tam da bu noktada gerekliliğini göstermektedir. Çünkü yaşamda karşılaşılan olumsuzlukların ortadan kalkması, ne kadar çok çaba harcanıp mücadele edilse de bazen zamana bağlı olarak daha uzun süreçler gerektirebilmektedir. Sabırlı insanlar, karşılaştıkları sorunların yaşam boyu devam etmeyeceğinin bilincinde olup üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirip gerekli çabayı gösterdikten sonra, sorunun çözüme kavuşması hususunda beklemeyi de bilmektedirler.

Olumsuz durumlarla başa çıkma sürecinde gösterilen sabır davranışı kişiden kişiye farklılaşabilmektedir. Yani bir kişinin yaşadığı olumsuz bir durum karşısında gösterdiği tepki, başka bir kişi tarafından farklı bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, kişiler arasındaki bireysel farklılıklarla açıklanabilir. Ancak sabırlı davranma, bazen aynı bireyde bile duruma ve zamana göre farklılık gösterebilmektedir. Yani sabır, bireyin mevcut durumdaki psikolojisine ya da zamana bağlı olarak da farklılaşabilmektedir. Günlük yaşamda, hoşumuza gitmeyen ya da istemediğimiz durumlara karşı her zaman aynı toleransı gösteremeyebiliriz. Yani bazen tahammül edemediğimiz bir duruma, farklı bir zamanda karşımıza çıktığında daha sakin ve hoşgörölü bakabilmekteyiz. Dolayısıyla bireyin zorluklarla mücadele sürecinde sabırlı davranması, o anki ruh hâliyle de bağlantılıdır. Bireyin olaylara yaklaşımları zaman içinde de farklılaşabilmektedir. Örneğin, birkaç yıl önce karşımıza çıkan olumsuz bir duruma katlanabilmek daha kolay gelirken benzer bir durumla bugün karşılaştığımızda tahammül edemeyebiliriz. Ya da bunun tam tersi de olabilir. Dolayısıyla insanların sabırlı davranma durumlarının zaman içinde değişebildiğini söylemek mümkündür.

Olumlu ya da olumsuz olay ve durumlarla karşılaşma sıklığı da bireyin sabır yaklaşımını etkilemektedir. Yani bireyde sabrın gelişmesi deneyimle de bağlantılıdır. İnsanlar bekleme davranışını tekrarladıkça beklemeyi öğrendikleri gibi sabırlı davranmayı tekrarladıkça sabretmeyi de öğrenebilmektedir. Dolayısıyla bireyde sabır, deneyimle bağlantılı olarak geliştirilebilen bir erdemdir.

Sabır, yaşamın zorlukları ve engellemeler karşısında pasif biçimde beklemek yerine, bireyin sorunlarla aktif olarak mücadele etmesini gerektirir. Dolayısıyla sabır, sorunlar karşısında metanetli ve sakin olmayı, direnme ve cesareti ifade etmektedir. Bazı insanlarda sabır, doğuştan gelen bir özellikmiş gibi görünse de genel olarak sabır erdeminin, yaşam süreci içerisinde sonradan kazanıldığını söylemek mümkündür (Karşlı, 2020: 57).

Sabır; erişilebileceğine inanılan bir hedefe ulaşmak için yeterince çalışıp çabaladıktan sonra, geçmesi gereken zamanı sükûnetle beklemektir. Çeldirici etkilere direnç göstermek, zorluklara şikâyet etmeden katlanabilmektir. Kısaca sabır, acı ve zorluklara karşı dayanma gücü veren manevi bir erdemdir. Sabır erdemi, dört aşamada elde edilebilir ve geliştirilebilir. Bunun için birinci adım, sonuca ulaşma inanç ve azmini gösterebilmek, ikinci adım ise çaba göstererek gereken çalışmaları yapabilmektir. Üçüncü adım, sonuca ulaşmak için, gerekli çabayı gösterdikten sonra belli bir sürenin geçmesi gerektiğini bilmek ve dördüncü adım ise baştan çıkarıcı etkilere karşı direnebilmek yani kuşku, korku, umutsuzluk, çaresizlik ve cesaretsizliğe kapılmamaktır (Ulusoy, 2010).

Hereford, bireylerde sabrın nasıl geliştirileceği konusunda bazı ipuçları önermiş ve bunları; a) tüm gün boyunca sabrı hedef hâline getirmek, b) yavaşlamak, c) hazzı erteleme alıştırmaları yapmak ve d) konuşmadan önce düşünmek şeklinde sıralamıştır. Hereford'a göre birey, belirtilen ipuçlarını kullanarak sabrını geliştirebilir. Bu kapsamda bireyin gün içinde sürekli sabırlı davranmayı hedef hâline getirmesi; işlerini yaparken aceleci davranmaması ve gerekirse durmayı denemesi; özellikle zorunlu olarak ihtiyaç duymadığı alımlarını ertelemesi ve herhangi bir konuda konuşmadan önce mutlaka etraflıca düşünmesi gerektiği önerilmiştir (Balcı, 2022: 143).

2.1.3. Öğretmenlerde Sabır

İnsanlar, sosyal yapıları gereği diğer insanlarla iletişim ve etkileşim içinde yaşamlarını sürdürürler. Bu etkileşim sürecinde insanlar, başkalarıyla olan münasebetlerinde zaman zaman birtakım olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir. Sadece

sosyal ilişkilerde değil elbette, insanlar yaşamın birçok alanında istenmeyen ve onları rahatsız eden durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Önemli olan, karşılaşılan bu olumsuz durumları doğru bir şekilde yönetebilmektir.

Yaşam sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, ortaya çıkan problemlerin uygun bir şekilde çözüme kavuşturulabilmesi ve önceden belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için bireylerin sahip olması gereken bazı değerler vardır. Sahip olunan bu değerler sayesinde bireyler çevresindeki diğer insanlarla ve içerisinde yaşadıkları toplumla olumlu ilişkiler kurabilir, karşılaşılan olumsuzlukları ortadan kaldırabilir ve hedefledikleri başarıları ulaşabilirler. Bireylere yaşam sürecinde güç vererek başkalarıyla ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilmesinde, karşısına çıkan engelleri aşmasında ve nihayetinde istenilen hedeflere ulaşılmasında destek olan önemli değerlerden birisi de sabırdır.

Sabır, yaşamın her alanında kişinin sahip olması gereken bir erdemdir. Bu nedenle bireyler günlük yaşamda olduğu kadar mesleki yaşamlarında da sabırlı olmalıdırlar. Bir kişi mesleğini icra ederken çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilir. Önemli olan bu can sıkıcı durumlar karşısında karamsarlığa kapılmamak ve sorunların çözümü konusunda gerekli çabayı gösterdikten sonra sabırlı bir şekilde bekleyebilmektir.

Çalışma süreci içerisinde başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren birçok meslek gibi öğretmenlik mesleği de sabırlı olmayı gerektirmektedir (Akyüz, 2012: 116; Çapa ve Çil, 2000: 69; Dilekmen, 2008: 219; Efilti, Demirci ve Karaduman, 2021: 229; Eraslan ve Çakıcı, 2011: 429; Erdem, 2018: 6; Erden, 2005; Gökçe, 2002: 117; Gültekin, 2015: 746; Murphy, Delli ve Edwards, 2004: 78; Murray, 1983; Okoro ve Chukwudi, 2011: 109; Paliç ve Keleş, 2011: 206; Shishavan ve Sadeghi, 2009: 134; Şen ve Erişen, 2002: 114; Şişman, 1999: 12; Weinstein, 1990). Öğretmenler mesleklerini icra ederken eğitimin bütün paydaşlarıyla iletişim kurmak zorundadırlar. Bu süreçte öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri, okuldaki diğer çalışanlar ve öğrenci velileriyle iletişimlerinde zaman zaman beklenmeyen ve istenmeyen durumlarla karşılaşabilirler. Önemli olan bu olumsuzluklar karşısında tolerans sınırlarını geniş tutmak ve beklenmeyen bu durumlara sabır ve hoşgörüyle yaklaşabilmektir.

Bir an önce hedeflerine ulaşmak isteyen sabırsız bireyler için öğretmenlik gibi yüksek düzeyde sabır gerektiren mesleklerde çalışmak tahammülü oldukça zor bir durumdur (Bayrakdar, 2014: 59). Çünkü öğretmenlerin, öğrencilerinde istenen davranış değişikliklerini sağlayabilmeleri ancak sabırla mümkündür (Eren, 2010). Eğitim uzun

vadeli bir iş olduğu için eğitimden beklenen çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarıya ulaşmak ve istendik mesleki ürünler elde etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerden beklenen öğretimsel ve eğitimsel çıktılara ulaşabilmek uzun zamanlar gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir.

Öğretmenlik mesleği, aynı zamanda kararlılık gerektirir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken eğitimin uzun dönemli hedeflerini gerçekleştirmek üzere çalışmalarını kararlı bir şekilde yürütüp sonuçlarını da sabırla beklemelidirler. Çünkü eğitimde uzun dönemli hedeflerin kısa sürede gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Eğer öğretmenler hedeflere ulaşmada aceleci davranıp kararlı bir şekilde çalışmalarını sürdüremezlerse bir süre sonra pes ederek vazgeçebilirler. Bu durum ise eğitimsel hedeflerden sapmalara yol açabilir.

Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde birçok etkinlik içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdikleri etkinliklerin bazıları kısa süreli olmasına rağmen birçok etkinliğin gerçekleştirilmesi oldukça uzun süreler almaktadır. Eğitimsel çıktıların uzun zaman alması dolayısıyla öğretmenler gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretime yönelik etkinlikleri sürdürürken emeklerinin ürüne dönüşmesi ve istenen çıktıları elde edebilmek için sabırlı olmak zorundadırlar. Aksi takdirde emeklerinin karşılıksız kaldığına yönelik karamsarlık hissederek uzun dönemde elde edilmesi gereken başarıya ulaşmada olumsuzluk yaşayabilirler. Bu kapsamda öğretmenler bir yandan öğrencilerin akademik başarıları konusunda çaba sarf ederken diğer yandan öğrencilerine olumlu davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir. Gerek öğretim gerekse de eğitim boyutunda gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenleri zaman zaman zorlayıcı çeşitli unsurlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerine yeni bir konuyu öğretirken zorlanabilirler ya da öğretmenin anlattıklarının öğrenciler tarafından anlaşılmaması, öğretmenleri umutsuzluğa sürükleyebilir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin çok soru sorması öğretmenleri bunaltabilir ve öğrencilerin sürekli bir şeyler anlatmaları durumunda, öğretmenler öğrencilerini sonuna kadar dinlemekte zorlanabilirler. Öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisindeki olumsuz ve disiplini bozan davranışları da öğretmenler açısından oldukça zorlayıcı olabilmekte ve hatta bu davranışlar çoğu zaman sınıf yönetimini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenler sınıflarında birçok açıdan farklı özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilirler. Öğretmenlerin; farklı cinsiyet, ırk, dil, din, inanç ve düşünceye sahip olan öğrencilere hoşgörüyle yaklaşması ve öğrencilerle olan iletişimde söz konusu farklılıkları

dezavantaj olarak görmeyip bir tür çeşitlilik ve zenginlik olarak değerlendirerek sınıf içi iletişime sinerji olarak yansıtabilmesi gerekir. Öğretmenler öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisindeki çeşitli durumlara ilişkin eksikliklerine, kusurlarına ve yanlışlıklarına karşı da hoşgörülü davranmalı ve gelişim süreci içerisinde öğrencilerin başarmada zorluk çektiği durumları zaman içerisinde aşılabilecek hususlar olarak ele alıp bu zorlukları aşmada onlara destek olmalıdır.

Öğrenme-öğretme süreci tek yönlü değildir, öğretmenler bir yandan öğrencilerinin öğrenmesi için çaba sarf ederken diğer yandan kendileri de öğrencilerden çok şey öğrenirler. Dolayısıyla öğretmenler mesleki süreçte birçok şeyi öğrendikleri gibi sabırlı olmayı da öğrenmelidirler aksi takdirde hem kişisel hem de mesleki anlamda zorlanırlar. Wiet Van Broeckhoven'in dediği gibi *“Çocuklardan çok şey öğrenebilirsiniz, örneğin sabrınızın sınırını.”*

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenler hem öğrencilerinin akademik başarısı için azimle çalışmalı hem de istenmeyen öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştirme konusunda mücadele etmelidir. Eğitimin uzun soluklu bir iş olduğu göz önüne alındığında bu süreçte yaşanan söz konusu durumlarla ilgili, öğretmen tolerans sınırlarını geniş tutmalı, olumsuz durumları ortadan kaldırma ve süreci olumluya çevirme mücadelesinde öğrencilerine hoşgörü ve sabırla yaklaşmalıdır. Çünkü eğitimde istenen başarılarla ulaşmak ancak sabır ve kararlılıkla elde edilebilir. Eğitim sürecinde, önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için gerekli çaba sarf edilerek mücadele ettikten sonra istenilen başarının elde edilmesi bazen zamana bağlı olarak uzun sürede gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler yılmadan azim ve kararlılıkla çalıştıklarında emeklerinin karşılığını alabileceklerine dair umutlarını korumalı ve istenen başarıları elde edebilmek için sabırla beklemeyi bilmelidirler.

Öğretmenler okulda meslektaşları, okul yöneticileri, diğer okul çalışanları ve öğrenci velileriyle de sürekli etkileşim ve iş birliği içinde görevlerini yürütürler. Çünkü çok boyutlu yapısıyla eğitim süreci, tüm paydaşların iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektirmektedir.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken gerek bürokratik gerekse de eğitsel konularda okul yöneticileriyle devamlı istişare hâlinde dirler. Bu süreçte okul yöneticileri bürokratik işleyişin de gereği olarak öğretmenlerden zaman zaman çeşitli evraklar (değerlendirme raporları, toplantı tutanakları vb.) hazırlamalarını, ders dışında çeşitli

görevler üstlenmelerini, öğrencilerin farklı etkinliklere (yarışma, proje vb.) katılımlarını sağlamalarını, bazen okul gelişimine yönelik bazen de kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar yapmalarını talep edebilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden talep ettiği özellikle eğitim öğretim işleri dışındaki ek görevler öğretmenler tarafından çoğu zaman isteksiz karşılanmakta, birçok öğretmen bu tür görevleri üstlenmekten kaçınmakta ancak bazen istemeden de olsa kabul etmek durumunda kalabilmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki mesleki iletişim süreci her zaman olumlu işleyememekte ve bu durum öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Okul yöneticilerinin mevzuat gereği talep ettikleri bu tür görevlere öğretmenlerin daha anlayışlı, hoşgörülü ve sabırlı yaklaşarak bu görevleri mesleki sürecin bütünlüğü içerisinde değerlendirmeleri okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki karşılıklı iş birliğine katkı sunacak ve okul iklimine olumlu yansıyacaktır. Okuldaki diğer çalışanlarla ilgili konularda da öğretmenlerin okul yönetimi ile sürekli iş birliği içinde olmaları önemlidir.

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken öğrenci velileriyle de birçok konuda iş birliği yapmak durumundadırlar. Öğrencilerinin akademik başarıları, sağlık durumları ve davranışsal gelişimleri gibi birçok konuda velilerle iletişim ve iş birliği içerisinde olan öğretmenler bu iletişim sürecinde zaman zaman çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Öğrenci velilerinin bazen eğitim öğretim sürecine gereğinden fazla müdahale etmeleri bazen de sürece kayıtsız kalmaları gibi durumlar öğretmenler açısından karşılaşılabilecek önemli sorunlar olarak görülebilir. Velilerle yaşanabilecek bu tür olumsuzluklar karşısında öğretmenlerin öncelikle sakin ve sağduyulu davranmaları, süreci anlayış ve hoşgörü çerçevesinde sabırlı bir şekilde yönetmeleri ve çözümünde zorlandıkları problemleri de gerekirse okul yönetimiyle istişare ederek uygun yöntemlerle çözüme kavuşturmaları gerekmektedir.

Öğretmenler sadece okulda değil yaşamın her alanında topluma örnek olan, yol gösteren ve toplumu aydınlatan bireylerdir. Bu nedenle okul dışında da öğretmenlerin mesleki kimlikleri toplumun her zaman dikkatini çekmekte ve toplumun öğretmenlerden beklentileri her durumda yüksek olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler markette, pazarda, bankada, trafikte ve günlük yaşamın her alanındaki toplumsal ilişkilerde mesleki kimliklerini yanlarında taşımakta ve öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını omuzlarında hissetmektedir. Bununla birlikte, söz konusu günlük yaşam aktivitelerindeki toplumsal ilişkilerde bütün bireyler gibi öğretmenler de çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilmekte ve

yaşanan bu olumsuz durumlarda da mesleki duruşlarını korumak zorunda kalmaktadır. Günlük yaşamda toplumsal kurallara uymada karşılaşılan olumsuz durumlarda öğretmenler çevrelerine örnek olacak şekilde davranmalı, istenmeyen durumlara karşı hoşgörü, sabır, sağduyu ve anlayışla yaklaşmalıdır.

Alan yazındaki birçok araştırmada öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sabırlı olmaları gerektiğine yönelik bulgulara rastlamak mümkündür (Demir, 2021: 80; Girgin, 2020: 902; Koç, 2010: 117; Yıldırım, 2022: 129). Bu araştırmaların birinde Denizel Güven ve Cevher (2005: 13-14) sınıf yönetimindeki başarıyı öğretmenlerin kişilik özelliklerine ve bunu da sabırlı olmaya bağlamışlardır. Benzer şekilde Dirlikli, Sakallı ve Akgün (2015: 49) etkili sınıf yönetimi için gerekli olan öğretmen niteliklerinden “hoşgörü ve sabırlı olmanın” önemine dikkat çekmişlerdir. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013: 158) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada katılımcılar sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon etkenlerinden birisini “sabırlı olmak” şeklinde ifade etmişlerdir.

Dedebal, Kubat ve Dursun (2018: 538) tarafından eğitim fakültesi öğretim üyelerinin nitelikli bir öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonucunda, etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden birisinin de “sabır” olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Büyüksahin ve Şahin (2017: 1143) tarafından öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırmada katılımcılar bir öğretmende en çok bulunması gereken özelliğin “sabır” olduğunu belirtmişlerdir. Sezer (2018: 541) tarafından eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda katılımcılar “sabırlı ve anlayışlı davranan öğretmenlerin öğrenci başarısını artırdığı ve özgüven aşıladığını” ifade etmişlerdir. Göçen’in (2019: 1388) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenler iş stresine karşı geliştirilen ruhsal çözümler ve alternatifler arasında “sabır göstermeyi” de belirtmişlerdir. Saylık ve Tuğaç’ın (2021: 51) velilerin görüşlerine göre ideal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, velilere göre ideal bir öğretmenin kişisel/insani özellikleri olarak ilk sırada “sabırlı olma” özelliği dikkat çekmektedir.

Yapılan araştırmalardan hareketle eğitimin tüm paydaşlarının (akademisyen, öğretmen, öğrenci, veli), öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birinin “sabır” olduğu konusunda hemfikir olduklarını söylemek mümkündür.

2.2. TÜKENMİŞLİK

İnsana hizmet eden kurumlarda çalışanların, işleri gereği diğer insanlarla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve onlara önemli oranda zaman ayırmaları gerekir. Çalışanlar ve hizmet alanlar arasındaki etkileşim genellikle hizmet alanların mevcut sorunları (psikolojik, sosyal, fiziksel) etrafında toplanır ve bu etkileşim sürecinde çalışanlar öfke, utanç, korku ve umutsuzluk gibi duygulara kapılabilirler. Bu sorunların çözümü her zaman kolayca elde edilemeyeceği için duruma belirsizlik ve hayal kırıklığı da eklenir. Bu koşullar altında sürekli olarak başka insanlarla çalışmak durumunda olanlar için kronik stres, duygusal açıdan yıpratıcı olabilir ve "tükenmişlik" riski taşır (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974'te Alman Psikolog Freudenberger tarafından iş yaşamındaki yıpranma, başarısızlık, enerji ve istek kaybı nedeniyle işle ilgili taleplerin karşılanamaması sonucunda bireyin içsel kaynaklarının tükenmesi şeklinde tanımlanmıştır (Kaya Göktepe, 2016: 28). Türk Dil Kurumu ise tükenmişliği, "gücünü yitirmiş olma ve çaba göstermeme durumu" olarak tanımlamıştır (TDK, 2021). Thompson'a (2009) göre tükenmişlik, daha çok işlerinde başarılı olmak için yüksek motivasyonla çalışan ve işiyle ilgili yüksek beklenti içinde olan çalışanlarda, sürekli başarıma isteğinin yarattığı baskı sonucunda ortaya çıkan bir sendromdur (akt. Alanoğlu, 2019: 70).

Tükenmişliği bir sendrom olarak değerlendiren araştırmacıların başında Maslach gelmektedir. Maslach tükenmişliği; işinden dolayı yoğun duygusal taleplere maruz kalan çalışanlarda fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, hayata ve başkalarına karşı olumsuz tutumlar geliştirme biçiminde yansısıyla ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve duygusal olmak üzere üç boyutlu bir sendrom şeklinde değerlendirmiştir (Maslach ve Jackson, 1981: 99-101). Benzer şekilde kavramı işle ilgili bir sendrom olarak değerlendiren Friedman'a (2000) göre ise tükenmişlik; bireyin mesleğindeki yüksek performans beklentisi ile gözlemlenen düşük seviyede tatmin edici gerçeklik arasındaki önemli boşluk algısından kaynaklanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü 2019 yılında "Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması" listesine aldığı tükenmişliği, "başarılı bir şekilde yönetilemeyen kronik işyeri stresinin sonucu olarak kavramsallaştırılan bir sendrom" olarak tanımlamıştır (WHO, 2019). Pines ve Aronson'a (1988) göre tükenmişlik sürekli stres, umutsuzluk, çaresizlik ve kapana kısılmışlık duygularına neden olan şevk, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybı olup

bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumudur (akt. Çapri, 2006: 63). En yalın hâliyle tükenmişlik, çalışan bireyin iş ortamı ile etkileşimine bağlı olarak ruhsal ve fiziksel açıdan enerjisinin tükenmesi şeklinde tanımlanabilir (Budak ve Sürgevil, 2005: 95).

Belirli kritik olaylara yanıt olarak gelişen akut stres reaksiyonlarından farklı olarak tükenmişlik, devam eden mesleki stresörlerin sürekli birikimine verilen bir tepkidir (Maslach, 2009: 38). Stres ve tükenmişlik kavramları zaman zaman birbiriyle karıştırılmasına ve yanlışlıkla birbirinin yerine kullanılmasına rağmen bu iki kavram aynı anlamı ifade etmemektedir. Stres, tükenmişliğe yol açan faktörler arasında yer alırken tükenmişlik ise aşırı stresin de neden olduğu çok boyutlu yapısıyla birey ve çalıştığı örgüt açısından daha olumsuz sonuçları olan bir durumu ifade etmektedir. Brill (1984) ve Gmelch'e (1993) göre tükenmişlik ile stres arasındaki farkı açıklamak önemlidir. Rol karmaşası, belirsizlik ve aşırı uyarılma gibi belirli stresörler kısa vadede bireyde strese neden olurken uzun vadede ise tükenmişliğe yol açabilir (akt. Densten, 2001: 833). Dolayısıyla uzun süre devam eden stres faktörlerinin tükenmişliğe neden olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışanların, görevlerini bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları enerjinin çeşitli stres faktörlerine bağlı olarak azalması ya da yok olması nedeniyle çalışma isteklerinin ve buna bağlı olarak performanslarının düşmesine yol açtığı için tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemsenmesi gereken bir kavramdır.

2.2.1. Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişlik; özellikle insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarındaki çalışanlarda, işin yapısından kaynaklı olarak stresle baş edememe sonucunda ortaya çıkan, fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen ve kişinin diğer insanlarla ilişkilerine, işine ve genel olarak hayatına olumsuz anlamda yansımaları olan uzun süreli psikolojik bir sendromdur (Maslach, 2009: 37-38; Maslach ve Jackson, 1981: 99-101; Maslach ve Leiter, 2016: 103; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399). Maslach'a göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir.

Aşırı iş yükü, çalışanın duygusal açıdan kendisini yorgun hissederek duygusal tükenmişlik yaşamasına neden olur. Aşırı iş yükünden kurtulmak isteyen birey çevresindeki kişilerle iletişimini kesmeye ve insanlardan uzaklaşmaya çalışır. Bu durum

bireydeki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu işaret eder. Duygusal açıdan yorulan ve çevresindeki insanlardan uzaklaşan birey işinde başarılı olamadığını ve böylece topluma katkı sunamadığını düşünerek kişisel başarısızlık hissine kapılır (Leiter ve Maslach, 1988: 297). Tükenmişliğin boyutları, aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.1.1. Duygusal Tükenme

Tükenmişlik sendromunun önemli bir yönü, artan duygusal tükenme hisleridir. Duygusal kaynakları tükendikçe, çalışanlar kendilerini psikolojik açıdan işlerine veremeyeceklerini hissederler (Maslach ve Jackson, 1981: 99). Duygusal tükenme, kişinin psikolojik açıdan duygusal kaynaklarının azaldığını ve enerjisinin yok olduğunu hissetmesine bağlı olarak kendini işine verememesi olup tükenmişliğin temel bireysel stres boyutunu oluşturur (Maslach, 2009: 37; Maslach ve Goldberg, 1998: 64; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399). Duygusal tükenmenin temel kaynakları, işyerindeki fazla iş yükü ve kişisel çatışmalardır (Maslach ve Goldberg, 1998: 64).

Duygusal tükenme boyutu bireydeki yorgunluk ve bitkinlik durumları ile karakterize edilmektedir. Shirom'a (1989) göre yorgunluk ve bitkinlik hissi, tükenmişliğin merkezi niteliği ve en belirgin tezahürüdür. İnsanlar kendilerini veya başkalarını tükenmişlik yaşıyor olarak tanımladıklarında, çoğunlukla yorgunluk deneyimine atıfta bulunurlar. Dolayısıyla duygusal tükenme, tükenmişliğin boyutları arasında en çok bildirilen ve en kapsamlı şekilde analiz edilenidir. Yorgunluk ve bitkinliğin tükenmişlikle güçlü şekilde tanımlanması, sendromun diğer iki boyutunun gereksiz olduğu iddialarına yol açabilmektedir (akt. Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 402-403).

Yorgunluk ve bitkinliğin tükenmişlik için gerekli bir kriter olması yeterli olduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir açıdan tükenmişliğe bağlam dışında bakılırsa ve sadece bireysel tükenme bileşenine odaklanılırsa fenomeni tamamen gözden kaçırmak söz konusu olabilir. Böyle bir bakış açısı tükenmişliğin stres boyutunu yansıtsa da insanların işleriyle ilişkilerinin kritik yönlerini yakalayamamaktadır. Çünkü tükenmişlik, basitçe deneyimlenen bir şey olmayıp (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 403) çok boyutlu bir süreçtir. Dolayısıyla tükenmişliğin diğer iki boyutunu göz ardı etmemek gerekir.

2.2.1.2. Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma; diğer insanlara karşı olumsuz, duygusuz veya aşırı derecede soyutlanmış bir tepkiyi ifade eder ve genellikle aşırı duygusal tükenmeye tepki olarak gelişen bir idealizm kaybını içerir (Maslach ve Goldberg, 1998: 64). Duyarsızlaşma;

kişinin duygusal kaynaklarının azalmasıyla da bağlantılı olarak, birlikte çalıştığı veya hizmet götördüğü kişilere karşı olumsuz, kayıtsız, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi olup tükenmişliğin kişiler arası bağlam boyutunu temsil etmektedir. Bu yönüyle duyarsızlaşma, insanları benzersiz ve ilgi çekici yapan niteliklerin aktif bir şekilde görmezden gelinerek çalışanın kendisi ve hizmet alıcıları arasına bir tür mesafe koyma girişimidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399, 402).

Çalışanın, hizmet götördüğü kişiler hakkındaki bu olumsuz tutum ve tepkileri duygusal tükenme deneyimiyle bağlantılı olabilir yani tükenmişliğin bu iki yönü (duygusal tükenme ve duyarsızlaşma) bir şekilde ilişkili görünmektedir. Başkalarına yönelik bu kayıtsız ve alaycı tutum, çalışanın hizmet alıcılarını bir şekilde sorunlarını hak ediyor olarak görmelerine yol açabilir (Ryan, 1971: akt. Maslach ve Jackson, 1981: 99). Bireyin kendisini korumaya yönelik duygusal bir “endişe” tamponu olan duyarsızlaşma geliştikçe, insanlar ellerinden gelenin en iyisini yapmak yerine, yalnızca asgari düzeyde olanı yapmakla yetinirler ve böylece performans düşüklüğü ortaya çıkar (Maslach, 2009: 37).

2.2.1.3. Kişisel Başarı

Kişisel başarı boyutunun tükenmişliğin diğer iki boyutuyla olan ilişkisi biraz karmaşıktır. Kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın bir kombinasyonu şeklinde düşünülebilir (Lee ve Ashforth, 1996). Duygusal kaynaklarının tükenmesi veya hizmet götördüğü kişilere karşı duyarsızlaşması, bireyin çalışmalarındaki etkililiğine de yansımaktadır. Dahası duygusal tükenmeye veya duyarsızlaşmaya yol açan sürekli aşırı taleplerin olduğu bir çalışma ortamı, kişinin etkililik duygusunu aşındırabilir. Çünkü bir çalışanın sürekli kendisini yorgun hissetmesi ya da kayıtsız ve duyarsız kaldığı kişilere hizmet götürmesi durumunda başarılı olması kolay değildir (Leiter, 1993: akt. Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 403).

Kişisel başarı, depresyon ve moral düşüklüğü sonucunda kişinin işiyle ilgili olarak kendisini olumsuz değerlendirme ve başarısız görme eğilimi olup tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil eder ve işteki başarı ve üretkenlik eksikliğini gösterir (Maslach, 2009: 38; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 399). Tükenmişlik sendromunun bu üçüncü boyutu, özellikle kişinin hizmet götördüğü kişiler ile yaptığı çalışmalar açısından kendisini olumsuz değerlendirme eğilimidir. Çalışanlar işteki başarılarından memnun değildirler ve kendilerini mutsuz hissederler (Maslach ve Jackson, 1981: 99). Bu azalmış öz-yeterlik duygusu, depresyon ve işe yönelik taleplerle başa çıkamama ile

ilişkilendirilmiş olup sosyal destek ve mesleki olarak gelişme fırsatlarının olmaması ile daha da kötüleşebilir (Maslach ve Goldberg, 1998: 64).

Bireyde azalan öz-yeterlik duygusu, iş kaynaklarının yokluğunun yanı sıra sosyal destek ve profesyonel olarak gelişme fırsatlarının olmaması nedeniyle daha da kötüleşebilmektedir. Bu tükenmişlik boyutunu yaşayan kişiler kendilerine “Ben ne yapıyorum? Burada olduğum için mi başarısız oluyorum? Bu benim için yanlış bir iş mi?” gibi sorular sorarlar. Bu etkisizlik hissi, tükenmiş çalışanların kariyer seçimlerinde bir hata yaptıklarını düşünmelerine ve çalıştıkları işle ilgili bir uyumsuzluk yaşadıklarını hissetmelerine neden olmaktadır. Böylelikle hem kendilerine hem de başkalarına olan saygıları azalır (Maslach, 2009: 38).

2.2.2. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler

Tükenmişlik; daha çok sağlık hizmetleri, sosyal hizmetler, ceza adalet sistemleri, dinî meslekler, danışmanlık ve eğitim gibi insan bakımı ve hizmet işlerinde ortaya çıkan bir sorundur. İnsanlarla yoğun iletişim gerektiren bu mesleklerde hâkim normlar, özverili olmakla ve başkalarının ihtiyaçlarını ön planda tutmakla sınırlıdır; uzun saatler boyunca çalışmak ve bir müşteriye, hastaya veya öğrenciye yardım etmek için ne gerekiyorsa yapmak gibi. Bu mesleklerde hizmet ilişkileri, kalıcı ve yoğun bir kişisel ve duygusal temas seviyesi gerektirir. Bu tür ilişkiler ödüllendirici ve uyarlanabilir olsa da oldukça stresli de olabilirler. Ayrıca bu meslekler için örgütsel ortamlar, yüksek talep ve düşük kaynaklara sahip çalışma ortamlarına yol açan çeşitli sosyal, politik ve ekonomik faktörler tarafından da şekillendirilir. Söz konusu durumlar ise çalışanların tükenmişlik yaşamalarına neden olur (Maslach, 2009: 38). Çalışanların tükenmişlik yaşamasında kişisel özellikleri, yapılan işin niteliği, çalıştığı örgütün yapısı ve hizmet götürdüğü insanlardan kaynaklanan birçok faktör etkili olabilmektedir.

Pines (2000: 633) tükenmişliğin temel nedeninin, insanların hayatlarının ve yaptıklarının önemli ve anlamlı olduğuna inanma ihtiyacında yattığını öne sürmesine rağmen Maslach ve Goldberg’e (1998: 65) göre yapılan araştırmalar, durumsal değişkenlerin kişisel değişkenlere oranla tükenmişliği daha güçlü bir şekilde öngördüğünü ortaya koymaktadır. Tükenmişliğin öncülleri açısından hem iş talepleri hem de temel kaynakların eksikliği özellikle önemlidir. Sosyal destek, beceri kullanımı, özerklik ve karara katılım gibi kaynakların eksikliği özellikle kritik görünürken aşırı iş yükü ve kişisel çatışmalar da tükenmişliğin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır.

Özellikle mesleğin ilk yıllarında, çalışanlar işleriyle ilgili yüksek beklentiler içerisinde olabilmektedirler. Bu beklentiler, kişisel olarak başarı beklentisi ve örgütsel beklenti olarak iki grupta ele alınabilir. Başarı beklentisi, kişinin işinde bireysel olarak nasıl başarıya ulaşacağını ifade ederken örgütsel beklenti ise kişinin bir çalışan olarak içinde yer aldığı meslek ve sistemlerin yapısı hakkındaki beklentileridir. Aşırı yüksek başarı beklentisi bireyi mesleğinde bitkinliğe yöneltir ve aşırı duygusal enerji, tükenmeye sevk eder. Başarı beklentisi gibi örgütsel beklentilerdeki aşırılık da tükenmeye neden olabilir. Örgütsel koşullar, bireyin beklentilerini karşılamadığında ve umut edilen geri bildirim alınmadığında kişisel başarı duygularında düşmeler yaşanabilmektedir (Tümekaya, 1996: 15).

Tükenmişliğe neden olan faktörler, çalışan kişinin bireysel özellikleri ile yapılan iş ve çalışma koşullarına bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle, tükenmişliğe yol açan faktörleri bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki grupta ele almak mümkündür.

2.2.2.1. Bireysel Faktörler

Çalışma yaşamında farklı nedenlere bağlı olarak tüm bireylerin tükenmişlik yaşama ihtimali var olmakla beraber, belirli özellikteki bireylerin tükenmişlik yaşama riskinin daha fazla olduğu söylenebilir. Çalışanlarda iş yaşamındaki strese bağlı olarak ortaya çıkan tükenmişlik, bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklere göre farklı şekillerde görülebilmektedir. İdealist ve buna bağlı olarak aşırı mükemmeliyetçi, dış denetim odaklı, dayanıksız, stresli, empati kuramayan, öz yeterlik algısı düşük, esnek düşünemeyen, duygusal olarak kendini kontrol etmekte zorlanan ve sabırsız kişilerin tükenmişlik yaşama ihtimalleri daha yüksek olabilmektedir. Bu özelliklere ek olarak, yapılan araştırmalarda bireylerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim ve mesleki kıdem özelliklerinin de tükenmişlik yaşamalarında etkili olduğu ifade edilmektedir.

Tümekaya (1996: 15) tükenmeye yol açan nedenlerin, bireyin idealleriyle de bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Tükenmiş bir kişi, yaşam tarzı ve bağlandığı bir ilişkiden beklediği sonuçları elde edemediği zaman hayal kırıklığı yaşar ve kendisini yorgun hisseder. Gerçekleşmesi çok zor ve aşırı yüksek düzeyde beklentiler içerisinde olan bir kişi hedeflerine ulaşmak için ısrarcı davranıyorsa huzursuzluk ve sıkıntı yaşama ihtimali oldukça yüksektir. Bu durumda, yaşanan yoğun iç çatışmalara bağlı olarak bireyin öz kaynakları ve yaşam enerjisi tükenir. Gmelch ve Gates'e (1998) göre, içe dönük yapıda olan ve yalnızlıktan hoşlanan bireyler için insanlar arası ilişkilerin yoğun olduğu kalabalık

ortamlarda çalışmak önemli bir stres ve tükenmişlik nedeni olabilir. Başkalarının taleplerine hayır diyemeyen ve kendisini herkesi memnun etmek zorunda hisseden bireyler, taleplerin fazlalığı karşısında bunalabilir ve taleplere cevap veremeyip duygusal açıdan daha fazla yıpranarak tükenmişlik yaşayabilirler (akt. Bayrakdar, 2014: 59).

Yapılan araştırmalara göre, çalışanların öz-yeterlik (Brouwers ve Tomic, 2000; Bümen, 2010; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), mükemmeliyetçilik (Shirazizadeh ve Karimpour, 2019; Stoeber ve Rennert, 2008), yaşam doyumu (Chan, 2011; Çelik ve Üstüner, 2018; Yavuz, 2019), işe adanmışlık (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), işkoliklik (Akın ve Oğuz, 2010), mesleki profesyonellik (Çelik ve Yılmaz, 2015), duygusal emek (Kadan ve Aral, 2018; Noor ve Zainuddin, 2011), benlik saygısı (Butler ve Constantine, 2005; Sovitriana, Santosa ve Hendrayani, 2019), umutsuzluk (Özben ve Argun, 2003) ve psikolojik sermaye (Ferradas vd., 2019; Kaya ve Altinkurt, 2018; Zhang, Zhang ve Hua, 2019) düzeylerinin de tükenmişliği etkileyen bireysel faktörler arasında olduğu söylenebilir.

2.2.2.2. Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik, çalışanların sahip oldukları birtakım kişisel özelliklere bağlı olarak sadece bireysel faktörlerden kaynaklanmamaktadır. Yapılan araştırmalara göre çalışanların tükenmişlikleri, yaptıkları işin özelliklerine ve çalışılan örgütsel yapıdan kaynaklı faktörlere bağlı olarak da değişebilmektedir.

Çam'a (1991: 5) göre; yapılan işin niteliği, kurum tipi ve özellikleri, çalışma süresinin uzunluğu, iş yükü ve stresi, örgütteki rol çatışması ve belirsizliği, kararlara katılımın ve örgütsel desteğin yetersizliği, ilerleme fırsatlarının olmaması, personel ve araç-gereç yetersizliği, yetersiz ücret ödenmesi gibi durumlar çalışan tükenmişliğini etkileyen örgütsel faktörlerden bazılarıdır. Bunlara ek olarak, çalışanların iş doyumu (Çağlar ve Demirtaş, 2011; D'Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Diri ve Kıral, 2016; Goswami, 2013; İnce ve Şahin, 2016; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Lipscomb Williams, 2014; Molero Jurado vd., 2019; Platsidou, 2010; Yılmaz ve Aslan, 2018), örgütsel bağlılık (Alev ve Taş, 2020; Ataş Akdemir, 2019; Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011; D'Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Elma ve Ergen, 2019; Supervia ve Bordas, 2020), örgütsel adalet (Andela ve Truchot, 2017), örgütsel sosyalleşme (Baş Saka ve Coşkun, 2020), örgütsel sessizlik (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2019; Öztürk Çiftci, Meriç ve Meriç, 2015), örgütsel sinizm (Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020), iş stresi (Gluschkoff vd., 2016;

Kokkinos, 2007; McCormick ve Barnett, 2011; Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang, 2015; Zhang, Zhang ve Hua, 2019), işten ayrılma niyeti (Gençer Çelik, 2020; Öztürk Çiftci, Meriç ve Meriç, 2015), örgüt iklimi (Grayson ve Alvarez, 2008; Malinen ve Savolainen, 2016; Lim ve Eo, 2014), sosyal destek (Greenglass, Fiksenbaum ve Burke, 1994; Temam, Billaudeau ve Vercambre, 2019; Yılmaz ve Aslan, 2018) ve örgütsel güven (Çağlar, 2011) düzeylerinin de tükenmişlik yaşamalarında etkili olan örgütsel faktörler arasında olduğu söylenebilir. Ayrıca, çalışılan örgütteki yönetim ve yönetici liderlik tarzları (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Bakan vd., 2015), lider-üye etkileşimi (Alev ve Taş, 2020; Demir, 2019) ve disiplin modelleri de (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007) tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler arasında yer almaktadır.

Tümekaya (1996: 18) tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörleri; çalışanlara düşük ve yetersiz ücret ödenmesi, bireyin kapasitesinin altında ya da üstünde olan işle ilgili talepler, iş bölümünün uygun yapılamaması, değişiklikleri desteklemedeki yetersizlikler, hizmet alanların özellikleri, yönetici uygulamaları, örgütün sosyal ve fiziksel yapısı, iş atmosferi, kararlara katılımdaki yetersizlik olarak ifade etmiştir. Bunlara ek olarak yetersiz yönetici desteği, otonomi eksikliği, ödül ve cezalandırmada tutarsız ve hatalı uygulamalar ve sosyal destek gruplarının yetersiz olması da tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler arasında gösterilebilir. Benzer şekilde Schwab, Jackson ve Schuler (1986) tükenmişliğin örgütsel nedenlerini; bireyin karşılanmayan beklentileri ve karar alma süreçlerine düşük katılım, yüksek düzeyde rol çatışması, özgürlük ve özerklik eksikliği, sosyal destek ağlarının yokluğu, tutarsız ödül ve ceza sistemleri olarak ifade etmişlerdir.

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişlik üzerinde etkili olduğu düşünülen örgütsel faktörleri; iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler olarak ele almıştır. İş yükü, çalışanların belli bir zaman dilimi içerisinde yapmaları gereken işin miktarını gösterirken kontrol, çalışanın işi ile ilgili seçim yapma ve karar verme sorumluluklarını yerine getirme olanaklarını anlatmaktadır. Ödül, çalışanın örgüte yapmış olduğu katkıya karşılık olarak aldığı maddi ve manevi destekleri ifade etmektedir. Aidiyet duygusu, örgütün sosyal çevresinin özellikleriyle ilgili olup çalışanların sosyal destek alabildiği ve iş birliği yapabildikleri gruplara dâhil olmalarıyla ilgilidir. Karar, çalışanların örgütsel karar ve politikaların doğruluğu konusundaki düşüncelerini ifade ederken değer ise örgütteki uygulamalardan neyin iyi, neyin kötü olduğuna ilişkin inançlarla ilgilidir (akt. Budak ve Sürgevil, 2005: 97).

Barutçu ve Serinkan (2008: 547) tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörleri; işin niteliği, haftalık çalışma sürelerinin ve iş yükünün fazla olması, iş yerindeki gerilimler ve meslektaş desteğinin yetersiz olması şeklinde sıralamıştır. Bunlara ek olarak rol belirsizliği, dinlenme sürelerinin yetersizliği, ilerleme olanaklarının olmaması, çalışanların ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, araç-gereç yetersizliği, idari baskı, açık ve net olmayan hiyerarşi gibi durumlar da çalışanlarda tükenmişliğe yol açan örgütsel faktörlerdendir.

2.2.3. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenme, basitçe deneyimlenen bir şeyden ziyade iş yükü ile baş edebilmenin bir yolu olarak kişinin işinden duygusal ve bilişsel açıdan uzaklaşmasına yol açmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 403). Tükenmişlik; insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışan doktorlar, hemşireler, polisler ve öğretmenlerde daha fazla görülmekte ve birey açısından iş değiştirme, işten ayrılma, erken emeklilik gibi sonuçlara yol açarken toplumsal açıdan ise nitelikli iş gören kaybına, hizmet kalitesinde azalmaya ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır (Çokluk, 2003: 110). Schwab, Jackson ve Schuler (1986), 339 ilkokul ve ortaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda tükenmişliğin sonuçlarını, öğretmenliği bırakma niyeti, devamsızlık, daha az çaba ve daha düşük kişisel yaşam kalitesi olarak tespit etmişlerdir.

Tükenmişlik; çalışanlar tarafından sağlanan hizmetin kalitesinde bozulmaya, çalışan moralinde düşüşe ve hatta devamsızlığa da dönüşebilmektedir. Dahası tükenmişlik, fiziksel yorgunluk, uykusuzluk, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımının artmasına ve ailesel sorunlara da yol açabilmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998: 65; Maslach ve Jackson, 1981: 100; Maslach, Jackson ve Leiter, 1997: 193).

Tükenmişlik, iş yaşamında uzun süreli olumsuzluklardan kaynaklı olarak ortaya çıkan hem bireysel hem de örgütsel açıdan olumsuz olarak değerlendirilen duygulardan biridir. Dolayısıyla tükenmişlik hem bireyler hem de örgütler açısından birtakım olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

2.2.3.1. Bireysel Sonuçlar

Tükenmişliğin çalışanlar üzerinde fiziksel, duygusal ve zihinsel birtakım olumsuz sonuçlara yol açtığı söylenebilir. Fiziksel tükenmişlik; çalışanlarda kronik yorgunluk, güçsüzlük, enerji kaybı, yıpranma, sık sık hastalanma, baş ve bel ağrıları, uyku bozuklukları gibi farklı sorun ve yakınmalara yol açmaktadır. Duygusal tükenmişlik;

Çalışanlarda depresyon yaşama ve kendini güvensiz hissetme, umutsuzluk, aile yaşamında gerilim ve tartışma, sabırsızlık ve huzursuzluk gibi negatif duygularda artışa; nezaket ve saygı gibi pozitif duygularda ise azalmaya yol açmaktadır. Zihinsel tükenmişlik ise çalışanlarda doyumsuzluk yaşamaya ve kendine, işine ve genel olarak yaşama yönelik negatif tutumlar geliştirmeye neden olmaktadır (Ersoy, Yıldıırım ve Edirne, 2011).

Kaya Göktepe (2016: 33-34) tükenmişliğin bireyler üzerindeki sonuçlarının fiziksel ve psikolojik boyutta gerçekleştiğini belirtmektedir. Fiziksel sonuçlar; uykusuzluk, kbus, grip, soğuk algınlığı, baş ağrısı, mide bulantısı, sindirim sistemi sorunları, sırt ağrıları, el ve ayak uyuşmaları, kurdeşen ve alerjik belirtiler olarak sıralanırken psikolojik sonuçlar ise yetersizlik hissi, enerji kaybı, dikkat dağılması, başarısızlık duygusu, duygusal bitkinlik, tahammülsüzlük, öfke patlaması ve başkalarına karşı güvensizlik şeklinde ifade edilebilir.

2.2.3.2. Örgütsel Sonuçlar

Freudenberger'e (1977) göre tükenmişlik, tıpkı bulaşıcı bir hastalık gibidir. Herhangi bir örgütte hoşnutsuzluk artarak depresif kişiler ortaya çıktığında örgütteki diğer çalışanlar da bu durumdan olumsuz etkilenerak hoşnutsuz ve anksiyeteli olabilmektedir (akt. Tümkaya, 1996: 22). Böylece rgtteki tükenmiş çalışanların sayısı artarak tükenmişlik örgütün geneline yayılabilmektedir.

Tükenmişliğin rgtsel sonuçlarına bakıldığında; tükenmişlik yaşayan bireyin iş kalitesinde bozulmalar meydana gelir, buna bağlı olarak işe yönelik motivasyonu düşer ve kendini işten geri eker. Duygusal tükenmişlik yaşayan birey dikkatini toplamakta zorlandığı için işine odaklanamaz. Bunun sonucunda, hizmet sunduğu kişilere ve mesai arkadaşlarına karşı duyarsızlaşır. Tükenmişlik yaşayan çalışanlar sık sık hastalandıkları için devamsızlık yapmak zorunda kalır, işe geç gelir ve işten erken ayrılma eğiliminde olurlar. Ayrıca motivasyonu düşen birey, iş arkadaşlarının motivasyonunu da olumsuz etkileyebilir. Tükenmişlik yaşamasından dolayı devamsızlık yapan bireyin işleri mesai arkadaşlarına kalacağı için onların iş yükü de artmış olur (Kaya Göktepe, 2016: 35-36). Dolayısıyla tükenmişlik, örgütler açısından olumsuz sonuçlara yol açmakta ve örgütsel hedeflerin gerçekleşmesinde sapmalara neden olabilmektedir.

2.2.4. Tükenmişliğin nlenmesine Yönelik Stratejiler

Tükenmişlik, alışma yaşamında hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemli ve üzülmesi gereken bir sorundur. Özellikle uygulayıcılar tarafından tükenmişlikle nasıl başa çıkılacağına dair süregelen bir endişe bulunmaktadır. Bu nedenle zm arayışı, başından

beri tükenmişlik alan yazının bir parçası olmuştur. Tükenmişlik, örgütlerin işleyişi açısından önem taşıyan bir iş stresi biçimi olarak daha net bir şekilde tanımlandıkça, yöneticiler ve politika yapıcılar tarafından artan bir ilgi görmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998: 66).

Örgütlerde tükenmişlik yaşanmaması için öncelikle çalışanların tükenmesine neden olan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Tükenmişliğe yol açan faktörlerin neler olduğu belirlendikten sonra, çalışanları olumsuz etkileyen söz konusu faktörlerin ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Dolayısıyla tükenmişliği engellemede en etkili yöntem, önleyici tedbirler alarak tükenmişliğe yol açan unsurların ortadan kaldırılmasıdır. Tıpkı bireyin hastalanmamak için hastalığa yol açan durumlardan kaçınması ya da hastalık yapıcı faktörlerin ortadan kaldırılması gibi tükenmişliğin yaşanmaması için de önleyici tedbirler almak önemlidir.

Tükenmişliğin kişisel ve örgütsel maliyetleri göz önüne alındığında, tükenmişliği önlemek için çeşitli müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve öneriler sunulması önem arz etmektedir. Bu önerilerden bazıları tükenmişliği meydana geldikten sonra tedavi etmeye çalışırken bazıları da katılımı teşvik ederek tükenmişliğin nasıl önlenebileceğine odaklanmaktadır. Tükenmişliği önlemeye yönelik müdahaleler bireysel veya örgütsel düzeyde gerçekleştirilebilir. Genel olarak durumsal faktörlerin birincil rolüne ilişkin araştırma kanıtlarına rağmen öncelikli vurgu sosyal veya örgütsel stratejiler yerine bireysel stratejiler üzerinde olmuştur (Maslach ve Leiter, 2016: 109). Aşağıda tükenmişliğin önlenmesine yönelik olarak bireysel ve örgütsel stratejilere ilişkin çeşitli önerilere yer verilmiştir.

2.2.4.1. Bireysel Stratejiler

Tükenmişliği önlemeye yönelik bireysel stratejilere ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir (Maslach ve Goldberg, 1998: 67):

a) *Çalışma modellerinin değiştirilmesi:* Tükenmişliği önlemek için temel önerilerden biri daha az çalışmaktır. Bu kapsamda haftalık çalışma saatlerini azaltmak, çalışırken düzenli olarak molalar vermek, fazla mesai yapmaktan kaçınmak ve iş ile hayatın geri kalanı arasında bir tür denge kurmak gibi müdahaleler tükenmişliği önlemede etkili olabilir.

b) *Önleyici başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi:* Bu stratejilerin amacı, stres faktörlerini değiştirmekten ziyade, bireyin bunlara nasıl tepki vereceğini değiştirerek iş

stresörlerinin etkisini azaltmaktır. Çoğu durumda bu stratejiler; beklentileri azaltmak, insanların davranışlarının anlamını yeniden yorumlamak, değerleri açıklığa kavuşturmak ve yeni hedefler belirlemek gibi bilişsel yeniden yapılandırmayı içerir. Bunlara ek olarak zaman yönetimi ve çatışma çözme stratejileri de bireyin işiyle ilgilenme şeklini değiştirebilir ve böylece tükenmişlik riskini azaltabilir.

c) *Sosyal kaynakların kullanılması:* Tükenmişliği önlemek açısından çalışanın meslektaşlarından, denetçilerden, aile ve arkadaşlarından sosyal destek alması önemlidir. Bu sosyal kaynaklar doğrudan yardım, duygusal rahatlık, yeni içgörüler ve kişisel ödüller ve takdir sağlayabilir ve aynı zamanda sosyal izolasyonu azaltmaya yardımcı olur. Ayrıca işler zorlaştığında çok ihtiyaç duyulan bir mizah, iyimserlik ve cesaret kaynağı olabilir.

ç) *Rahatlama/gevşeme stratejilerini kullanmak:* Stres tepkilerini dengelemek için gevşeme, rahatlama ve dinlenmeye yönelik etkinliklere yer vermek önemlidir. Bu stratejilerin bazıları iş sürecinde bazıları ise iş günü bittikten sonra kullanılabilir. Rahat bir yaşam tarzı; işle ilgili olmayan faaliyetler ve hobilerdeki olumlu ilgileri de içerir ve bu tür ilgi alanlarının gelişimi, tükenmişliğe neden olan stresi azaltıcı bir etki yaratır.

d) *Sağlığı ve zindeliği teşvik etmek:* Çalışanların sağlık problemlerinin olmayışı, tükenmişlik yaşamalarını engelleyici bir unsur olarak görülmektedir. Dolayısıyla çalışanların tükenmişlik yaşamamaları için sağlıklarına dikkat etmeleri önemlidir.

e) *Kendi kendine analiz:* Bu önerinin temel dayanağı insanların kendi kişiliklerini, ihtiyaçlarını ve güdülerini daha iyi anlamaları gerektiğidir ve böyle bir anlayış, neden tükenmişlik riski altında olduklarına dair onlara fikir verecektir. Böylesi bir öz bilgi ile donanmış insanlar, kendilerini ve işleriyle başa çıkma biçimlerini değiştirebilecek ve sonuç olarak tükenmişlik yaşama olasılıkları azalacaktır.

Tümkaya'ya (1996: 26) göre duygusal stres, insanlarla kurulan yakın ilişkiler sonucunda artmaktadır. Bu durumdan kaynaklı stresi azaltmanın bir yolu da strese neden olan insanlardan uzaklaşmaktır. Birey işgününden kalan problemleriyle ilgili düşüncelerini durdurarak ve fiziksel olarak gevşeyerek gerilimini azaltabilir. Bir başka deyişle birey stresin ağır yükünü, geçici sosyal izolasyon ile hafifletebilir.

İnsanlar tükenmişlik yaşadıklarında sorunun ne olduğunu ve onu çözmek için neler yapılması gerektiğini her zaman net bir şekilde tanımlayamazlar. Tükenmişlik sorununun çözümü kişiye ve duruma göre farklılık gösterse de genel olarak tükenmişliğin çözümü hususunda dört tip öneride bulunulabilir. Bu dört çözüm, sınırlı ve yüzeysel bir değişiklik

başlayıp derin bir değişiklikle sona ermektedir. Bu önerilerden birincisi bireyin işiyle ilgili çeşitli eklemeleri içeren mesleki zenginleşmeyi, ikincisi ise işin bağlamında ve içeriğinde bir değişikliği içerir (bir aile şirketinden bir organizasyonda çalışmaya vb.). Üçüncü öneri işte zihinsel bir değişiklik geliştirmeye yönelik olup kişinin olgunlaşmasını ve işin karmaşıklığının artmasını içerir. Dördüncü öneri ise meslekte bir değişikliği içerir ve boşanma, ağır hastalık veya ölüm gibi insanları derinden etkileyen büyük bir yaşam krizinin ardından meydana gelen türden derin bir duygusal değişiklik gerektirir (Pines ve Yanai, 1999: 508-509).

2.2.4.2. Örgütsel Stratejiler

Tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler göz önüne alındığında, tükenmişliği önlemeye yönelik örgütsel stratejilere ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir (Barutçu ve Serinkan, 2008: 547; Tümkaya, 1996: 20):

a) *İş yükünün azaltılması:* İş yükünün çok ya da az olması çalışanların tükenmişlik düzeylerinde farklılıklara yol açmaktadır. Aşırı iş yükü, bireyi fiziksel ve ruhsal açıdan yıpratabilmektedir. Dolayısıyla çalışanların iş yükü arttıkça tükenmişlik yaşama ihtimalleri de artmaktadır (Bolat, 2011: 258). Çalışanlar üzerindeki aşırı iş yükünün, üstesinden gelinebilecek şekilde azaltılması çalışanların yorgunluktan kurtularak stres ve tükenmişlik yaşamalarını engelleyebilir.

b) *Çalışma süresinin kısaltılması:* Örgütlerde günlük/haftalık çalışma sürelerinin makul düzeyde tutularak çalışanların uzun süreler boyunca çalışmak zorunda bırakılmamaları tükenmişliği önleyebilir. Ayrıca çalışma sürelerinin, çalışanların molalar vererek dinlenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi de tükenmişliğin önlenmesi açısından önemlidir.

c) *Rol belirsizliğinin giderilmesi:* Bireyin işinde nelere yetkisinin olup nelere olmadığını, diğer bir ifadeyle hangi işlerden sorumlu olduğunu bilmesi işini doğru bir şekilde yapması açısından önemlidir. Örgütler, çalışanlar arasındaki rol belirsizliklerini gidererek çalışanların tükenmişlik yaşamalarını önleyebilirler. Aksi takdirde çalışanlar, görevleriyle ilgili rol çatışmaları yaşayarak kendilerini tükenmiş hissedebilirler.

ç) *Kararlara katılımın artırılması:* Örgütlerin, çalışanları ilgilendiren kararlarda onların görüşlerini de alarak kararlara katılımlarını sağlamaları tükenmişlik yaşamalarını engelleyebilir. Çünkü kararların alınmasında görüşlerine başvurulmaması, çalışanların kendilerini değersiz hissederek tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir.

d) *Personel ve araç-gereç yetersizliğinin giderilmesi*: Örgütlerde işlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için yeterli sayıda personel çalıştırılması ve görevlerin gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin temin edilmesi önemlidir. Yetersiz sayıda personelle çalışılması durumunda bir çalışanın birden fazla kişinin işini yapmak zorunda kalması sonucunda çalışanlar kendilerini tükenmiş hissedebilecektir. Aynı şekilde görevlerin yürütülmesi sırasında ihtiyaç duyulan araç-gereç ve teçhizatın olmaması da çalışanların görevlerini yerine getirirken zorlanmalarına yol açacaktır.

e) *Örgüt havası ve ortamının iyileştirilmesi*: Örgütlerde çalışanlara kendilerini rahat hissedebilecekleri bir çalışma ortamının yaratılması, çalışanların işlerini severek yapmalarını sağlayacak ve tükenmişlik yaşamalarının önüne geçilecektir. Aksi takdirde iş ortamında rahat olmayan çalışanlar, kendilerini mutsuz hissedecek ve böylece işlerine tam anlamıyla odaklanamayacaktır.

f) *Adil, yeterli ve dengeli ücret ödenmesi*: Çalışanlara emeklerinin karşılığı olarak adil, yeterli ve dengeli bir ücret ödenmesi tükenmişlik yaşamalarını engellemede önemlidir. Örgütlerde çalışanlara yönelik adil, yeterli ve dengeli olmayan ücret politikalarının uygulanması sonucunda, emeğinin karşılığını adil ve yeterli bir şekilde alamadığını düşünen çalışanlar kendilerini tükenmiş hissedecektir.

g) *İş bölümü ve takım çalışmasının desteklenmesi*: Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bireysel çabadan ziyade iş bölümüne dayanan takım çalışmaları daha etkili olabilmektedir. Bu nedenle örgütler, çalışanlar arasında iş birliğini desteklemeli ve takımlar hâlinde çalışmalarına imkân tanınmalıdır. Böylece çalışanlar örgütte kendilerini yalnız hissetmeyecek ve tükenmişlik yaşamayacaktır.

ğ) *Değişiklik ve yeniliklerin desteklenmesi*: Örgütler, çalışma ortamlarını ve çalışanları monotonluktan kurtarmak adına çalışma planlarında zaman zaman değişiklikler yapmalı ya da çalışanlar tarafından getirilen değişiklik önerilerine kayıtsız kalmamalıdır. Bununla birlikte; örgütsel faaliyetler yeniliklere açık olacak şekilde planlanmalı, çalışanların yeni fikir ve projeleri desteklenmelidir. Görüş ve önerilerinin dikkate alındığını ve önemsendiğini gören çalışanlar yaratıcı ürünler ortaya koyarak hem örgüt yararına daha fazla çaba sarf edecek hem de tükenmişlik yaşamayacaktır.

h) *Yönetici uygulamaları ve yeterli yönetici desteği*: Yöneticiler; çalışanlara yönelik demokratik tutumlar sergilemeli, onların işleriyle ilgili görüş ve düşüncelerini önemsemeli ve örgütsel faaliyetleri yürüten çalışanlara destek olma konusunda yeterli çabayı

göstermelidir. Çünkü demokratik bir ortamda yöneticilerinden yeterli desteği gören çalışanlar örgütsel hedefleri gerçekleştirme noktasında daha fazla sorumluluk alarak daha çok çalışacaktır. Böylece örgüte daha fazla yarar sağladığını ve karşılığında da hak ettiği değeri aldığını gören çalışanlar tükenmişlik yaşamayacaktır.

ı) Sosyal ve kültürel faaliyetlerin desteklenmesi: Örgütler çalışanlarına yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleyerek çalışanların iş streslerini atmalarına ve rahatlamalarına yardımcı olup çalışanların tükenmişlik yaşamalarını önleyebilirler.

i) Özerkliğin desteklenmesi: Örgütler çalışanların işleriyle ilgili hareket alanlarını genişleterek özerkliklerini artırıp rahat çalışma ortamları oluşturabilirler. Böylece işlerinde özerk olan çalışanlar tükenmişlik yaşamadan görevlerini özgürce gerçekleştirme olanağı bulacaklardır.

j) Ödül ve cezalandırma sistemlerinde tutarlılık: Çalışanlar görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerinde ödüllendirileceğine ve görevlerini aksattıklarında ise cezalandırılacaklarına yönelik adil ve tutarlı örgütsel tavırları önemsemektedirler. Dolayısıyla tutarlı ödül ve cezalandırma sistemi oluşturan örgütlerdeki çalışanlar kendilerini tükenmiş hissetmeyecektir.

k) Görevde yükselme olanaklarının artırılması: Çalışanlar, başarılarına bağlı olarak görevlerinde yükselme olanaklarına sahip olduklarında tükenmişlik yaşama ihtimalleri daha düşük olabilir. Dolayısıyla örgütlerin başarılı çalışanlarına yükselme olanağı tanımaları tükenmişliği önlemede etkili olacaktır.

2.2.5. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tarihsel süreç içerisinde bir sevgi mesleği olarak görülmesine rağmen ne yazık ki sınıf yaşamının gerçekleri öğretmenliği stresli bir meslek hâline getirmiştir. Günümüzde eğitimcilerin toplumun hastalıklarını iyileştirmeleri, genç yetişkinleri karmaşık ve teknolojik bir toplumda yaşama hazırlamaları ve bunların her ikisini de emekleriyle hiç de orantılı olmayan maaşlar karşılığında gerçekleştirmeleri beklenmektedir. İş koşullarının sonucu olarak birçok öğretmen kendileri, öğrencileri ve meslekleri hakkındaki duygularının başlangıçta olduğundan daha olumsuz olduğunu ifade etmektedirler (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986: 14).

Öğretmenlerin, diğer meslek gruplarındaki çalışanlara göre daha fazla stres yaşadıkları kabul edilmektedir (Antonioni, Polychroni ve Walters, 2000: 1; Balaban, 2000: 189; Chan, 2003; Cheryl ve Cary, 1993; Çokluk, 2003: 110; Gomes, Montenegro, Peixoto

ve Peixoto, 2010; Pinto, Lima ve Silva, 2005: 126; Yong ve Yue, 2007: 8). Çünkü öğretmenlik mesleği toplumsal beklentinin en yüksek olduğu mesleklerden birisidir ve yüksek toplumsal beklenti öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağıdır. Mesleki süreçte yaşanan stres ise öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin artan bir şekilde yüksek stres koşullarına maruz kaldığını ve buna bağlı olarak artan bir tükenmişlik yaygınlığının gözlemlenebildiğini göstermektedir (Rosa ve Tafuri, 2021: 39). Öğretmen tükenmişliği üzerine yapılan araştırmalar hem sınıf hem de okul ortamının özelliklerinin tükenmişlik üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabileceğini ortaya koymaktadır (Shakeel, Khan, Khan ve Mujtaba, 2021). Sınıflarında birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri, diğer okul çalışanları ve öğrenci velileriyle sürekli olarak iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenler, söz konusu eğitim paydaşlarıyla diyaloglarında yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı okul ortamında strese maruz kalabilmekte ve buna bağlı olarak tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ise başta aileleri ve öğrencileri olmak üzere meslektaşları, arkadaşları ve genel olarak da tüm toplumun bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Bryne'ye (1998) göre öğretmenlerdeki tükenmişlik beş aşamada gerçekleşir. “*Balayı*” olarak adlandırılan ilk aşamada enerji, hırs ve iş memnuniyetinde azalmalar görülür. Çoğu öğretmen bir öğretim yılında en az bir kez bu dönemi yaşamaktadır. Fark edilip gerekli önlemler alındığında bu düzeydeki tükenmişliğin tedavisi kolaydır. Herhangi bir önlem alınmadığı takdirde “*Enerji kaybı*” olarak adlandırılan ikinci aşamaya geçilir. İşinde yetersizlik ve hoşnutsuzluğun görüldüğü bu dönemde, uykusuzluk sorunlarıyla birlikte sigara ve alkol kullanımı gibi olumsuzluklar baş gösterebilir. Bu dönemdeki tükenmişlik de acil müdahale ile tedavi edilebilir. “*Kronik semptomlar dönemi*” olarak adlandırılan üçüncü aşama fiziksel hastalıklar, öfke ve depresyonla karakterizedir. Bu dönemde öğretmen içine kapanarak öğrencilere, velilere, arkadaşlarına ve ailesine karşı duyarsızlaşmaya başlar. Dördüncü olarak tükenmişlik sorununun oldukça belirginleştiği “*Kriz*” aşamasında öğretmende şiddetlenmiş hastalık ve öfke biçiminde takıntılı durumlar görülmeye başlar. Tükenmişliğin beşinci ve son aşaması ise “*Duvara çarpma*” olarak adlandırılır. Bu aşamada öğretmende mesleki anlamda yetersizlik hissi oluşarak fiziksel ve psikolojik işlevsizlik durumu yaşanır (akt. Maraşlı, 2015: 29).

Öğretmenler çalışma sürecinde fazla baskı ile karşı karşıya kaldıklarında, daha düşük öz yeterlik geliştirme eğiliminde olup kendilerini yorgun hissederler. Bu nedenle yüksek düzeyde bir baskı, öğretmenlerin duygusal ve fiziksel kaynaklarını aşırı derecede tüketebilir ve sonuçta bu durum ciddi bir tükenmişliğe yol açabilir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler işlerinden dolayı kendilerini baskı altında hissetmekte ve öğretmenlerin işleriyle ilgili yaşadıkları baskı ve stres ise tükenmişliğin doğrudan nedenleri arasında gösterilmektedir. Öğretmenler rol çatışması ve rol belirsizliği, aşırı iş yükü, yüksek iş yoğunluğu, uzun çalışma saatleri, öğrenciler ve meslektaşları ile ilişkilerinden dolayı zihinsel ve fiziksel yorgunluklar yaşamakta ve tüm bu sebepler öğretmenlerde hayal kırıklığına, depresyona, hayata ve işe karşı pasif veya kayıtsız bakış açılarına yol açmaktadır (Yu vd., 2015: 705). Ayrıca zaman baskısı ve bürokratik çalışmalar da öğretmenlerde strese yol açabilmekte ve üzerlerindeki söz konusu baskılar giderilmediğinde, öğretmenler eğitim ve öğretime olan tutku ve coşkularını kaybedebilmekte ve sonuç olarak öğrencilerine karşı pasif, olumsuz ve ilgisiz tavırlar sergileyebilmektedirler.

Stres ve tükenmişlik, öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak fark etmelerini veya görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini engellemektedir. Öğretmen stresi ve tükenmişlik, okulların çalışma ortamını olumsuz etkilemekte, morali düşürmekte, eğitimin hedeflerine ulaşılmasını engellemekte ve öğretmenlerin görevlerinden ayrılma olasılığını artırmaktadır (Borg ve Ridding, 1991).

Uzun süreli iş stresi, öğretmenlerin beden ve ruh sağlığını ciddi şekilde etkileyen, işlerinin kalitesini düşüren, dolayısıyla öğrencilerin beden ve ruh sağlığını ve gelişimini bozan ve eğitimin sağlıklı gelişimini engelleyen tükenmişliğe yol açabilmektedir. Öğretmen tükenmişliği, işyeri motivasyonunda azalma, personel devir hızında artma ve okul iklimini olumsuz etkileme gibi sonuçlara da yol açmaktadır (Yong ve Yue, 2007: 8). Öğretmenler tükendiğinde, öğrencilerine karşı daha az sevecen ve daha az hoşgörülü olurlar. Endişe ve yorgunluk düzeyleri daha yüksek olduğu için akademik kaliteyi geliştirme konusunda da fazla çaba gösteremezler. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, sosyal ilişkilerin gelişmiş olduğu bir sınıf oluşturma yerine öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerini düşürmeyi tercih ederler (Firestone ve Pennell, 1993: akt. Balay, 2014: 8). Tüm bu sonuçlar öğretmenlerde tükenmişliği önlemenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.3. SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLİŞKİSİ

Yaşamın birçok alanında, belirlenen hedeflere ulaşabilmek ve başarılı olabilmek için çok çalışmak, çaba göstermek ve karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak için mücadele etmek önemlidir. Ancak çok çalışmak ve çaba göstermek, hedeflenen başarılarla ulaşmak için her zaman yeterli olamamaktadır. Diğer bir ifadeyle, çalışmak başarılı olmak için gerekli ancak tek başına yeterli değildir. İnsanların hedeflerine ulaşabilmeleri sürecinde harcanan çaba ve yürütülen mücadeleye ek olarak gerek bireysel gerekse çevresel birçok faktörün etkili olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanların mutlu, sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken önemli bireysel özelliklerden birisi de sabırdır. Sabır, bireyin zorluklarla mücadele sürecinde ona yardım eden ve bu zorlukları aşmasında destek olan önemli bir erdemdir. İnsanlar gerek günlük yaşamlarında gerekse mesleki yaşamlarında hedeflerine ulaşabilmek için gerekli çabayı gösterip üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdikten sonra sabırla beklemeyi bilmelidirler. Mesleki yaşamda başarılarla ulaşmak her zaman kolay olmayabilir ve bir kişi mesleğini icra ederken çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilir. Önemli olan bu olumsuzluklar karşısında karamsarlığa kapılmamak ve sorunların çözümü konusunda gerekli çabayı gösterdikten sonra sabırlı bir şekilde bekleyebilmektir. Dolayısıyla çalışanların mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir.

Schnitker ve Emmons (2007) sabrın olumlu duygularla, sabırsızlığın ise olumsuz duygularla bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle sabırla bekleyen kişi memnuniyet gibi olumlu duygulara sahipken sabırsız kişi ise öfke, stres ve tükenmişlik gibi olumsuz duygulara sahip olabilir. Dolayısıyla çalışanların mesleki süreçte sabırlı olmamaları strese yol açarak tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Sabır, strese yol açan durumları etkisiz hâle getirdiği için bir bakıma stresin karşıtı olarak düşünülebilir (Öner, 2008: akt. Kavas, 2013). Sabır, stresli durumlarda duygulara karşı tampon görevi gördüğünden, kişinin hayal kırıklıklarıyla daha uyumlu bir şekilde başa çıkmasına olanak tanır ve olumlu kişiler arası etkileşimi kolaylaştırır (Schnitker, 2012). İş yerindeki sürekli stres, çalışanların tükenmişlik yaşamalarına yol açtığı için sabırlı davranarak stresle mücadelede başarılı olan kişilerin tükenmişlik yaşama ihtimalleri daha düşük olacaktır.

Tükenmişlik, iş yaşamında uzun süreli olumsuzluklardan kaynaklı olarak ortaya çıkan hem örgütsel hem de bireysel açıdan olumsuz olarak değerlendirilen duygulardan biridir. Çalışma yaşamında farklı nedenlere bağlı olarak tüm bireylerin tükenmişlik yaşama ihtimali var olmakla birlikte, belirli özellikteki kişilerin tükenmişlik yaşama riskinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda işyerinde mesleği ile ilgili görevleri yürütürken sabırsız davranan kişilerin tükenmişlik yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü sabırsız bireyler çoğu zaman aceleci davranarak her şeyin bir an önce kendi istedikleri şekilde gerçekleşmesini bekler ve beklentileri kısa sürede karşılanmadığında kendilerini tükenmiş hissederler. Sabırlı olan kişiler ise mesleğinin gereklerini yerine getirirken acele etmeden, daha sakin ve sağduyulu davranıp mesleki süreçte karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşarak başarılı olabilirler. Mesleğinde başarılı olan kişiler ise daha az stres yaşar ve tükenmişlik hissine kapılmazlar. Dolayısıyla sabır ile tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü sabır birey açısından olumlu ve pozitif duyguları, tükenmişlik ise olumsuz ve negatif duyguları çağrıştırmaktadır.

Alan yazında, sabır ve tükenmişliğin farklı birçok kavramla ilişkisini ele alan araştırmalar olmasına rağmen çalışanlarda sabır ve tükenmişlik ilişkisini irdeleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tükenmişlik ile ilişkili olan bireysel ve örgütsel faktörlerle birlikte çalışanların sabır düzeylerinin de tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği ve çalışanların mesleki süreçte sabırlı olmalarının, tükenmişlik yaşamamalarına ve böylece görevlerini daha etkili ve verimli şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4. SABIR VE TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alan yazında sabır ve tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle sabır ve tükenmişlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar ve ardından da yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.4.1. Sabır ve Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda sırasıyla sabır ve tükenmişlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1.1. Sabır ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Önal (2008: 440) “Kur'an'da İmani ve Ahlaki Bir Tavır Olarak Sabır” adlı alan yazına dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmasında; bela, musibet ve zorluklara karşı

dayanıklı olmayı, metaneti ve cesareti ifade eden sabır kavramının halk arasında genellikle, bela ve musibetler karşısında eli kolu bağlı kalmak ve haksızlığa boyun eğmek olarak algılanır hâle geldiğini ve yanlış bir şekilde teslimiyetçilik, tembellik ve acizliğin sabır sayıldığını ifade etmiştir. Çalışmada ayrıca; İslam inanç sistemini yakından ilgilendiren, insani bir nitelik olmanın yanında dinî bir değer içeren sabır kavramının asıl amacına uygun olarak yorumlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Paliç ve Keleş (2011: 214) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini tespit etmek için 42 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada, etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özelliklerin sabır ve empati olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ayrıca, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere oranla “sabır” özelliğini daha fazla ifade etmeleri dikkat çekici olarak yorumlanmış ve bu durumun öğretmenlerin çalıştığı öğrencilerin yaş grubu özelliklerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Dinlerde ve İslam kültüründe sabır olgusunu ele aldığı çalışmasında Doğan (2014b: 93-94), bütün dinlerde ve özellikle İslam kültüründe sabrın, dinî ve ahlaki bir değer olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Bazı dinlerde sadece öfke kontrolü amaçlı veya acı bir durumla karşılaşıldığında sergilenen bir tutum olarak ele alınan sabır, İslam kültüründe daha derin anlamlara sahiptir. Sabır her türlü zorluk ve tehdide karşı gönüllü şekilde dayanma, direnme ve ortaya çıkacak sonucu sakin bir şekilde bekleyebilme eğilimi olmanın yanında duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları olan çözümleyici psikolojik bir süreçtir. Bireyi zihinsel sakinliğe götürmenin yanı sıra ona güç vererek dengeli ve uyumlu bir yaşam sürmesi hususunda destek sağlayan sabır, bireyin başarılı ve mutlu olmasına da aracılık eden bir olgudur.

Eliüşük (2014: 134) üniversite öğrencilerinin sabır düzeylerinin beş faktörlü kişilik özelliklerini, öz-anlayışlarını ve öz-belirleme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, dört farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 1166 öğrencinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, sabrın tüm alt boyutlarının öz-anlayış ile ve öz-belirlemenin bireysel farkındalık alt boyutu ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sabrın alt boyutlarının, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin” yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve sorumluluk alt boyutları ile pozitif yönde; duygusal dengesizlik alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Kişilik testinin dışa dönüklük alt boyutu ile sabrın yaşam zorluklarında sabır alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yaşam zorluklarında sabır boyutunda cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öz-belirleme, öz-anlayış ve beş faktörlü kişilik özelliklerinin sabrın tüm alt boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2017: 143) sabır ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla farklı yaş gruplarındaki 1007 kişinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi olma ile sabır arasında pozitif ilişki olduğunu ve psikolojik iyi olmanın sabırlı olmayı anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Araştırmada ayrıca kişiler arası sabır alt boyutunun psikolojik iyi olmanın alt boyutlarıyla daha güçlü ilişkiye sahip olduğu ve toplam sabır ile en güçlü ilişkinin psikolojik iyi olmanın özerklik boyutuyla, en zayıf ilişkinin ise yaşam amacı boyutuyla olduğu belirtilmiştir.

Koç'un (2017: 201) lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları ile sabır düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 702 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, beden eğitimi dersinde sportmenlik davranışlarının lise öğrencilerinin sabır düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sportmenlik düzeyinin kadınlarda daha yüksek, sabır düzeyinin ise erkeklerde daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca; fiziksel teması olmayan sporlarla ilgilenen öğrencilerin, toplanan oynanan takım sporlarıyla ilgilenen öğrencilere göre daha fazla sportiflik ve sabır seviyesi gösterdiği ve okul takımlarında yer alan öğrencilerin sabır seviyelerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin sabır düzeylerini artırmanın sporlarına olumlu katkı sağlayabileceğinden dolayı, öğretmenlerin uygulamalarında öğrencilerin sabır seviyelerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sarıkaya ve Şeren (2017: 68) “İnsan Sorumluluğu ve Fiillerine Etkisi Bağlamında Sabır ve Tevekkül Kavramları” adlı alan yazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında, sabır kavramının tarihi süreç içerisinde Kur'an-ı Kerim'de geçtiği gerçek anlamından uzaklaşarak yanlış kullanıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, kavramın yanlış kullanılmasının insanları atalet ve çaresizliğe sürüklediğini ve bunun sonucunda bazı insanların gayret gösterip zorluklarla mücadele etmek yerine zulme razı olmayı, haksızlıklara boyun eğmeyi ve miskinliği tercih ettiğini dile getirmişlerdir.

Yılmaz ve Güner'in (2017) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve sabır düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla, 422 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanları ile sabır düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekânın öz denetim, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ile sabrın yaşam zorluklarında sabır ve kişiler arası sabır boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kısa süreli sabır boyutu ile duygusal zekânın öz denetim alt boyutu ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki varken duygusallık ve sosyallik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Doğan (2018: 208) üniversite öğrencilerinde içsel dinî motivasyon, dinî başa çıkma, sabır ve şükrün travma sonrası gelişimi yordamadaki etkisini belirlemek amacıyla, 357 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda dinî başa çıkma, sabır ve şükrün travma sonrası gelişimin anlamlı yordayıcıları olduğu ancak içsel dinî motivasyonun travma sonrası gelişimi yordamadığı tespit edilmiştir.

Eliüşük Bülbül ve Izgar'ın (2018: 167) sabır eğitim programının üniversite öğrencilerinin sabır ve iyi oluş düzeyleri üzerine etkisini incelemek amacıyla 30 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri deneysel çalışmanın sonucunda, deney grubundaki bireylerin sabır düzeylerinde anlamlı artışlar olduğu ancak öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir değişiklik görülmediği ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca deney ve kontrol grupları arasında son testten elde edilen ortalamalar arasındaki farkın sabrın tüm alt boyutlarında anlamlı olduğu ancak iyi oluşun alt boyutları için “meslek” alt boyutu dışında anlamlı sonuçlara rastlanılmadığı ifade edilmiştir.

Gül ve Çeliköz'ün (2018: 81-84) üniversite öğrencilerinin sabır eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğrencilerin sabır eğilimlerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca erkek öğrencilerin sabır düzeylerinin kızlara göre, tarih bölümü öğrencilerinin sabır düzeylerinin sanat tarihi bölümündeki öğrencilere göre, ikinci sınıftaki öğrencilerin sabır düzeylerinin ise üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sabır düzeylerinin gelir ve yaşlarına göre farklılaşmadığı da araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Karakaş (2018: 104), sabrın sürekli öfke ifade tarzlarına ve öfke kontrolüne etkisini incelemek amacıyla 179 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, sabır tutum ortalaması ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta boyutları arasında negatif; öfke kontrolü alt boyutu arasında ise pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada sabırlı bireylerin öfke kontrolü becerilerinin daha yüksek olduğu ve bireylerin sabır tutumlarını geliştirdiklerinde öfke kontrol becerilerinin de gelişebileceği ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ortalaması ile kişiler arası sabır ve uzun süreli sabır alt boyutları arasında anlamlı negatif, kısa süreli sabır alt boyutu arasında ise anlamlı olmayan negatif bir ilişki bulunmuştur.

Kaytez ve Güngör Aytar (2018: 166, 168) meslek lisesi çocuk gelişimi öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin sabır ve empatik eğilim açısından incelenmesi amacıyla, 159 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğrencilerde sabır ve empatik eğilimin iyimserlik düzeyinin yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sabır düzeylerinin sahip oldukları kardeş sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, ikiden fazla kardeşi olan öğrencilerin kardeşi olmayanlara göre daha sabırlı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sabır düzeylerinin yaş, okuduğu sınıf, doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı, üniversitede okumayı düşündüğü bölüm ve gelir durumu açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Okçu ve Pilatin'in (2018: 112) ortaokul öğrencilerinin sabır değerleriyle ilgili algılarını resimlerle değerlendirmek amacıyla 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan 407 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin, sabır değerini resimlerle ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda 21 kategoriden elde edilen veriler öğrencilerin sabır algısını etkileyen en önemli faktörlerin; gerçek yaşamda karşılaşılan günlük olaylar, okul ortamı, kişiler arası ilişkiler, duyguların kontrolü ve dinî olgular olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ayrıca sabır değerinin öğretiminde olay ve durumların etkili olmasının yanında öğrenci resimlerinde dinî figür ve motiflerin yoğun bir şekilde yer aldığı ifade edilmiştir.

Özdemir (2018: 50) engelli ailelerindeki evli bireylerin problem çözme ve sabır davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, ailesinden herhangi bir kişinin engelli olduğu toplam 312 evli bireyin katılımıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, evli bireylerin genel sabır düzeyleri ve sabrın alt boyutları olan kişiler arası sabır ve uzun süreli sabır düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani bireylerin ilgili boyutlardaki sabır gösterme

davranışları arttıkça evlilikte problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Buna karşın araştırmada evli bireylerin, sabrın bir diğer alt boyutu olan kısa süreli sabır düzeyleri ile evlilikte problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Berkant ve Karagülle (2019: 196) lise ve ortaokul öğrencilerinin sabır davranışına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 20 ortaokul ve 21 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada öğrencilerin sabır değerini en çok “beklemek” kavramıyla tanımladıkları ve okul yaşamlarında sabır eğitimini tam olarak aldıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada hem lise hem de ortaokul öğrencileri sabır davranışı sergilediklerinde olumlu tepkilerle karşılaştıklarını ve bu tepkiler sonucunda kendilerini mutlu hissettiklerini, sabırsız davranışlar sonucunda ise azarlandıklarını ve kızgınlık gibi olumsuz tepkiler aldıklarını ve bunun sonucunda mutsuz olduklarını dile getirmişlerdir. Lise öğrencileri sabır değerini en çok oruç ve aşk kavramlarına benzetirken ortaokul öğrencileri ise en çok ağaç ve anne kavramlarına benzetmişlerdir.

Ermiş ve İmamoğlu (2019: 270-272) üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okuduğu fakülte ve bedensel aktif olma durumlarına göre sabır eğilimlerini belirlemek amacıyla 825 öğrencinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda erkeklerin kadınlardan daha sabırlı olduğu, eğitim görülen fakülteye göre toplam sabır puanlarının farklılaştığı ve toplam sabır puanlarındaki en yüksek ortalamanın sağlık, tıp ve veteriner fakültesi, en düşük ortalamanın ise eğitim ve fen fakültesi öğrencilerine ait olduğu, egzersiz ve spor yapma oranı yükseldikçe sabır eğiliminin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin günlük hayatlarında sportif faaliyetlere zaman ayırarak bedensel olarak aktif olmaları gerektiği önerilmiştir.

Esen Ateş ve Kayıklık (2019: 225) şehit aileleri, gaziler ve gazi ailelerinin başa çıkma süreçlerinde sabrı algılayışlarını, niteliğini ve işlevini tespit etmek amacıyla 31 katılımcıyla yüz yüze görüşmeler ve gözlem yapmışlardır. Araştırma sonucunda görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanılarak sabrın kaynağını dinden aldığı ve başa çıkmaya olumlu yansıdığı vurgulanmıştır. Sabrın şehit ailelerinde metanet ve dirayeti ortaya çıkardığı, gazilerde ise yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırıp güçlendiren bir işleve sahip olduğu ifade edilmiştir. Gazi yakınlarında ise sabır, kendilerinden daha kötü durumdaki kişilere bakarak teselli olma biçiminde görülmüştür. Bu kapsamda gazi aileleri kendilerini şehit aileleri ile kıyasladığında onların yaşadıkları acılara göre kendi acılarını daha hafif görmekte ve bu da sabretmelerini kolaylaştırmaktadır.

Kıral (2019: 279) doktora öğrencilerinin akademik süreçte yaşadıkları sabra ilişkin görüşlerini belirlemek için eğitim alanında doktora yapan 8 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmanın sonucunda doktora öğrencilerinin akademide sabır kavramını, “çözüm yolu bulma ve olayı kapatma” ile “eğitim” adında iki kategori altında tanımladıkları tespit edilmiştir. Akademide sabır gösterilen durumlar olarak dersler/akademik çalışmalar, arkadaşlar, hocalar ve fiziki ortam faktörleri sıralanmıştır. Araştırmada katılımcıların sabır gösterme nedenleri; eğitim/akademik çalışmalar, olayı kapatmak, mecburiyet, öğrencinin iç huzuru, sevgi-saygı ve tecrübeler şeklinde dile getirilmiştir. Akademide sabır gösterilen kişilerin sırasıyla hocalar, arkadaşlar ve diğer kişiler olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada son olarak; akademide sabır göstermenin doktora öğrencileri üzerinde psikolojik, bedensel, ailesel ve sosyal hayat ile ilgili etkileri olduğu ve bu etkilerin içsel ve davranışsal sonuçlara yol açtığı ifade edilmiştir.

Koç ve Arslan (2019: 826) üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla iki farklı üniversiteden 512 öğrencinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda algılanan sosyal destek ile sabır, benlik saygısı ile sabır ve sosyal destek ile benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, algılanan sosyal destek ve benlik saygısının öğrencilerin sabır düzeylerine olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir. Yani öğrencilerin algılanan sosyal destek puanları ve benlik saygısı puanları arttıkça, sabır puanları da artmaktadır.

Olçay, Özkan ve Cuma'nın (2020) turizm belgeli konaklama işletmelerinde istihdam edilen ön büro ve servis personelinin sabır düzeylerini belirleyip çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla 182 çalışanın katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada ön büro ve servis personellerinin sabır düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca çalışanların sabır düzeylerinin medeni durum ve sektör tecrübesine göre farklılık gösterdiği; evli çalışanların bekârlara göre, sektörde çalışma süresi fazla olanların ise çalışma süresi az olanlara göre sabır düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların sabır düzeylerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve çalıştıkları bölüme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Traş, Öztemel ve Koçak (2020: 887) üniversite öğrencilerinin mutluluk, yalnızlık ve sabır düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 301 öğrencinin katılımıyla ilişkisel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda,

katılımcıların mutluluk ve yalnızlık puanları arasında ve sabır ve yalnızlık puanları arasında düşük düzeyde negatif; mutluluk ve sabır puanları arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda, sabır ve yalnızlık değişkenlerinin öğrencilerin mutluluk puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki içinde olduğu; sabır ve yalnızlık değişkenlerinin, mutluluğun %33'ünü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekban'ın (2021: 1402) koronavirüs pandemisi sırasında farklı yaş gruplarındaki insanlarda sabırlı olma eğilimini tespit etmek amacıyla 964 kişinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda farklı yaş gruplarında sabır eğiliminin cinsiyete, yaş gruplarına ve sosyal medyada koronavirüs haberlerini takip etme durumuna göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından kişiler arası sabır ve kısa süreli sabır puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken uzun süreli sabır ve toplam sabır puanları erkekler lehine daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların yaşları arttıkça; kişiler arası sabır ve uzun süreli sabır ortalamaları artmakta ancak kısa süreli sabır ortalamaları azalmaktadır. 21-40 yaş aralığındaki katılımcıların toplam sabır ortalamaları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada ayrıca katılımcıların sabır ortalamalarının; pandemi sürecinde koronavirüs ile ilgili gelişmeleri internet, TV ve sosyal medyadan takip etme durumlarına göre de farklılaştığı tespit edilmiştir.

Taş ve Tortumlu (2021) sabır eğilimi ve kariyer kaygısı ilişkisinde kararlılığın aracılık rolünü tespit etmek amacıyla lisans eğitimi gören 388 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, sabır eğiliminin kararlılığı olumlu etkilediğini ancak kariyer kaygısını etkilemediğini tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre kararlılık da kariyer kaygısını etkilememektedir. Araştırmada ayrıca, sabırın kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde kararlılığın aracılık rolünün bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Gökalp (2022) tarafından ortaokul öğrencilerinin sabır değeri üzerindeki faktörleri incelemek amacıyla 995 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen nicel araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre babası ilköğretim ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin babası lise mezunu olanlara göre annesi ev hanımı olan öğrencilerin annesi çalışanlara göre ve çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin geniş ailede yaşayanlara göre daha sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin günlük internet kullanma süreleri arttıkça sabır düzeylerinin düştüğü ve kitap okuma sayıları arttıkça sabır düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sabır düzeyleri arasında anne eğitim durumu, baba mesleği,

aile gelir durumu ve TV izleme değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Meriç ve Erdem (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sabır düzeylerini tespit etmeye yönelik “Öğretmen Sabır Ölçeği” geliştirmişlerdir. Ölçek, “Öğretim” ve “Etkileşim” olmak üzere iki boyut altında yer alan toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik için ise Cronbach Alfa ve kompozit güvenilirlik katsayıları ile madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ölçeğin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sabır düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.4.1.2. Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tümekaya ve Uştu (2016) sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 275 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda mesleki bağlılığın duygusal tükenme ile orta düzeyde; duyarsızlaşma ve kişisel başarı ile düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin, mesleğini isteyerek seçenlere göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Çalışkan’ın (2019), öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla köy okullarında görev yapan 216 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda tükenmişlik ile iş doyumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve tükenmişlik arttıkça iş doyumunun azaldığı ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel iş doyumu ile içsel doyum boyutunda orta düzeyde, dışsal doyum boyutunda ise düşük düzeyde iş doyumunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre üç alt boyutta, okul türü değişkenine göre ise kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, bekâr öğretmenlerin ise evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve ortaokul

öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elma ve Ergen (2019) ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 272 ilkokul öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının uyum boyutunda düşük, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu; mesleki tükenmişlik algılarının ise toplam puan ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca örgütsel bağlılığın uyum boyutuyla mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu arasında pozitif yönlü düşük, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutları ve toplam mesleki tükenmişlik arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuyla tükenmişliğin tüm alt boyutları ve toplam tükenmişlik arasında negatif yönlü düşük ilişki bulunmuştur. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuyla toplam tükenmişlik ve kişisel başarısızlık alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında ise negatif yönlü düşük ilişki bulunmuştur. Araştırmada yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, örgütsel bağlılığın tüm boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2019) lider-üye etkileşimi ile öğretmenlerin stres, tükenmişlik ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 437 öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin lider-üye etkileşim algılarının kısmen yüksek düzeyde; stres, tükenmişlik ve depresyon algılarının ise kısmen düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Lider-üye etkileşimi ile stres, tükenmişlik ve depresyon arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada stres ile tükenmişlik ve depresyon arasında ve ayrıca tükenmişlik ile depresyon arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu bulgulanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini negatif olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin depresyon düzeylerini, stres ve tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle negatif olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı ayrıca öğretmenlerin negatif duygularını azaltmada veya ortaya çıkmasını önlemede, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki etkileşimin nitelikli olmasının önemine vurgu yapmıştır.

Demir ve Çankaya (2019) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde fiziksel aktivitenin mesleki tükenmişliğe olan etkisini incelemek amacıyla 250 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel fiziksel aktivite düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında çok zayıf düzeyde negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin genel fiziksel aktivite düzeylerinin, mesleki tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ile zayıf düzeyde negatif yönde; duyarsızlaşma ile çok zayıf düzeyde negatif yönde ve kişisel başarı ile çok zayıf düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Şencan'ın (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla 419 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada; sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında az, duyarsızlaşma boyutunda çok az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, öğrenci sayısı ve okulun çevresinin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken okulda taşınmalı eğitim yapılması durumu ve mesleki kıdemin öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Taşınmalı eğitim yapılan okullardaki öğretmenlerin, taşınmalı eğitim yapılmayan okullardaki öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ise 0-5 yıl mesleki kıdemi olanlara göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Akyürek (2020) tarafından çeşitli demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tükenmişlik algılarını belirlemek amacıyla ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 409 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çok nadir düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, hizmet süresi ve okul kademesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Alev ve Taş (2020) tarafından ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 384 öğretmenin katılımıyla, lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ve örgütsel bağlılık algılarının kısmen yüksek; tükenmişlik algılarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca lider-üye etkileşimi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif, tükenmişlik arasında negatif; örgütsel bağlılık ile tükenmişlik arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baş Saka ve Coşkun (2020) tarafından öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için, toplam 230 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arttıkça, tükenmişlikleri azalmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Kadın öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri, erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek çıkarken öğretmenlerin tükenmişlikleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Görev süresi değişkeni açısından, 18 yıl ve üstünde hizmeti olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, 11 yıl ve daha az hizmeti olanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilirken öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri görev süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin görev süresi arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeyleri de artmakta iken görev süresindeki farklılıklar öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Duman, Sak ve Şahin Sak (2020) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel sinizm tutumlarını incelemek amacıyla beş farklı branştan toplam 313 öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin düşük düzeyde, örgütsel sinizm tutumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönde, kişisel başarı boyutu ile örgütsel sinizm arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu ve mesleki bir etkinliğe katılma durumları açısından farklılaşmadığı ancak branş, istihdam şekli, çalışılan eğitim kademesi ve çalışılan sektör (özel-devlet) açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Türkçe ve coğrafya branşlarındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinden; kadrolu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ise ücretli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri, okul öncesi eğitim kurumları ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden; resmî okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ise özel okullarda çalışan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinde söz konusu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öztürk ve Erdem (2020) resmî ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 329 öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin iş yüklerinin ağır olmadığı gibi tükenmişliklerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşılmış; iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik toplam puanları ve iş yükü algısı toplam puan ile tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin iş yükü algısı ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve toplam hizmet süresi açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş yükü algısının yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2020) tarafından Türkiye’de eğitim örgütlerinde tükenmişlik konusundaki makaleleri kapsayan bir meta değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda 1995 ile 2019 yılları arasında yayımlanmış 193 makale detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Makalelerin içerik analizi tekniğiyle çözümlendiği araştırmada, makalelerin çoğunlukla bir ya da iki yazarlı olarak Türkiye adresli dergilerde Türkçe olarak yayımlandığı ve büyük çoğunluğunun ilişkisel tarama ve genel tarama modelinde hazırlandığı ifade edilmiştir. Örneklemelerin genellikle öğretmenlerden oluştuğu, ölçme aracı olarak “Maslach Tükenmişlik Envanteri”nin kullanıldığı, bazı makalelerde ölçekten toplam tükenmişlik puanı alındığı ve genellikle tek değişkenli araştırmalar yapıldığı vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca tükenmişlikle ilişkisi en fazla irdelenen kavramların iş doyumu, örgütsel vatandaşlık, bağlılık, öz yeterlik/yetkinlik, sinizm, stres vb. olduğu tespit edilmiştir. Makalelerde çoğunlukla uygulamaya yönelik önerilerde bulunulduğunun ve araştırmacılara yönelik önerilere daha az yer verildiğinin ifade edildiği çalışmaya göre, yapılan makaleler sayısal verilere hapsedilmiş olup tükenmişlik kavramı sadece nicel olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca tükenmişlik konusunda daha derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu öneri olarak sunulmuştur.

Bıçak’ın (2021) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 530 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri hem toplam puan

hem de alt boyutlarda “yüksek”; tükenmişlik düzeyleri ise tüm alt boyutlarda “düşük” çıkmıştır. Öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında negatif; kişisel başarı boyutu ile arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı ancak yaş, medeni durum ve mesleki kıdem açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri medeni durum açısından farklılaşmazken cinsiyet açısından karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Yaş ve hizmet yılı değişkenleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişliklerinin istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Hizmet yılı açısından, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin diğer tüm gruplara göre daha az tükenmişlik yaşadıkları; duyarsızlaşma boyutunda ise 1-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Güneş (2021) özel ve resmî okul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri ilişkisini tespit etmek için 321 öğretmenin katılımıyla ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlikleri ile sınıf yönetim becerileri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliklerinin orta, sınıf yönetim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu; resmî okullardaki öğretmenlerin tükenmişlikleri ve sınıf yönetim becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tükenmişlikleri ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Son olarak, özel okulda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı ancak resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı tespit edilirken özel ve resmî okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ise mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkaya ve Çetin (2021) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik ve aile katılımı öz-yeterlik düzeylerini ve mesleki tükenmişliğin aile katılımı öz-yeterliğini yordama düzeyini belirlemek amacıyla toplam 378 öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin aile katılımı öz-yeterlikleri düşük düzeyde bulunurken mesleki tükenmişlikleri ise duygusal tükenme boyutunda az, duyarsızlaşma boyutunda çok az, kişisel başarısızlık boyutunda ise orta düzeyde bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin hizmet yılı, görev yapılan okul türü,

seminere/kursa katılma ve kitap okuma durumlarının aile katılımı öz-yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca mesleki tükenmişliğin kişisel başarısızlık boyutunun aile katılımı öz-yeterliklerini yordadığı ancak duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarının aile katılımı öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Bayraktar (2021) öğretmenlerde meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik duygusuna etkisini belirlemek amacıyla 295 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda meslektaş ilişkileri ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve meslektaş ilişkilerinin toplam tükenmişliği %27 oranında açıkladığını tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tükenmişliklerinin yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem ve eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Gökbulut ve Dindaş (2022) öğretmenlerin teknoloji kaynaklı yaşadıkları teknostres ve buna bağlı ortaya çıkabilecek mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 190 öğretmenin katılımıyla nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin teknostres düzeylerinin orta, mesleki tükenmişlik düzeylerinin ise tehlike sinyali düzeyinde olduğu, öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerde teknostresin mesleki tükenmişliği %28 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Yılmaz (2022) veli yaklaşımlarının, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısı ve tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisine dair alan yazına dayalı olarak bir derleme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada; velilerin son yıllarda çocuklarının eğitime yönelik ilgi ve alakalarının arttığı, okul-aile iş birliğinin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediği ancak velilerin öğrencilerine yönelik yüksek beklentilerinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı büyük öğretmenlerin velilerle iletişimlerinin genç öğretmenlere oranla daha zayıf olduğu, genç öğretmenlerin ise iletişim becerileri yüksek olmasına rağmen velilerle yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin iletişim ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu dile getirilmiştir.

2.4.2. Sabır ve Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda sırasıyla sabır ve tükenmişlik konusunda yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.2.1. Sabır ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bettinger ve Slonim (2007: 343, 360) 5-16 yaş arasındaki çocukların zamansal seçimlerini incelemek amacıyla 191 çocuğun katılımıyla gerçekleştirdikleri deneysel araştırmanın sonucunda, çocuklar büyüdükçe sabır düzeylerinin arttığını ve kızların erkeklerden daha sabırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca matematik başarı testi puanları, ailenin eğitim ve gelir seviyeleri ile ebeveyn sabrının çocukların sabrı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı ortaya konulmuştur.

Castillo, Ferraro, Jordan ve Petrie (2011) 13-15 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinin zaman tercihlerinin cinsiyet ve ırksal durumlarına göre dağılımını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri deneysel araştırmanın sonucunda kızların erkeklere göre, beyaz ırktaki çocukların ise siyahilere göre daha sabırlı olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca sabırlı öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khormaei ve Farmani (2014) beş büyük kişilik faktörünün öğrencilerde sabrı ve bileşenlerini yordamadaki rolünü incelemek amacıyla 516 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, beş ana kişilik faktörünün toplam sabır puanını ve sabrın bileşenlerini yordadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca sabır eğitimi stratejilerinin uygulanmasında kişilik özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Khormaei, Farmani ve Soltani (2014) üniversite öğrencilerinin umutsuzluklarında kişilik özelliklerinin ve sabır bileşenlerinin yordayıcı rolünü belirlemek amacıyla 516 öğrencinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda kişiliğin beş büyük faktörü ve sabır bileşenlerinin umutsuzluk ve alt boyutlarını yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca kişilik ve sabrın, umutsuzluğu tahmin etmede önemli değişkenler olduğu ve dolayısıyla depresyon ve umutsuzluğun tedavisinde bu iki psikolojik yapının dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Khormaei, Zareie, Mahdiyar ve Farmani (2014: 68), üniversite öğrencileri arasında ahlaki yapılar olarak sabır ve bileşenlerinin (üstünlük, hoşgörü, memnuniyet, sebat ve dizginleme) umudu yordamadaki rolünü belirlemek amacıyla 390 üniversite öğrencisinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, sabır ve bileşenlerinin, umut ve alt boyutları (yol ve eylemlilik) ile pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu ve toplam sabır puanı ve sabrın bileşenlerinden üstünlük, memnuniyet ve sebatın,

toplam umut puanını ve umudun alt boyutları olan yol ve eylemliliği etkili bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca sabrı pekiştirmenin umudu artırabileceği ve başarıya götürdüğü sonucuna varıldığı ifade edilmiş ve bu nedenle psikoloji, sağlık ve tıp etiği alanlarında çalışan klinisyenlere, çaresizliği azaltmak ve hastalar arasında umudu teşvik etmek için eğitici sabır stratejilerinin uygulanması gerektiği önerilmektedir.

Aghababaei ve Tabik (2015: 2-3) sabır ile ruh sağlığı, öznel iyi oluş ve kişilik faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 252 üniversite öğrencisinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda üç tür sabır (kişiler arası, yaşam zorlukları ve günlük güçlükler) ile yaşam doyumu ve beş büyük kişilik faktörleri arasında pozitif ilişki; depresyon, kaygı ve psikolojik işlev bozukluğu arasında ise negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişiler arası sabrın, kaygının en güçlü belirleyicisi olduğu; yaşam zorluklarında sabrın, genel sağlık kadar depresyonun da en güçlü belirleyicisi olduğu ve günlük güçlüklerdeki sabrın ise yaşam doyumunun en güçlü belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar ayrıca sabrın, zihinsel refahın benzersiz bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Valikhani ve Khormaei (2015: 10) kardiyovasküler hastalıkları olan toplam 110 hastanın sabrına dayanarak acının fiziksel, duygusal ve bilişsel boyutlarını tahmin etmeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, sabır ile hastaların hem toplam ağrı hem de ağrının fiziksel, duygusal ve bilişsel boyutları arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca sabrın, psikolojik faktörlerin ve dinî değişkenlerin, kardiyovasküler hastalıklarda ağrının azaltılmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Khormaei, Dehbidi ve Haghju (2016) üniversite öğrencilerinde sabrın duygu düzenlemedeki zorlukları yordamadaki rolünü araştırmak amacıyla 400 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda, sabrın duygu düzenlemedeki zorlukların negatif ve önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca ahlaki bir erdem olan sabrın, duygu düzenlemedeki zorlukların önlenmesinde ve azaltılmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır.

Khormaei ve Farmani (2016: 4) ilkokul çocukları arasında zorbalığın öngörülmesinde sabrın ve bileşenlerinin (üstünlük, hoşgörü, memnuniyet, kalıcılık ve tereddüt) rolünü araştırmak amacıyla 317 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda sabrın ve bileşenlerinin zorbalığı anlamlı şekilde yordadığı tespit

edilmiştir. Toplam sabır puanı ve memnuniyet, sebat ve tereddüt gibi bileşenler ile zorbalık arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkeklerden daha sabırlı oldukları ifade edilmiş ve öğrenciler arasında zorbalığın önlenmesi için sabır eğitimi stratejilerinin kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Üniversite öğrencileri arasında dünyevi ve ilahi bağlara dayanan sabrı tahmin etmek amacıyla 209 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda Mahdiyar, Taghavi ve Goodarzi (2016), dünyevi bağlanma ile sabır arasında anlamlı ve negatif ilişki olduğunu, Allah’a güvenli bir şekilde bağlılığın ise sabrı önemli ve olumlu bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir.

Khormaei, Farmani ve Yazdani’nin (2017: 11) lise öğrencileri arasında sabır ve bileşenlerinin öz denetimdeki rolünü belirlemek amacıyla 332 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, sabır ve bileşenlerinin (üstünlük, memnuniyet, sebat ve tereddüt) öz denetimle pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu ve sabrın öz denetimi %33 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca lise öğrencileri arasında öz denetimi geliştirmek için sabır eğitim stratejilerinin kullanılması gerektiği ve sabırla ilgili eğitici stratejileri öğretmek için de sabrın bileşenlerine vurgu yapılması gerektiği önerilmektedir.

Mahdiyar, Taghavi ve Goudarzi’nin (2017: 21) sabır ve bileşenlerinin depresyonu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla 209 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği korelasyonel araştırmanın sonucunda, toplam sabır ile sebat ve memnuniyet bileşenlerinin depresyonu anlamlı ve olumsuz olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca İslam dininde depresyonun önlenmesinde belirleyici bir faktör olarak sabrın önemine vurgu yapılmış ve depresyonun önlenmesindeki rolü ile ilgili olarak terapistler ve araştırmacıların sabır ve bileşenlerine daha fazla dikkat etmeleri gerektiği önerilmiştir.

Marhemati ve Khormaei (2017: 24) ahlaki bir erdem olarak sabrın, dindarlık ve esenlik arasındaki ilişkiye aracılık edebileceği varsayımından hareketle 527 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda sabrın aracılık ettiği dindarlığın, bireylerin yaşamındaki iyi olma ve mutluluk seviyesinin yükselmesinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca ahlaki bir erdem olarak sabırla birlikte dinî öğretilerin ve ritüellerin verilmesinin yaşamın refahını geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Sabrın kültürler arasında nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla Fransa, Almanya ve Romanya’da toplam 835 kişinin katılımıyla yapılan bir çalışmada üç farklı hipotez test edilmiştir. Yaşam hızı hipotezine dayanarak, daha yavaş yaşam hızı olan ülkelerdeki bireylerin daha sabırlı olacakları; öz-düzenleme hipotezine dayanarak, öz-düzenleme üzerinde güçlü vurgu yapan ülkelerdeki insanların daha sabırlı olacakları ve duruma özgü-sabır-davranış hipotezine dayanarak ise sabrın durumlara göre değişeceği varsayılmıştır. Araştırmada bireylerin sabırları (a) bir ATM makinesinde beklemek, (b) bir süpermarkette beklemek ve (c) uzun bir telefon araştırması girişine izin vermek örnekleri üzerinden ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşam hızı daha yavaş olan ülkelerin daha sabırlı olacağını belirten yaşam hızı hipotezi desteklenmemiştir. Almanya'daki insanların, öz-düzenleme hipotezini destekleyen ATM durumundaki en sabırlı kişiler olduğu, öz düzenlemede diğer iki durum için ise önemli bir ülke farklılığı bulunmadığı ifade edilmiştir. Üçüncü hipotez kapsamında ise bekleme durumlarında sergilenen tepkiler, sabırsızlıkla başa çıkmanın kültüre özgü yollarını göstererek kültürler arasında farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır (Güss vd., 2018: 377).

Doğan ve İmamoğlu (2020: 319-320) tarafından, üniversite öğrencilerinin koronavirüs salgını sürecinde sabır eğilimlerini belirlemek amacıyla 618 öğrencinin katılımıyla nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin salgından önceki duruma ilişkin verdikleri yanıtlara bakıldığında, sabır eğilimlerinin cinsiyete göre istatistiki açıdan farklılaşmadığı ancak salgın sırasında düşünerik verdikleri yanıtlarda kişiler arası sabır ve toplam sabır puanlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani salgın sırasında erkeklerin kişiler arası sabır ve toplam sabır düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada koronavirüs salgınından dolayı öğrencilerin sabır eğilimi puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin televizyon izleme ve internette salgın konusundaki gelişmeleri takip etme saatleri ve sosyal medyada salgınla ilgili haberlere maruz kalma düzeyleri açısından sabır durumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Gül’ün (2021: 204) Türkiye ve Kırgızistan’daki üniversite öğrencilerinde sabır değerinin kültürlerarası olarak karşılaştırılması amacıyla 1116 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği karma yöntem araştırmasının sonucunda üniversite öğrencilerinin sabır düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Araştırmada Türk öğrencilerin sabır düzeylerinin Kırgız öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre Türk ve Kırgız öğrencilerin sabır anlayışlarında

farklılıklar bulunmuş ve Türk öğrencilerin sabrın değerini dine atfettikleri, Kırgız öğrencilerin ise sabrı kültürel gelenekleriyle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada Türk ve Kırgız üniversite öğrencilerinin sabır düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların yaş gruplarına göre yapılan karşılaştırmada 17-19 yaş grubu ile 22 ve üzeri yaş gruplarında Kırgız öğrencilerin sabır düzeyleri Türk öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Üniversitede okunan sınıf açısından karşılaştırıldığında birinci sınıftaki Kırgız öğrencilerin sabır düzeyleri, birinci sınıftaki Türk öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Diğer sınıf öğrencilerinin sabır düzeyleri arasında kültürler arasında bir farklılık bulunmamıştır. Aynı kültürdeki öğrenciler kendi aralarında karşılaştırıldığında Kırgız öğrencilerin sabır düzeyleri okunan sınıf açısından farklılaşmazken Türk öğrencilerinde ise okunan sınıf açısından sabır düzeyleri farklılaşmaktadır. Türk öğrencilerin sabır düzeylerine ilişkin en yüksek ortalamanın 3.86 ile dördüncü sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamanın ise 3.45 ile birinci sınıf öğrencilerine ait olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2.2. Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mukundan ve Ahour (2011) Malezya'daki kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmak ve bu fenomenle ilişkili olası faktörleri belirlemek için ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden 437 kadın öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan öğretim kademesinin kadın öğretmenler arasında tükenmişliğin önemli bir göstergesi olduğunu; medeni durum ve iş yükünün ise tükenmişlik sendromu ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını saptamışlardır. Genel olarak öğretmenlerin üç boyuta ilişkin ortalama puanları, orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları, ikiden fazla çocuğu olan öğretmenlerin, iki ve daha az çocuğu olanlara göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Kadın öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif ilişkili olduğunu diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanlarının azaldığını göstermektedir. Araştırmada ayrıca ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerin yükseköğretimde görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yu vd. (2015) iş stresinin iş tükenmişliği üzerindeki etkisinde öz-yeterliğin aracılık rolünü tespit etmek amacıyla 387 ortaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri

araştırmanın sonucunda hem iş stresinin hem de öz yeterliğin iş tükenmişliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modellemesi, iş stresinin iş tükenmişliği üzerindeki etkisinde öz yeterliğin kısmi aracılık rolü olduğunu göstermiştir.

Rodriguez-Mantilla ve Fernandez-Diaz (2017) ortaöğretim öğretmenlerinde kişiler arası ilişkilerin tükenmişlik sendromuna etkisini belirlemek amacıyla Madrid bölgesinden 794 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, yapısal eşitlik modeli uygulayarak elde ettikleri bulgular sonucunda öğretmen-öğrenci ilişkisinin tükenmişlik sendromunun üç boyutu üzerinde de anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve öğretmenlerin amirleri ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin tükenmişlikleri üzerinde orta düzeyde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın sonunda, öğretmenlerin refahını ve nihayetinde öğrenme sürecinin kalitesini artırmak için okullarda kişiler arası ilişkilere özen göstermenin önemi vurgulanmıştır.

D'Amico, Geraci ve Tarantino (2020) tarafından algılanan duygusal zekâ, tükenmişlik, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İtalya'da 238 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada; algılanan duygusal zekânın işe bağlılık ve iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre kendilerini duygusal olarak yetkin algılayan İtalyan öğretmenlerin aynı zamanda daha yüksek düzeyde işe bağlılık ve iş tatmini ile daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmada katılımcıların yaş ve hizmet yıllarının söz konusu değişkenlerle arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Erkek katılımcıların tükenmişlik puan ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olmasına karşın, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ifade edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda, algılanan tüm duygusal zekâ alt boyutları arasında, cinsiyet farklılıkları kontrol edildiğinde, duygu kullanımının çalışma değişkenlerinin en iyi yordayıcısı olduğuna işaret etmektedir. Araştırmacılara göre bu sonuçlar, duygusal zekânın öğretmenlerin olumsuz iş deneyimlerini önlemede koruyucu bir rolü olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle duygusal zekâyı öğretmenlerin eğitim ve öğretiminde geliştirilmesi gereken kilit bir yeterlilik olarak görmek gerektiği ve duygusal olarak zeki öğretmenlerin daha olumlu ve değerli bir mesleki deneyim yaşayabilecekleri ifade edilmiştir.

Khuri (2020), öğretmen tükenmişliğinin iş yükü, kontrol, iş birlikçi yönetim ve meslektaş desteği gibi farklı örgütsel değişkenlerle olan ilişkisini incelemek amacıyla 372

öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, öğretmen tükenmişliğinin üç boyutunun dört yordayıcı değişkenden farklı şekilde etkilendiğini tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular iş yükü, iş birlikçi yönetim ve öğrencilerle ilişkilerin duygusal tükenmenin önemli yordayıcıları olduğunu; öğrencilerle ilişkilerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliği önemli ölçüde yordadığını ve son olarak kontrol ve öğrenci ilişkilerinin kişisel başarı için önemli yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca iş yerinde meslektaş desteğini hisseden öğretmenlerin daha az stres ve tükenmişlik yaşadıkları bulgulanmıştır. Öğretmen özerkliği ve iş yükünün tükenmişlik ile ilişkili olduğu; özerklik eksikliği ve iş yükünün fazla olmasının stres ve tükenmişliğe katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. İşbirlikçi yönetim anlayışının öğretmenlerin kararlara daha fazla katılmalarını sağlayarak daha az tükenmişlik yaşamalarını sağlayacağı belirtilmiştir.

Maier, Dobrea ve Pasarelu (2020) Romanya’da bir ilçedeki farklı tür liselerde görev yapan 81 öğretmenin katılımıyla ve tükenmişlik ile temel ihtiyaçların tatmini, rasyonel inançlar ve sosyal-duygusal yeterlilikler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, gelişmiş sosyal-duygusal yeterliliklere sahip öğretmenlerin çevrelerini etkileme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve bunun da psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunduğu ve böylece öğretmenlerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşayacakları varsayılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal tükenme ile temel ihtiyaçların tatmini ve sosyal-duygusal yeterlilikler arasında önemli negatif ilişkiler; ihtiyaç tatmini ile sosyal-duygusal yeterlilikler ve kişisel başarı arasında ise önemli pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyarsızlaşmanın rasyonel inançlarla önemli ölçüde ilişkili tek tükenmişlik faktörü olduğu ve ayrıca rasyonel inançların, temel ihtiyaçların tatmini ile duyarsızlaşma arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ayrıca, temel ihtiyaç tatmininin sosyal-duygusal yeterlilikler ile her üç tükenmişlik faktörü arasındaki ilişkide önemli bir aracı olduğunu göstermektedir.

Supervia ve Bordas (2020) öğretmenlerde tükenmişlik sendromu, adanmışlık ve hedef yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 576 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada; tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile adanmışlığın tüm boyutları ve hedef yöneliminin görev yönelimi alt boyutu arasında anlamlı negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca tükenmişliğin öz yeterlik boyutunun, hedef yöneliminin görev yönelimi ve ego yönelimi boyutları ile pozitif ilişkili olduğu ve duygusal tükenme alt boyutunun ise adanmışlığın dinçlik boyutu ile negatif ilişkili olduğu

bulgulanmıştır. Her iki hedef yönelim biçiminin de öğretmen adanmışlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve tükenmişlik sendromunu önlemeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada tükenmişlik ve adanmışlık değerleri erkeklerde, hedef yönelim değerleri ise kadınlarda biraz daha yüksek olmasına rağmen cinsiyete göre yanıtlarda önemli farklılıklar tespit edilmemiştir.

Baptista ve Cardoso (2021) algılanan iş desteği, mesleki stresörler ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla 102 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda tükenmişlik ile iş yeri stresi arasında pozitif yönde orta; tükenmişlik ile iş desteği arasında negatif yönde zayıf ve iş stresi ile iş desteği arasında ise negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan yol analizi modeli, işteki stresörlerin iş desteği ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Gurman vd. (2021) Covid-19 salgınının öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarını olumsuz etkilediği bir süreçte sorgulamaya dayalı stres azaltma uygulamasının öğretmenlerin iyi oluş, dayanıklılık ve tükenmişlikleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla toplam 67 öğretmenin katılımıyla bir deneysel araştırma gerçekleştirmişlerdir. Kasım 2019 ve Mayıs 2020 tarihleri arasında Kudüs'te gerçekleştirilen araştırmada oturumlar, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi içeren karma yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmada, Covid-19 pandemisinin patlak vermesine ve İsrail'deki ilk karantinaya rağmen sorgulamaya dayalı stres azaltma uygulamasının deney grubundaki öğretmenlerin dayanıklılığını artırdığı ve öznel ve psikolojik iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada eşzamanlı olarak kontrol grubundaki öğretmenlerde ise tükenmişliğin arttığı ve öznel ve psikolojik iyi oluşun ise düştüğü tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca okul yılı boyunca sorgulamaya dayalı stres azaltma karma müdahalesinin uygulanmasının, Covid-19 salgını gibi stresli olaylar sırasında bile öğretmenlerin esenliğine ve gelişme yeteneğine fayda sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Ratanasiripong vd. (2021) tarafından Tayland'daki anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ruh sağlığını ve tükenmişliği etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 267 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; ailenin ekonomik durumu, ilişki kalitesi ve dayanıklılığın depresyonun önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ailenin ekonomik durumu, sınıftaki öğrenci sayısı ve yılmazlığın kaygıyı; ailenin ekonomik durumu, cinsiyet, uyku ve dayanıklılığın ise stresi anlamlı şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların medeni durumları, depresyon ve

stres ile anlamlı şekilde negatif ilişki içinde olup evli olmayanların depresyon ve stres düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Depresyon ve egzersiz ile stres ve uyku saatleri arasında önemli negatif ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada tükenmişlikle ilgili olarak; ilişki kalitesi ve yaşın duygusal tükenmeyi, ilişki kalitesi ve alkol tüketiminin duyarsızlaşmayı, dayanıklılık ve haftalık ders saati sayısının ise kişisel başarıyı önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Duygusal tükenme ile yaş, ailenin ekonomik durumu, egzersiz, ilişki kalitesi ve dayanıklılık arasında anlamlı negatif ilişki tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma ile ilişki kalitesi arasında anlamlı negatif ilişki; kişisel başarı ile haftalık ders saati sayısı, ilişki kalitesi ve yılmazlık arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Shakeel, Khan, Khan ve Mujtaba'nın (2021) öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerinin tükenmişlik üzerindeki etkisinde öz yeterliğin aracılık rolünü incelemek amacıyla 375 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda kişilik özellikleri ile tükenmişlik, kişilik özellikleri ile öz yeterlik ve öz yeterlik ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma kişilik özellikleri ve tükenmişlik arasındaki ilişkide öz-yeterliğin kısmi bir aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca kişilik özelliklerindeki bir birimlik değişimin tükenmişlikte %11 ve öz yeterlikte %92.5 değişime; öz yeterlikteki bir birimlik değişimin ise tükenmişlikte %67.6 değişime yol açtığı tespit edilmiştir. Araştırmada son olarak okul ikliminin düzenleyici rolü de incelenmiş olup bu etkinin önemsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında sabır ve tükenmişlik konusunda birçok araştırma yapıldığı ve yapılan bu araştırmalarda sabır ve tükenmişliğin birçok kavramla ilişkisinin irdelendiği görülmüştür. Bu araştırmalar incelendiğinde sabır konusunda öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olup tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerinin yanı sıra işin özellikleri ve çalışma koşullarının da öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik ile çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Alan yazında öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tükenmişlik ile ilişkili olan bireysel ve örgütsel faktörlerle birlikte öğretmenlerin sabır düzeylerinin de tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği ve öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmalarının, tükenmişlik yaşamamalarına ve böylece görevlerini daha etkili ve verimli şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuştur.

Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada, sabır ve tükenmişlik kavramlarının birlikte ve öğretmenler örnekleminde ele alınmasının alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünölmektedir. Hem sabır kavramının öğretmenler örnekleminde ele alınması hem de sabır ve tükenmişlik kavramlarının birlikte irdelenmesi bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nicel ve nitel yöntemle elde edilen verilerin birbirlerini tamamlamasını, diğer bir ifadeyle bir paradigmanın sağladığı bulguların eksikliğinin diğer paradigma vasıtasıyla giderilmesini sağlamak amacıyla karma (mixed) araştırma yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2016: 48). Karma araştırma yönteminin tercih edilme nedenlerinden birisi de nicel ve nitel araştırma yöntemlerindeki güçlü yönlerin kullanılarak araştırmacıya farklı bakış açıları kazandırmasını sağlamaktır.

Karma yöntemler, araştırma problemini kapsamlı ve çok yönlü olarak inceleyebilmek için pragmatist bakış açısıyla bir araştırmada nicel ve nitel verilerin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Özellikle sosyal bilimler alanında, problemlerin detaylı bir şekilde anlaşılabilmesi açısından farklı yöntemlerin birlikte kullanılması önemlidir. Karma yöntem yaklaşımı, olay ve olguların hem nicel hem de nitel boyutunun olduğunu varsaymakta ve eğer gerçeklerin bütüncül ve zengin bir şekilde açıklanması isteniyorsa nicel ve nitel boyutların birlikte ele alınmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 322-323). Karma yöntemlerin önemi nicel ve nitel yöntemlerin birleşimiyle her bir veri grubunun eksikliklerinin giderilebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Nicel veriler, anket ve psikolojik testlerdeki gibi çoğunlukla kapalı uçlu yanıtlardan oluşurken nitel veriler ise yanıtları önceden belli olmayan genellikle açık uçlu yapıdadırlar (Creswell, 2016: 14). Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yaklaşımları bir araya getiren çalışmalar yapmaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla karma araştırmalarda sistematik ilkelerden faydalanılarak nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve geçerliğin kanıtlanarak yorumlanması söz konusudur (Johnson ve Christensen, 2014: 433; Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 265).

Bu araştırma, sosyal bilimler alanındaki karma yöntem araştırmalarında kullanılan başlıca desenlerden biri olan “açıklayıcı (*explanatory*) sıralı karma yöntem deseni” ile tasarlanmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem; araştırmacının öncelikle nicel çalışmayı

gerçekleştirip sonuçlarını analiz etmesi, daha sonra da bu sonuçları nitel araştırma ile daha detaylı biçimde açıklamak için yeniden yapılandırmasını içeren bir desendir. Bu desende; başlangıçta elde edilen nicel veri sonuçları, daha sonra elde edilen nitel verilerle açıklandığı için açıklayıcı olarak nitelendirilmiştir. İlk olarak gerçekleştirilen nicel aşamayı daha sonra nitel bir aşama takip ettiği için ise sıralı olarak adlandırılmıştır (Creswell, 2016: 15-16). Araştırmanın ilk aşamasındaki nicel yöntemle elde edilen veriler; ikinci aşamada nitel yöntemle elde edilen verilerle ayrıntılandırılmaya, zenginleştirilmeye, açıklanmaya ve netleştirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada karma yöntemden yararlanma gerekçesinin *tamamlama* olduğu söylenebilir (Johnson ve Christensen, 2014: 439). Açıklayıcı sıralı desende yer alan nicel ve nitel yöntemlerin ağırlığı birbirine eşittir. Yani bu araştırmada nicel veya nitel yöntemlerden biri diğerine göre baskın statüde değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 328).

3.1.1. Nicel Boyut için Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel boyutu ilişkisel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu modellerde araştırmaya konu olan kişi, nesne ya da olay kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014: 77, 81).

3.1.2. Nitel Boyut için Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel süreçlerin takip edildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Nitel araştırmalarda araştırma problemine bağlı olarak kültür analizi, söylem analizi, durum çalışması, kuram oluşturma, eylem araştırması ve olgubilim (fenomenoloji) gibi çeşitli araştırma desenleri kullanılabilir.

Bu araştırmanın nitel boyutu olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yapılandırılmıştır. Olgubilim, olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemidir. Diğer bir ifadeyle “*Gerçek nedir?*” sorusuna cevap arayan bir yöntemdir. Kişisel tecrübeleri temel alan olgubilim yaklaşımı ile bireysel evren araştırılır. Dolayısıyla bu yaklaşımda araştırmacı, katılımcıların kişisel (öznel) tecrübeleriyle ilgilenmekte ve böylece bireylerin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamlar incelenmektedir (Baş ve Akturan, 2017: 85-86). Sonuç

olarak olgubilim araştırmalarında belirli bir fenomenle ilgili katılımcı algılarındaki ortak eğilimler belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 1993).

Olgubilim deseni, varlığından haberdar olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayış veya bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanır. Olgular; içinde yaşadığımız dünyada algılar, deneyimler, olaylar, yönelimler, kavramlar ve durumlar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Günlük yaşantılarda çeşitli şekillerde karşılaştığımız bu olguları tam anlamıyla anladığımız söylenemez. Dolayısıyla tamamen yabancı olmadığımız ancak anlamını tam olarak da kavrayamadığımız olguları araştırmak için olgubilim deseni uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek birey ya da gruplardır. Olgubilim araştırmalarında veriler genellikle görüşmeler yoluyla elde edilir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekir. Nitel veriler toplanırken etkileşim, takip, ayrıntılara inme ve ek sorgulamalar yapma önemli olduğu için yüz yüze görüşme en ideal veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-71, 357). Bu nedenle nitel verilerin toplanmasında yüz yüze görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. ARAşTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ÇALIşMA GRUBU

Araştırmanın çalışma evreni Ordu ilindeki kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde kamuya bağlı ilkokullarda toplam 1564 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma evreninin sınıf öğretmenlerinden oluşturulmasında; sınıf öğretmenlerinin küçük yaş grubu öğrencilerle çalışmaları, okuldaki bir eğitim gününün tamamını aynı öğrencilerle geçirmeleri ve müfredatta yer alan birçok farklı alandaki dersi vermek zorunda olmalarından dolayı mesleki süreçte daha sabırlı olmaları gerektiği ve söz konusu durumlardan kaynaklanan stres faktörlerine bağlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşayabilecekleri düşüncesi etkili olmuştur. Araştırmada örnekleme deseni olarak “*ardışık zaman yönelim kriteri*” ve “*iç içe örnekleme ilişkisi kriteri*” kullanılmıştır. Onwuegbuzie ve Collins’e (2007: 292) göre ardışık zaman yönelim kriterinde, çalışmanın birinci (nicel) aşamasındaki örneklemden elde edilen veriler ikinci (nitel) aşamanın örneklemini şekillendirmek veya yapılandırmak amacıyla kullanılır. İç içe örnekleme ilişkisi kriteri ise çalışmanın bir aşaması için seçilen katılımcıların, çalışmanın diğer aşaması için seçilen katılımcıların bir alt kümesini oluşturduğu anlamına gelir.

3.2.1. Nicel Boyut için Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun katılımcıları tabakalı (stratified) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken tabakalı yöntemin tercih edilmesinde; öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik açıdan gelişmişlik durumunun, sabır ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği varsayımı belirleyici olmuştur. Tabakalı örnekleme, evrendeki tüm alt grupların örneklemede temsil edilmelerini sağlar (Balcı, 2016: 100). Bu kapsamda Ordu ilinin 19 ilçesi, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri göz önüne alınarak üç alt tabakaya (üst, orta, alt) ayrılmıştır. İlçelerin üç alt tabakaya ayrılmasında, T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında hazırlanan “*İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017*” temel alınmıştır. Oldukça kapsamlı bir şekilde hazırlanan İlçe SEGE-2017 çalışması; “Demografik Değişkenler, İstihdam Değişkenleri, Eğitim Değişkenleri, Sağlık Değişkenleri, Rekabetçilik Değişkenleri, Mali Değişkenler ve Yaşam Kalitesi Değişkenleri” olmak üzere yedi ana başlık altında yer alan toplam 32 değişken kullanılarak hazırlanmıştır. İlgili değişkenler kullanılarak Türkiye genelindeki 970 ilçenin endeks değerleri hesaplanmış ve bu değerler dikkate alınarak ilçeler altı gelişmişlik kademesinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda Ordu ilinin 19 ilçesi “2. Kademe ve 5. Kademe Gelişmiş İlçeler” arasında yer almaktadır. İlgili çalışmada Ordu ilinin ilçeleri endeks değerlerine göre sıralanmış olup ilçe skorları en yüksek 0.933; en düşük ise -0.948 olarak hesaplanmıştır (SEGE-2017, 2019: 109). Bu değerler dikkate alınarak skoru sıfırdan büyük olan üç ilçe *üst* (Altınordu, Fatsa, Ünye); skoru sıfır ile -0.600 arasında yer alan yedi ilçe *orta* (Gülyalı, Perşembe, Aybastı, Ulubey, Kabadüz, Gökçöy, Kumru) ve skoru -0.601 ile -0.948 arasında olan dokuz ilçe ise *alt* (Çamaş, Kabataş, Mesudiye, Korgan, Gürgentepe, Çatalpınar, Çaybaşı, İkizce, Akkuş) sosyo-ekonomik düzey olarak tabakalandırılmıştır. Üç farklı tabakada yer alan ilçelerde, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki birimlerin listelendiği durumlarda kullanılır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme şansı eşit ve bağımsızdır. Yani tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığı aynı olup bir birimin seçilmesi diğerlerinin seçilmesini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 84). Bu kapsamda öncelikle her ilçede yer alan ilkokulların listesi çıkarılmış ve evrendeki katılımcı sayısını temsil edecek oranda öğretmene

ulaşıncaya kadar seçkisiz olarak belirlenen okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın nicel boyutunun örnekleme; sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından üç farklı tabakada yer alan 19 ilçede, basit seçkisiz yöntemle belirlenmiş 97 ilkokulda görev yapan toplam 910 sınıf öğretmeni oluşturulmuştur. Örneklem seçilirken her ilçeden ve dolayısıyla her tabakadan çalışma evrenindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilecek sayıda öğretmenin araştırmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir (EK 1).

Örneklem büyüklüğü için Çıngır'ın (1994) örneklem büyüklüğü hesaplamasına ilişkin tablosundan yararlanılmıştır (akt. Büyüköztürk vd., 2009: 98). Söz konusu tabloda evrendeki birim sayısının 2000 olması durumunda %97 güven aralığında örneklem olarak 696 birimin araştırmaya dâhil edilmesinin uygun olacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla örnekleme dâhil edilen 910 öğretmenin, evreni yeterince temsil ettiği kanaatine varılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Nicel Boyuttaki Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	456	50.1
	Erkek	454	49.9
	Toplam	910	100
Medeni Durum	Evli	795	87.4
	Bekâr	115	12.6
	Toplam	910	100
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmenliği	778	85.5
	Diğer	132	14.5
	Toplam	910	100
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	20 ve daha az	313	34.4
	21 ve daha fazla	597	65.6
	Toplam	910	100
İstihdam Şekli	Ücretli/Sözleşmeli	42	4.6
	Kadrolu	868	95.4
	Toplam	910	100
Ailenin Toplam Aylık Geliri	10.000 TL altı	511	56.2
	10.000 TL ve üzeri	399	43.8
	Toplam	910	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	93	10.2
	Lisans	787	86.5
	Lisansüstü	30	3.3
	Toplam	910	100
Toplam Hizmet Süresi	1-10 yıl	143	15.7
	11-20 yıl	326	35.8
	21 yıl ve üzeri	441	48.5
	Toplam	910	100

Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	226	24.8
	2. Sınıf	230	25.3
	3. Sınıf	226	24.8
	4. Sınıf	228	25.1
	Toplam	910	100
Okulun Konumu	İl Merkezi	244	26.8
	İlçe Merkezi	494	54.3
	Mahalle (Köy/Belde)	172	18.9
	Toplam	910	100
Okulun Bulunduğu Bölgenin	Üst	565	62.1
	Orta	158	17.4
Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED)	Alt	187	20.5
	Toplam	910	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcıların 456'sı (%50.1) kadın, 454'ü (%49.9) erkek; 795'i (%87.4) evli, 115'i (%12.6) ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 778'i (%85.5) sınıf öğretmenliği programından mezun iken 132 (%14.5) katılımcı ise sınıf öğretmenliği dışındaki farklı bir programdan mezun olmuştur. 313 (%34.4) öğretmenin sınıfında 20 ve daha az sayıda öğrenci bulunurken 597 (%65.6) öğretmenin sınıfında ise 21 ve daha fazla sayıda öğrenci bulunmaktadır. İstihdam şekline bakıldığında katılımcıların 42'si (%4.6) ücretli/sözleşmeli statüde görev yaparken 868 (%95.4) katılımcı ise kadrolu olarak görev yapmaktadır. Ailenin toplam aylık geliri açısından incelendiğinde 511 (%56.2) katılımcının toplam aylık geliri 10.000 TL altında iken 399 (%43.8) katılımcının ise toplam aylık geliri 10.000 TL ve üzerindedir.

Eğitim durumu açısından bakıldığında katılımcıların 93'ü (%10.2) ön lisans, 787'si (%86.5) lisans ve sadece 30'u (%3.3) lisansüstü eğitimi mezunudur. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısının oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların toplam hizmet süreleri incelendiğinde 143'ü (%15.7) 1-10 yıl, 326'sı (%35.8) 11-20 yıl ve 441'i (%48.5) ise 21 yıl ve üzeri hizmete sahip oldukları görülmektedir. Okutulan sınıf düzeyine bakıldığında öğretmenlerin 226'sı (%24.8) 1. sınıf, 230'u (%25.3) 2. sınıf, 226'sı (%24.8) 3. sınıf ve 228'i (%25.1) ise 4. sınıfları okutmaktadır. Görev yapılan okulun konumuna bakıldığında katılımcıların 244'ünün (%26.8) il merkezi, 494'ünün (%54.3) ilçe merkezi ve 172'sinin (%18.9) ise mahallede (köy/belde) bulunan okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Son olarak okulların bulunduğu bölgeler sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde katılımcıların 565'inin (%62.1) üst, 158'inin (%17.4) orta ve 187'sinin (%20.5) ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde yer alan okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

3.2.2. Nitel Boyut için Çalışma Grubu

Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni araştırmalarında önce nicel veriler toplanır ve bu verilerin analizinden yola çıkılarak nitel veriler toplanır. Bu aşamada nitel verilerin elde edileceği grubun belirlenmesinde nicel sonuçlardan yararlanılır. Araştırmada nitel boyutun çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilikte amaç, problemin tarafı olabilecek her gruptan bireyin örnekleme temsili edilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119, 328). Araştırmanın nitel çalışma grubu, nicel örneklem içerisinde maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 16 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet alanı, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi ölçütler kullanılmıştır. Morgan ve Morgan'a (2008) göre nitel araştırmalarda ideal bir örneklem büyüklüğü için temel kural, elde edilen bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür. Bir noktadan sonra sürece dâhil edilen her yeni katılımcı, daha önce görüşme yapılan katılımcıların sunduğu veriyi sunmaya başlayacaktır (akt. Baltacı, 2018: 262). Dolayısıyla 16. öğretmenle yapılan görüşmeden sonra verilerin tekrara düştüğü ve doyuma ulaştığı kanaatine varılmış olup nitel veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Nitel Boyuttaki Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezuniyet Alanı	Toplam Hizmet Süresi (Yıl)	Okutulan Sınıf Düzeyi	Sınıftaki Öğrenci Sayısı
Ö1	Erkek	Lisansüstü	Sınıf Öğretmenliği	15	2	26
Ö2	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	13	3	22
Ö3	Kadın	Lisans	Diğer	24	4	28
Ö4	Erkek	Ön lisans	Sınıf Öğretmenliği	38	4	27
Ö5	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	14	1	32
Ö6	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	32	2	37
Ö7	Erkek	Ön lisans	Sınıf Öğretmenliği	33	1	32
Ö8	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	18	3	26
Ö9	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	16	4	18
Ö10	Erkek	Lisansüstü	Sınıf Öğretmenliği	20	3	24
Ö11	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	30	3	25
Ö12	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	22	4	14
Ö13	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	23	1	30
Ö14	Erkek	Lisansüstü	Sınıf Öğretmenliği	20	1	36
Ö15	Kadın	Lisans	Diğer	21	1	29
Ö16	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	20	2	34

Tablo 3.2 incelendiğinde görüşme yapılan katılımcıların 6'sı kadın, 10'u erkek öğretmen iken 2'si ön lisans, 11'i lisans ve 3'ü ise lisansüstü mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 14'ü sınıf öğretmenliği programından mezun iken 2 katılımcı ise sınıf öğretmenliği dışındaki farklı bir programdan mezun olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin toplam hizmet süreleri 13 yıl ile 38 yıl arasında, sınıflarındaki öğrenci sayıları ise 14 ile 37 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 5'i birinci sınıfları, 3'ü ikinci sınıfları, 4'ü üçüncü sınıfları ve 4'ü ise dördüncü sınıfları okutmaktadır. Dolayısıyla görüşmelerde bütün sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere yer verilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel verileri iki adet ölçek ile nitel verileri ise bir adet yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemek için “Öğretmen Sabır Ölçeği”; tükenmişlik düzeylerini belirlemek için ise “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli, ailenin toplam aylık geliri, eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi) açısından farklılıklarını belirlemek amacıyla kapalı uçlu sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.1. Öğretmen Sabır Ölçeği (ÖSÖ)

Öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemek amacıyla Meriç ve Erdem (2022) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sabır Ölçeği” (ÖSÖ) kullanılmıştır. ÖSÖ, öğretmenlerin sabır düzeylerini tespit etmeye yönelik iki boyut altında yer alan toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Meriç ve Erdem (2022) tarafından “Öğretim” (6 madde) ve “Etkileşim” (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Öğretim boyutu, öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde genel olarak öğrencilerle yaşanması muhtemel durumlar karşısındaki yaklaşımını değerlendirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır (Örnek madde: Öğrencilerim yeni bir şey öğrenirken zorlandıklarında bıkmadan onlara yardımcı olurum). Etkileşim boyutu ise öğretmenlerin gerek okul içinde gerekse de okul

dışındaki çevresinde bulunan kişilerle olan iletişim sürecinde yaşanması muhtemel durumlar karşısındaki yaklaşımını değerlendirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır (Örnek madde: Beklenmeyen bir sorunla karşılaştığımda sorunun çözümü hususunda sabrederim).

ÖSÖ, öğretmenlerin verilen ifadelere katılma derecelerini gösteren beşli Likert derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte puanlar “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde sabrı göstermektedir. ÖSÖ’nün puanlama anahtarı Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen Sabır Ölçeği Puanlama Anahtarı

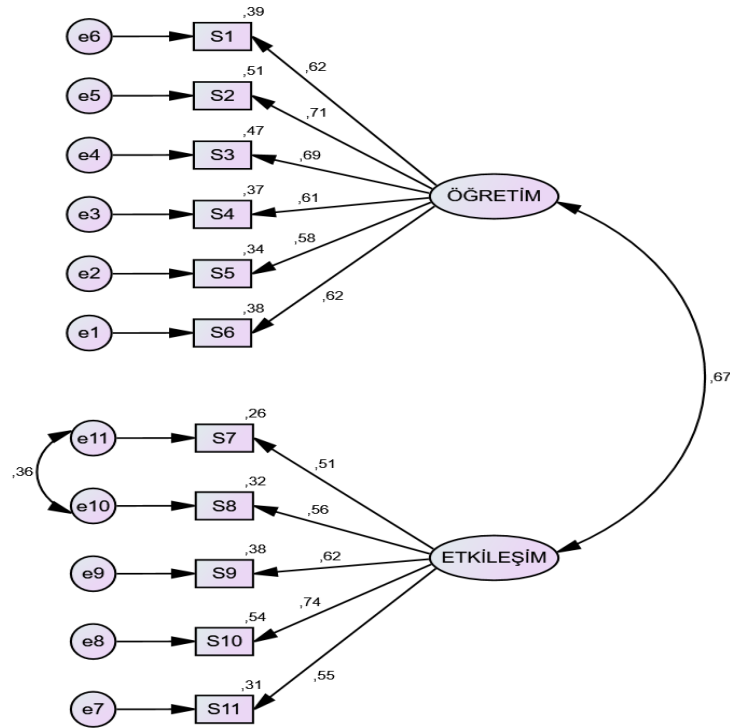
Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı	Sabır Düzeyi
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79	Çok Düşük
2	Nadiren	1.80 – 2.59	Düşük
3	Bazen	2.60 – 3.39	Orta
4	Çoğu zaman	3.40 – 4.19	Yüksek
5	Her zaman	4.20 – 5.00	Çok Yüksek

Meriç ve Erdem (2022) ÖSÖ’nün güvenirliğini Cronbach Alfa katsayısı, kompozit güvenirlik (composite reliability) katsayısı ve madde toplam puan korelasyonları ile test etmiştir. İki farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilen analizlerde ÖSÖ’nün tamamına ait Cronbach Alfa katsayısı birinci ve ikinci çalışma gruplarında sırasıyla .81 ve .82 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları ise birinci ve ikinci çalışma gruplarında sırasıyla öğretim boyutunda .74 ve .80; etkileşim boyutunda ise .73 ve .70 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrıca Cronbach Alfa katsayısına ek olarak hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçek boyutlarında yer alan maddelerin faktör yükleri üzerinden kompozit güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. AFA ve DFA sonuçlarına göre sırasıyla kompozit güvenirlik katsayıları birinci boyutta .79 ve .81, ikinci boyutta ise .79 ve .63 olarak hesaplanmıştır. Ayas, Aydın ve Horzum’a (2015) göre kompozit güvenirlik katsayılarının .70’e yakın veya üzerinde olması ölçeğin güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

Ölçek güvenirliğini test etmenin yollarından birisi de madde toplam puan korelasyonlarını incelemektir. Bu korelasyonların pozitif ve yüksek çıkması, testin iç tutarlığının yüksek olduğu anlamına gelir. Bu kapsamda madde toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2008: 171). Meriç ve Erdem (2022) tarafından yapılan analizlerde ÖSÖ’nün madde toplam

puan korelasyonlarının .384 ile .540 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin iç tutarlığının ve maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda iki boyutlu bir yapı gösteren ve toplam 11 maddeden oluşan ÖSÖ'nün model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla DFA yapılmış ve DFA sonucunda ÖSÖ'nün iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ise ÖSÖ'nün güvenilirliğini test etmek amacıyla toplam puan ve alt boyutlar üzerinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Cronbach Alfa katsayısı ÖSÖ toplamı için .80, öğretim boyutu için .80 ve etkileşim boyutu için .70 olarak bulunmuştur. ÖSÖ'nün yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin madde yük değerlerinin .51 ile .74 arasında değiştiği, ölçeğin iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=3.39$, GFI=.97, AGFI=.96, CFI=.96, NFI=.95, TLI=.95, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.04, RMR=.01). DFA sonucunda ortaya çıkan Yol Diyagramı Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. ÖSÖ DFA Yol Diyagramı

Analizler sonucunda elde edilen bulgular ÖSÖ'nün öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanterinin (MTE), Maslach, Jackson ve Schwab tarafından bazı değişiklikler yapılarak eğitimcilere uyarlanan, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” (MTE-EF) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır (EK 2).

MTE-EF, katılımcıların tükenmişlikle ilgili duyguları ne sıklıkta yaşadıklarını tespit etmeye yönelik üç boyut altında yer alan toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları MTE'nin orijinalindeki gibi “*Duygusal Tükenme*” (9 madde), “*Duyarsızlaşma*” (5 madde) ve “*Kişisel Başarı*” (8 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Duygusal tükenme alt boyutu, bireyin duygusal enerjisinin boşalması sonucu gelişen yorgunluk ve bitkinlik sonucunda, hizmet alanların ihtiyaçlarına cevap verme kapasitesinin düşmesini ifade etmektedir (Örnek madde: Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum). Duyarsızlaşma alt boyutu, çalışanın kendisi ile hizmet verdiği kişiler arasına mesafe koyması ve onları bir nevi görmezden gelmesi girişimidir (Örnek madde: Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum). Kişisel başarı boyutu ise bireyin çalışmalarındaki yeterlilik, verimlilik ve başarı duygularını ölçmektedir (Örnek madde: Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum) (İnce ve Şahin, 2015: 389; Maslach ve Jackson, 1981: 101; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 403). Ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki ifadeler çalışma yaşamına ilişkin negatif durumlardan oluşurken kişisel başarı boyutundaki ifadeler ise pozitif durumları içermektedir.

Maslach Tükenmişlik Modeline göre duygusal tükenme duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma ise kişisel başarıda azalmanın nedeni olarak görülmektedir (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008: 134). Bu nedenle tükenmişliğin üç alt boyutundan bir toplam tükenmişlik puanı elde edilememektedir (Baysal, 1995: 93; Cordes ve Dougherty, 1993: 627; Girgin, 1995: 39; Yılmaz, 2020: 128). Yani duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki düşen puanlar ile kişisel başarı boyutundaki yükselen puanların toplanıp bir aritmetik ortalama elde edilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bu ölçme aracından bir toplam puan elde edilmesi, yapılan analizlerin tamamen yanlış olmasına ve alan yazında ölçeğin yanlış olarak puanlandırıldığı çoğu araştırmada olduğu gibi sıfıra yakın korelasyonların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Yılmaz, 2020: 128). Benzer şekilde Maslach ve Jackson

da tükenmişliği tek bir boyut olarak ele alıp ölçekte toplam tükenmişlik puanı hesaplamanın doğru olmayacağını ve kavramın üç alt boyutunun birbirinden farklı özellikler taşıması nedeniyle ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993: 627). Alan yazında MTE (Alanoğlu, 2019: 108; Bayrakdar, 2014: 30; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 135; Çam, 1991: 85; Gezer, 2008: 61; Karakelle ve Canpolat, 2008: 111; Şencan, 2019: 33; Tümkaya ve Uştı, 2016: 276) ve MTE-EF (Baysal, 1995: 93; Bıçak, 2021: 58; Güven, 2021: 50; İnce ve Şahin, 2015: 390; Khezerlou, 2012: 109) kullanılarak gerçekleştirilen birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da MTE-EF’de yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ayrı ayrı puanlandırılmış olup toplam tükenmişlik puanı hesaplanmamıştır. Dolayısıyla her bir birey için üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanmıştır. Böylece duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan yüksek puanlar ile kişisel başarı boyutunda alınan düşük puanlar, bireyin ilgili boyutlarda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunun puanlanması ve yorumlanması arasındaki ters yönlü ilişkiden dolayı bu boyut; kişisel başarısızlık hissi veya azalan kişisel başarı olarak da nitelendirilmektedir. Alt boyutlarda orta düzeydeki puanlar orta düzey tükenmişliği göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981: 101; Maslach, Jackson ve Leiter, 1997: 194; İnce ve Şahin, 2015: 389). Dolayısıyla öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirlenirken “tükenmiş” veya “tükenmemiş” öğretmenler yerine; düşük, orta ve yüksek tükenmişlik düzeyine sahip öğretmenlerden söz etmenin daha doğru olduğunu belirtmekte yarar vardır.

MTE-EF, öğretmenlerin verilen ifadelere katılma derecelerini gösteren beşli Likert derecelendirme şeklinde uygulanmıştır. Ölçekte puanlar “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlama anahtarı Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. MTE-EF Puanlama Anahtarı

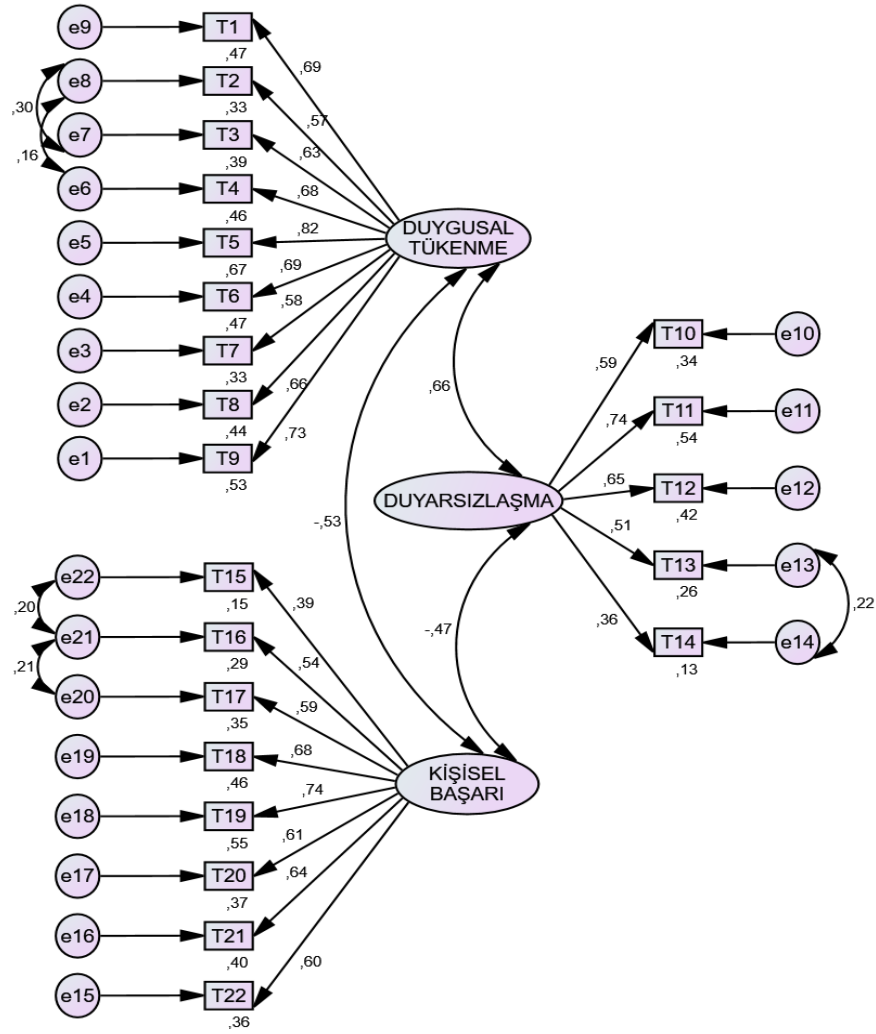
Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı	Tükenmişlik Düzeyi	
			Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma Boyutu	Kişisel Başarı Boyutu
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79	Çok Düşük	Çok Yüksek
2	Nadiren	1.80 – 2.59	Düşük	Yüksek
3	Bazen	2.60 – 3.39	Orta	Orta
4	Çoğu zaman	3.40 – 4.19	Yüksek	Düşük
5	Her zaman	4.20 – 5.00	Çok Yüksek	Çok Düşük

Maslach ve Jackson (1981: 105) MTE’nin güvenilirliğini Cronbach Alfa katsayısı ve test-tekrar test yöntemi ile belirlemiştir. Yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin alt boyutları

için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .89, .77 ve .74 olarak hesaplanmıştır. Sağlık kuruluşlarında çalışan yöneticiler ve sosyal hizmetler bölümünde okuyan öğrencilere uygulanan test-tekrar test yöntemi sonucunda ölçeğin alt boyutları için sırasıyla .82; .60 ve .80 güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. Iwanicki ve Schwab (1981), MTE'yi kullanarak öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri bir başka araştırmada envanterin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarını sırasıyla .90, .76 ve .76 olarak hesaplamışlardır (akt. Maslach, Jackson ve Leiter, 1997: 206).

MTE-EF'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla İnce ve Şahin (2015: 393) tarafından yapılan DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir. Envanterin güvenirliği madde-toplam korelasyonlarının incelenmesi ve Cronbach Alfa katsayılarının hesaplanmasıyla test edilmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları bir madde hariç .37 ile .76 arasında değişmekte ve bulgular envanterin iyi derecede ayırt edici maddelerden oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa katsayıları ise sırasıyla .88, .78 ve .74 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada MTE-EF'nin güvenirliğini test etmek amacıyla alt boyutlar üzerinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda alt boyutlara ait Cronbach Alfa katsayıları duygusal tükenme için .88, duyarsızlaşma için .71 ve kişisel başarı için .82 olarak bulunmuştur. MTE-EF'nin yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda madde yük değerlerinin .36 ile .82 arasında değiştiği, envanterin üç boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=3.77$, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.92, NFI=.90, TLI=.91, IFI=.92, RMSEA=.06, SRMR=.05, RMR=.04). DFA sonucunda ortaya çıkan Yol Diyagramı Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. MTE-EF DFA Yol Diyagramı

Bu araştırma ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular MTE-EF'nin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması amacıyla farklı ilkokullarda görev yapan üç sınıf öğretmeniyle ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden sabır ve mesleki tükenmişlik konusundaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri, nicel verilerden elde edilen bulgular ve alan yazından yararlanılarak araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerin alt boyutları temelinde öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye yönelik 6 sorudan oluşan

görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu taslağı, eğitim bilimleri alanında üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. “Öğretim” boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
2. “Etkileşim” boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
3. “Duygusal Tükenme” boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
4. “Duyarsızlaşma” boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
5. “Kişisel Başarı” boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
6. Sabır ve tükenmişlik arasında nasıl bir ilişki vardır?

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda kullanılan “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramlarından farklı olarak nitel araştırmaların niteliğini artırabilecek bazı stratejiler önermektedirler. Bu stratejileri “*inandırıcılık*”, “*aktarılabirlik*”, “*tutarlık*” ve “*teyit edilebilirlik*” şeklinde sıralamak mümkündür. İndırıcılığı sağlamak amacıyla: *Uzun süreli etkileşim*, *derinlik odaklı veri toplama*, *çeşitleme*, *uzman incelemesi* ve *katılımcı teyidi*; aktarılabirliği sağlamak amacıyla: *Ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme*; tutarlığı sağlamak amacıyla: *Tutarlık incelemesi*; teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla ise: *Teyit incelemesi* yöntemleri kullanılabilir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 277). Bu araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin niteliğini artırmak amacıyla kullanılan stratejiler ve bu stratejiler kapsamında kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır:

İndırıcılık (İç geçerlik): Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Uzun süreli etkileşim: Yıldırım ve Şimşek (2016: 278) görüşmeler sırasında, özellikle görüşmenin başlarında katılımcıların araştırmacının daha fazla etkisinde kaldığını, daha resmî davrandığını ve görüşme süresi uzadıkça oluşan güven ortamıyla birlikte görüşülen kişinin daha samimi davrandığını ve böylece araştırmanın amaçları çerçevesinde katılımcılardan daha sağlıklı veriler toplanabileceğini belirtmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerle görüşme yapılırken onlara zaman baskısı hissettirmeden, sorulan

sorulara rahat bir şekilde cevap vermeleri için yeterince zaman tanınmış ve görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler her bir katılımcı için ortalama 70 dakika sürmüştür.

Derinlik odaklı veri toplama: Yarı yapılandırılmış görüşme formunda konuyla ilgili özellikle sonda sorulara yer verilmiş ve bu sorular aracılığıyla araştırmacı, katılımcılar tarafından verilen cevabın peşine düşerek daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla katılımcılara tekrarlı sorular yönelterek odaklanılan konu hakkında detaylara erişmeye çalışmıştır (Kvale, 1994: akt. Baltacı, 2019: 375).

Çeşitleme: Görüşme yapılan öğretmenler belirlenirken cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet alanı, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri göz önüne alınarak farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiş ve böylece farklı özelliklere sahip öğretmenlerin farklı algı ve yaşantılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279).

Uzman incelemesi: Araştırmanın nitel aşaması yürütülürken; araştırma deseninin belirlenmesi, yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, tema ve kodların belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi sürecinde eğitim bilimleri alanında ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve nitel araştırma süreci uzman görüşleri doğrultusunda titizlikle yürütülmüştür.

Katılımcı teyidi: Görüşme yapılan katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından hem ses kayıt cihazına kaydedilmiş hem de görüşme formuna yazılmış ve görüşmenin tamamlanmasının hemen ardından görüşme formuna yazılan bilgiler özetlenerek katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik (Dış geçerlik): Araştırmanın aktarılabilirliğini (transfer edilebilirlik) sağlamak amacıyla kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Ayrıntılı betimleme: Nitel araştırmaların aktarılabilirliği verilerin yeterince betimlenebilmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme ile hem veriler, ulaşılan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenerek yorum katmadan ve mümkün olduğunca verinin doğasına sadık kalınarak okuyucuya aktarılmaya çalışılır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282). Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma verileri betimlenirken ortaya çıkan tema ve kodlar çerçevesinde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Amaçlı örnekleme: Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın nitel boyutunun katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilikte amaç problemin tarafı olabilecek her gruptan bireyin örneklemede temsil edilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119).

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı durumu olduğu biçimiyle ve mümkün olduğunca tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir. Nitel bir araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını detaylı bir şekilde açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269-270). Dolayısıyla nitel araştırmanın özüne uygun bir biçimde, yukarıda ifade edilen farklı yöntemlerden yararlanılarak araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır.

Tutarlık (İç güvenirlik): Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla tutarlık incelemesi yöntemine başvurulmuştur.

Tutarlık incelemesi: Bu stratejinin amacı, araştırmacıya dışarıdan bir gözle bakabilmek ve etkinliklerde tutarlı davranıp davranmadığını tespit etmektir. Bu tutarlık; veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasında kendini göstermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283). Tutarlık incelemesi kapsamında araştırmacı, görüşme formunu hazırlarken alan yazından yararlanmış, öğretmenlerle yapmış olduğu tüm görüşmelerde soruları benzer bir yaklaşımla sormaya özen göstermiş, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevapları görüşme formuna not almış ve tüm katılımcılardan izin alarak, yapılan görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydetmiştir. Verileri analiz ederken benzer bir yaklaşımla en çok tekrarlanan ifadeleri temel alarak kodlar oluşturmuş ve böylece araştırmanın her bir aşamasında tutarlı davranmaya özen göstermiştir.

Teyit edilebilirlik (Dış güvenirlik): Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla teyit incelemesi yöntemine başvurulmuştur.

Teyit incelemesi: Bu incelemeyle, araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına bakılır. Bu amaçla dışarıdan bir uzman, araştırmada elde edilen verilerin ve ulaşılan sonuçların ham verilerle karşılaştırıldığında teyit edilip edilmediğine yönelik bir değerlendirme yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283). Araştırmadan elde edilen sonuçların teyit edilmesi amacıyla eğitim

bilimleri alanında uzman bir ğretim üyesi görüşme formlarını inceleyip ses kayıtlarını dinleyerek oluşturulan kodlar ve temalarla ilgili gerekli karşılaştırmaları yapmış ve elde edilen sonuçlarla ham verilerin tutarlı olduğunu teyit etmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırma verilerinin toplanmasının etik açıdan uygun olduğuna dair Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (Karar Tarihi: 27.05.2021, Karar No: 2021/3/12) “Etik Kurul İzni” (EK 3) ve araştırma verilerini toplamak için Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (16.09.2021 tarih ve 32080347 Sayılı Valilik Oluru) “Uygulama İzin Belgesi” (EK 4) alınmıştır. Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin mesleki süreçte geçirilen zamana bağlı olarak değişebileceği varsayılarak öğretmenlerin dönem içerisinde mesleklerini bir süre icra ettikten sonra verilerin toplanmasının daha uygun olacağına karar verilmiş ve bu nedenle veri toplama araçları dönemin ortalarından sonraki zaman dilimlerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada araştırmanın nicel verileri iki adet ölçek ile toplanmıştır. Nicel verilerin toplanma işlemi tamamlandıktan sonra bu veriler analiz edilmiş ve nicel verilerden elde edilen bulgulardan da yararlanılarak araştırmanın ikinci aşaması için nitel verilerin toplanmasına başlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz süreçleriyle ilgili detaylara aşağıda yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından okullar ziyaret edilerek öncelikle okul müdürü ile görüşülmüş ve ardından öğretmenler araştırma konusunda bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ölçekler öğretmenlere dağıtılmış ve doldurulması için yeterli zaman verildikten sonra doldurulan ölçekler elden teslim alınmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Ölçeklerin geri dönmemesi, eksik veya hatalı doldurulması gibi durumlar dikkate alınarak 1000 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Öğretmenlerden geri dönen ölçekler tek tek kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulan (bir veya birkaç maddesi boş bırakılan, desen oluşturulan, tüm maddelerde aynı seçenek işaretlenen) 33 ölçek ayıklandıktan sonra toplamda 967 ölçek değerlendirmeye alınıp SPSS

programına aktarılmış ve uç değerlerin ayıklanmasının ardından 910 ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir [Tek yönlü uç değerler için z puanları ± 3 altında ve üzerinde olan 50 ölçek ve çok yönlü uç değerler için ise Mahalanobis uzaklığına bakılarak değeri .001'in altında olan 7 ölçek olmak üzere toplam 57 ölçek uç değer kabul edilip veri setinden çıkarılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005: akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 14)].

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmıştır. Veri setinin tek değişkenli normalliğini test etmek için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri, çok değişkenli normalliğini test etmek için ise saçılma diyagramı matrisleri incelenmiştir. Veri setinin tek değişkenli normalliğini test etmek amacıyla hem sabır toplam puanı hem de sabır ve tükenmişlik alt boyutları üzerinden hesaplanan Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Verilerin Normallik Analizi

Değişkenler	Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Öğretmen Sabır Ölçeği	Sabır Toplam	-.326	-.515
	Öğretim	-.600	-.520
	Etkileşim	-.291	-.191
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu	Duygusal Tükenme	.462	-.370
	Duyarsızlaşma	1.787	2.849
	Kişisel Başarı	-.066	-.133

Tablo 3.5'te sabır toplam puanı ile sabır ve tükenmişlik alt boyutları üzerinden hesaplanan Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelendiğinde “Öğretmen Sabır Ölçeği” geneli için çarpıklık değeri -.326, basıklık değeri -.515; alt boyutları için ise sırasıyla çarpıklık değerleri -.600, -.291; basıklık değerleri -.520, -.191 olarak hesaplanmıştır. “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” alt boyutları için sırasıyla çarpıklık değerleri .462, 1.787, -.066; basıklık değerleri ise -.370, 2.849 ve -.133 olarak hesaplanmıştır. Jondeau ve Rockinger (2003) ve Karaatlı (2005: 6) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında; Kline (2016) ise çarpıklık değerinin ± 3 , basıklık değerinin ± 10 arasında olduğu durumlarda dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında ve saçılma diyagramlarının elips şeklinde olmasından dolayı veri setinin normal dağılıma uyduğu kabul edilmiş ve analizler için parametrik testler kullanılmıştır.

Değişkenlerin karşılaştırılmasında ikili gruplarda “Bağımsız Örneklem t-Testi”, ikiden fazla gruplarda ise “İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. T-testi ve ANOVA testi sonucunda gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken varyansların homojen olup olmamasına bakılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında bir farklılık olması durumunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testleri yapılmış ve varyansların homojen olduğu gruplarda Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı gruplarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sabır düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini ne derece yordadığını saptamaya yönelik bu çalışmada Öğretmen Sabır Ölçeğinin iki alt boyutu yordayıcı (bağımsız) değişkenler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunun üç alt boyutu ise ayrı ayrı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini tespit etmek için standart enter yöntemiyle çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ayrıca frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri de kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistikî çözümler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla asıl görüşmelere başlamadan önce iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerde amaç, asıl görüşme süreci ile ilgili öngörülmeleyen herhangi bir durumun olup olmadığını tespit ederek gerekli önlemleri alıp araştırmanın daha etkili yürütülmesini sağlamaktır. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda, görüşme formundaki soruların araştırma amacına hizmet ettiği teyit edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri, nicel örneklem içinde yer alan ve görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden katılımcılardan elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanacağı katılımcılarla öncelikle bir ön görüşme yapılmış olup asıl görüşmenin yapılacağı yer ve zaman belirlenmiştir. Asıl görüşme yapılmadan önce sabır ve tükenmişlik konusunda bir ön bilgilendirme yapmak amacıyla iki paragraftan oluşan kısa bir metin ve görüşme formu katılımcılara ulaştırılarak araştırmayla ilgili bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca görüşme esnasında katılımcılara sorular sorulmadan önce araştırmacı tarafından sabır ve tükenmişlik kavramları ve görüşme formunda yer alan sabır ve tükenmişliğin alt boyutları

hakkında gerekli açıklamalar yapılarak katılımcıların bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların, görüşmeleri okullarında yapmak istemeleri nedeniyle yüz yüze görüşmeler katılımcıların müsait oldukları zaman aralıklarında ders saatleri dışında ve okulda uygun olan boş bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler her bir katılımcı için ortalama 70 dakika sürmüştür. Görüşmeler hem araştırmacı tarafından görüşme formu üzerine not alınarak kayıt altına alınmış hem de katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Nitel verilerin analizi aşamasında ilk olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde numaralandırılmıştır. Daha sonra, görüşme formlarına yazılarak elde edilen veriler ile görüşme sırasında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde karşılaştırılıp titizlikle analiz edilmiştir. Her bir soruya verilen cevaplardaki en çok tekrarlanan ifadeler; bu ifadeleri belirten katılımcılar ve bu ifadelerin frekansları not edilerek, sorulan sorular temel alınarak sabır ve tükenmişliğin alt boyutları kapsamında oluşturulan temalar altına kodlanmıştır. Doğrudan alıntılar temel alınarak kodların nasıl elde edildiğine ilişkin bazı örnekler Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Kodların Oluşturulması

Öğretmenlerin ifadesi (olduğu şekliyle)	İfadeden elde edilen kod/kodlar
<i>“Sınıf içerisinde ders anlatırken beni sinirlendiren ve sabrımı zorlayan şey; çocuğun ısrarla dinlememesi ya da yanındaki arkadaşlarını sürekli rahatsız edici davranışlarda bulunmasıdır, buna tahammül edemiyorum.”</i>	Öğrencilerin olumsuz davranışları
<i>“Pandemi süreci, bizim sabrımızı zorlayan şeylerden bir tanesi. Öğrencinin devamsızlığı da ön plana çıkıyor, devam etmeyen öğrenciye sabır göstermek gerçekten zor. Çünkü zincir kırıldığı zaman siz o zincir halkasını tekrar takmak için bir daha emek sarf etmek zorundasınız. Eksik kalıyor, o eksik oldu mu kopuyor, öğrenci koptuğu zaman toparlamak daha zor ve bu her seferinde sizi bir kısır döngüye sokuyor...”</i>	1. Pandemi sürecinin olumsuz etkisi 2. Öğrenci devamsızlığı
<i>“Veli çocuğunun her şeyini kendisi hazırlıyor. Çocuklarda hiçbir sorumluluk yok. Yani sınıfta kitabı masanın üzerinde bırakıp gider, dolabına koymaz. Öğrencinin kitabı nesidir? Her şeyidir. Yani buna bile sahip çıkmıyor. Boyası, kalemler yerde... Sahip çıkmıyor, çünkü kaybolduğu zaman yenisi alınıyor...”</i>	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler
<i>“İtibarsızlaştıkça mesleğimiz, saygı azaldı ve aileler de umursamaz davranıyor gerçekten bize karşı...”</i>	Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması
<i>“İlgisiz velilerin çocuklarını bazen görmezden gelebiliyoruz. Bu belki duyarsızlıktan değil ama mecburen, çünkü bir yere kadar yetebiliyorsun...”</i>	Velilerin ilgisiz tutumları

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma soruları kapsamında ortaya konan temalar veya görüşme sürecinde kullanılan soru ve boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, görüşme yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. Bu analizde, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle görüşmelerde katılımcılara yöneltilen araştırma sorularına da temel teşkil eden sabır ve tükenmişliğin alt boyutları kapsamında veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş ve böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Tematik çerçeveye göre verilerin işleneceği ikinci aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye dayalı olarak elde edilen veriler okunup düzenlenmiştir. Bu süreçte araştırma verilerinin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu aşamada daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak olan doğrudan alıntılar da belirlenmiştir. Üçüncü aşamada araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan veriler tanımlanıp gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulguların yorumlandığı dördüncü aşamada ise tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada yapılan yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanmaya çalışılmış ve farklı olgular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 240).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın birinci aşamasında elde edilen nicel bulgulara, ardından da ikinci aşamasında elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. NİCEL BULGULAR

Araştırmanın nicel bulgular kısmında ilk olarak katılımcıların sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgulara ve ardından da öğretmenlerde sabrın, tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	S
Sabır	910	4.41	.37
<i>Öğretim</i>	910	4.58	.38
<i>Etkileşim</i>	910	4.22	.48
Tükenmişlik			
<i>Duygusal Tükenme</i>	910	2.20	.70
<i>Duyarsızlaşma</i>	910	1.30	.43
<i>Kişisel Başarı</i>	910	4.12	.45

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeylerine ait aritmetik ortalamanın $\bar{X}=4.41$, standart sapma değerinin ise $S=.37$ olduğu görülmektedir. Sabrın öğretim boyutunda aritmetik ortalamanın $\bar{X}=4.58$, standart sapma değerinin $S=.38$; etkileşim boyutunda ise aritmetik ortalamanın $\bar{X}=4.22$, standart sapma değerinin $S=.48$ olduğu görülmektedir. Ortalamalar, öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerde tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla duygusal tükenme boyutunda $\bar{X}=2.20$, $S=.70$; duyarsızlaşma boyutunda $\bar{X}=1.30$, $S=.43$ ve kişisel başarı boyutunda ise $\bar{X}=4.12$, $S=.45$ olarak

hesaplanmıştır. Ortalamalar, öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “*düşük*”; duyarsızlaşma boyutunda ise “*çok düşük*” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

Katılımcıların sabır ve tükenmişlik ölçeklerinde en fazla ve en az katıldıkları maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin En Yüksek ve En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler*

Ölçek	Maddeler	n	$\bar{X}$	S
Sabır	En Yüksek Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler			
	5. Öğrencilerimin başarılı olabilmesi için azimle çalışırım.	910	4.73	.48
	1. Öğrencilerim yeni bir şey öğrenirken zorlandıklarında bıkmadan onlara yardımcı olurum.	910	4.61	.52
	3. Öğrencilerimi sonuna kadar dinlerim.	910	4.59	.53
	En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler			
	7. İnsanların, beklemediğim olumsuz davranışları karşısında sakinliğimi korurum.	910	4.02	.67
	8. Çevremdeki insanlar, genellikle sabırlı olduğumu söyler.	910	4.18	.75
	10. Beklenmeyen bir sorunla karşılaştığımda sorunun çözümü hususunda sabrederim.	910	4.24	.62
	En Yüksek Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler			
	2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	910	3.13	1.00
Tükenmişlik	7. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	910	2.98	1.19
	4. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	910	2.32	.94
	En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler			
	13. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	910	1.17	.49
	11. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	910	1.27	.59
	10. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	910	1.27	.60

Tablo 4.2 incelendiğinde sabır ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamanın “*Öğrencilerimin başarılı olabilmesi için azimle çalışırım*” ($\bar{X}=4.73$) maddesinde; en düşük ortalamanın ise “*İnsanların, beklemediğim olumsuz davranışları karşısında sakinliğimi korurum*” ($\bar{X}=4.02$) maddesinde olduğu görülmektedir.

Tükenmişlik ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamanın “*Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum*” ($\bar{X}=3.13$) maddesinde; en düşük ortalamanın ise “*Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum*” ($\bar{X}=1.17$) maddesinde olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli, ailenin toplam aylık geliri, eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin söz konusu demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgular aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir. Değişkenlerin karşılaştırılmasında ikili gruplarda “Bağımsız Örneklem t-Testi” (cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli ve ailenin toplam aylık geliri); ikiden fazla gruplarda ise “İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” (eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi) kullanılmıştır.

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabır	Kadın	456	4.38	.37	908	-2.797	.01**
	Erkek	454	4.45	.36			
Öğretim	Kadın	456	4.54	.38	908	-3.161	.00**
	Erkek	454	4.62	.37			
Etkileşim	Kadın	456	4.19	.47	908	-1.755	.08
	Erkek	454	4.25	.48			
Tükenmişlik							
Duygusal Tükenme	Kadın	456	2.23	.68	908	1.599	.11
	Erkek	454	2.16	.72			
Duyarsızlaşma	Kadın	456	1.27	.40	908	-1.912	.06
	Erkek	454	1.33	.45			
Kişisel Başarı	Kadın	456	4.11	.43	908	-1.135	.26
	Erkek	454	4.14	.47			

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin cinsiyet açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($-3.162 < t < -2.796$, $p < .01$). Ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4.45$) hem de öğretim boyutundaki sabır ($\bar{X}=4.62$)

düzeylerinin kadın öğretmenlerden ($4.37 < \bar{X} < 4.55$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında cinsiyet açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(908)} = -1.755$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin cinsiyetleri, onların etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyet açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($-1.913 < t < 1.600$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin cinsiyetleri tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

4.1.2.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin medeni durum açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabır	Evli	795	4.42	.36	908	.366	.72
	Bekâr	115	4.41	.42			
Öğretim	Evli	795	4.58	.37	908	.499	.62
	Bekâr	115	4.56	.42			
Etkileşim	Evli	795	4.22	.47	908	.224	.82
	Bekâr	115	4.21	.53			
Tükenmişlik							
Duygusal Tükenme	Evli	795	2.22	.70	908	2.222	.03*
	Bekâr	115	2.06	.68			
Duyarsızlaşma	Evli	795	1.30	.43	908	.053	.96
	Bekâr	115	1.30	.42			
Kişisel Başarı	Evli	795	4.13	.45	908	1.141	.25
	Bekâr	115	4.08	.46			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($.223 < t < .500$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları, onların sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(908)} = 2.222$, $p < .05$). Ortalamalar, evli öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.22$) bekâr öğretmenlere ($\bar{X} = 2.06$) göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı

boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($.052 < t < 1.142$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

4.1.2.3. Mezuniyet Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin mezuniyet alanı açısından karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Mezuniyet Alanı	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabır	Sınıf Öğretmenliği	778	4.40	.37	908	-1.996	.05
	Diğer	132	4.47	.34			
Öğretim	Sınıf Öğretmenliği	778	4.57	.38	908	-2.554	.01*
	Diğer	132	4.65	.34			
Etkileşim	Sınıf Öğretmenliği	778	4.21	.48	908	-1.149	.25
	Diğer	132	4.26	.47			
Tükenmişlik							
Duygusal Tükenme	Sınıf Öğretmenliği	778	2.20	.70	908	.214	.83
	Diğer	132	2.18	.74			
Duyarsızlaşma	Sınıf Öğretmenliği	778	1.31	.43	908	1.178	.24
	Diğer	132	1.26	.44			
Kişisel Başarı	Sınıf Öğretmenliği	778	4.11	.45	908	-1.688	.09
	Diğer	132	4.18	.45			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(908)} = -2.554$, $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.65$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.57$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($-1.997 < t < -1.148$, $p > .05$).

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($-1.689 < t < 1.179$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin mezun oldukları alanlar tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

4.1.2.4. Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabır	20 ve daha az	313	4.36	.37	908	-3.309	.00**
	21 ve daha fazla	597	4.44	.37			
Öğretim	20 ve daha az	313	4.53	.39	908	-2.788	.01*
	21 ve daha fazla	597	4.60	.37			
Etkileşim	20 ve daha az	313	4.15	.47	908	-2.973	.00**
	21 ve daha fazla	597	4.25	.48			
Tükenmişlik							
Duygusal Tükenme	20 ve daha az	313	2.20	.70	908	.077	.94
	21 ve daha fazla	597	2.19	.70			
Duyarsızlaşma	20 ve daha az	313	1.33	.45	908	1.331	.18
	21 ve daha fazla	597	1.29	.41			
Kişisel Başarı	20 ve daha az	313	4.06	.44	908	-2.967	.00**
	21 ve daha fazla	597	4.15	.45			

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($-3.310 < t < -2.787$, $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde sınıfında 21 ve daha fazla öğrenci olan öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4.44$) hem de öğretim ($\bar{X}=4.60$) ve etkileşim ($\bar{X}=4.25$) boyutlarındaki sabır düzeylerinin, sınıfında 20 ve daha az öğrenci olan öğretmenlerden ($4.14 < \bar{X} < 4.54$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin sabır düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısı açısından farklılaşmazken ($.76 < t < 1.332$, $p > .05$), kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(908)} = -2.967$, $p < .01$). Ortalamalar incelendiğinde sınıfında 20 ve daha az öğrenci olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.06$), sınıfında 21 ve daha fazla öğrenci olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.15$) kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenler kişisel başarı boyutunda daha az tükenmişlik yaşamaktadır.

4.1.2.5. İstihdam Şekli Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin istihdam şekli açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin İstihdam Şekline Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	İstihdam Şekli	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabır	Ücretli/Sözleşmeli	42	4.48	.42	908	1.119	.26
	Kadrolu	868	4.41	.37			
Öğretim	Ücretli/Sözleşmeli	42	4.62	.43	908	.734	.46
	Kadrolu	868	4.58	.37			
Etkileşim	Ücretli/Sözleşmeli	42	4.30	.52	908	1.206	.23
	Kadrolu	868	4.21	.47			
Tükenmişlik							
Duygusal Tükenme	Ücretli/Sözleşmeli	42	1.75	.55	908	-5.258	.00**
	Kadrolu	868	2.22	.70			
Duyarsızlaşma	Ücretli/Sözleşmeli	42	1.17	.26	908	-3.145	.00**
	Kadrolu	868	1.31	.43			
Kişisel Başarı	Ücretli/Sözleşmeli	42	4.09	.42	908	-.525	.60
	Kadrolu	868	4.12	.45			

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında istihdam şekli açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($.733 < t < 1.207$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu istihdam edilmeleri, onların sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri istihdam şekli açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($-5.259 < t < -3.144$, $p < .01$). Ortalamalar, kadrolu öğretmenlerin duygusal tükenme ($\bar{X}=2.22$) ve duyarsızlaşma ($\bar{X}=1.31$) boyutlarında ücretli/sözleşmeli öğretmenlere ($1.16 < \bar{X} < 1.76$) göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında istihdam şekli açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(908)} = -.525$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmeleri, kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

4.1.2.6. Ailenin Toplam Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin ailenin toplam aylık geliri açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo

4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Ailenin Toplam Aylık Geliri	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sabır	10.000 TL altı	511	4.44	.38	908	2.676	.01*
	10.000 TL ve üzeri	399	4.38	.36			
Öğretim	10.000 TL altı	511	4.60	.38	908	2.070	.04*
	10.000 TL ve üzeri	399	4.55	.37			
Etkileşim	10.000 TL altı	511	4.25	.48	908	2.554	.01*
	10.000 TL ve üzeri	399	4.17	.47			
Tükenmişlik							
Duygusal Tükenme	10.000 TL altı	511	2.15	.72	908	-2.018	.04*
	10.000 TL ve üzeri	399	2.25	.68			
Duyarsızlaşma	10.000 TL altı	511	1.32	.45	908	1.644	.10
	10.000 TL ve üzeri	399	1.28	.39			
Kişisel Başarı	10.000 TL altı	511	4.14	.46	908	1.463	.14
	10.000 TL ve üzeri	399	4.10	.43			

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.8’e göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($2.069 < t < 2.677$, $p < .05$). Ortalamalar; toplam aylık geliri 10.000 TL altında olan öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4.44$) hem de öğretim ($\bar{X}=4.60$) ve etkileşim ($\bar{X}=4.25$) boyutlarındaki sabır düzeylerinin, toplam aylık geliri 10.000 TL ve üzeri olan öğretmenlere ($4.16 < \bar{X} < 4.56$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(908)} = -2.018$, $p < .05$). Ortalamalar; toplam aylık geliri 10.000 TL ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.25$), toplam aylık geliri 10.000 TL’nin altında olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.15$) göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($1.462 < t < 1.645$, $p > .05$). Yani öğretmenlerin toplam aylık gelirleri, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

4.1.2.7. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	Ön lisans	4.53	.32	Gruplararası	1.402	2	.701	5.199	.01*	1>2
	Lisans	4.40	.37	Gruplariçi	122.291	907	.135			
	Lisansüstü	4.36	.40	Toplam	123.693	909				
	Toplam	4.41	.37							
Öğretim	Ön lisans	4.72	.31	Gruplararası	2.316	2	1.158	8.258	.00**	1>2 1>3
	Lisans	4.56	.38	Gruplariçi	127.192	907	.140			
	Lisansüstü	4.47	.41	Toplam	129.508	909				
	Toplam	4.58	.38							
Etkileşim	Ön lisans	4.30	.45	Gruplararası	.682	2	.341	1.499	.22	---
	Lisans	4.21	.48	Gruplariçi	206.303	907	.227			
	Lisansüstü	4.22	.54	Toplam	206.984	909				
	Toplam	4.22	.48							
Tükenmişlik										
Duygusal Tükenme	Ön lisans	1.90	.56	Gruplararası	11.761	2	5.880	12.223	.00**	1<2 1<3
	Lisans	2.22	.71	Gruplariçi	436.360	907	.481			
	Lisansüstü	2.51	.64	Toplam	448.121	909				
	Toplam	2.20	.70							
Duyarsızlaşma	Ön lisans	1.22	.36	Gruplararası	.808	2	.404	2.220	.11	---
	Lisans	1.31	.43	Gruplariçi	165.091	907	.182			
	Lisansüstü	1.38	.51	Toplam	165.899	909				
	Toplam	1.30	.43							
Kişisel Başarı	Ön lisans	4.26	.40	Gruplararası	2.128	2	1.064	5.328	.01*	1<2
	Lisans	4.10	.45	Gruplariçi	181.159	907	.200			
	Lisansüstü	4.13	.42	Toplam	183.288	909				
	Toplam	4.12	.45							
Ön lisans n: 93 Lisans n: 787 Lisansüstü n: 30										

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında eğitim durumu açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=5.199$, $p<.05$). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin genel sabır düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4.53$) genel sabır düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4.40$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da eğitim durumu açısından istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=8.258$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4.72$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin, hem lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4.56$) hem de lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4.47$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü mezunu olanlara göre öğretim boyutunda daha fazla sabırlıdırlar.

Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(2-907)}=1.499$, $p>.05$). Yani öğretmenlerin eğitim durumları, etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Tablo 4.9'a göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında eğitim durumu açısından istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=12.223$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=1.90$) duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin hem lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=2.22$) hem de lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=2.51$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü mezunlarına göre duygusal tükenme boyutunda daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında eğitim durumu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($F_{(2-907)}=2.220$, $p>.05$). Yani öğretmenlerin eğitim durumları, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=5.328$, $p<.05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4.26$) kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4.10$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunlarına göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

4.1.2.8. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresi açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Toplam Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Toplam Hizmet Süresi	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	1-10 yıl	4.33	.40	Gruplararası	3.867	2	1.933	14.634	.00**	3>2 3>1
	11-20 yıl	4.36	.37	Gruplariçi	119.826	907	.132			
	21 yıl ve üzeri	4.48	.35	Toplam	123.693	909				
	Toplam	4.41	.37							
Öğretim	1-10 yıl	4.49	.40	Gruplararası	4.954	2	2.477	18.038	.00**	3>2 3>1
	11-20 yıl	4.51	.38	Gruplariçi	124.554	907	.137			
	21 yıl ve üzeri	4.65	.35	Toplam	129.508	909				
	Toplam	4.58	.38							
Etkileşim	1-10 yıl	4.14	.50	Gruplararası	2.770	2	1.385	6.151	.00**	3>2 3>1
	11-20 yıl	4.18	.49	Gruplariçi	204.214	907	.225			
	21 yıl ve üzeri	4.27	.45	Toplam	206.984	909				
	Toplam	4.22	.48							
Tükenmişlik										
Duygusal Tükenme	1-10 yıl	2.12	.64	Gruplararası	6.626	2	3.131	6.806	.00**	1<2 3<2
	11-20 yıl	2.31	.71	Gruplariçi	441.494	907	.487			
	21 yıl ve üzeri	2.13	.71	Toplam	448.121	909				
	Toplam	2.20	.70							
Duyarsızlaşma	1-10 yıl	1.32	.43	Gruplararası	.425	2	.213	1.166	.31	---
	11-20 yıl	1.32	.43	Gruplariçi	165.474	907	.182			
	21 yıl ve üzeri	1.28	.43	Toplam	165.899	909				
	Toplam	1.30	.43							
Kişisel Başarı	1-10 yıl	3.99	.44	Gruplararası	9.334	2	4.667	24.334	.00**	3<2 3<1
	11-20 yıl	4.04	.44	Gruplariçi	173.954	907	.192			
	21 yıl ve üzeri	4.22	.43	Toplam	183.288	909				
	Toplam	4.12	.45							
1-10 yıl n: 143 11-20 yıl n: 326 21 yıl ve üzeri n: 441										

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=14.634$, $p<.01$).

Bir başka ifadeyle öğretmenlerin genel sabır düzeyleri toplam hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre toplam hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.48$) genel sabır düzeylerinin hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4.36$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=4.33$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar, öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça genel sabır düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=18.038$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre toplam hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.65$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin, hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4.51$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=4.49$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar, öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=6.151$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre toplam hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.27$) etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin, hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4.18$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=4.14$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar, öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Genel olarak öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça sabır düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4.10'a göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=6.806$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre toplam hizmet süresi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.31$) duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin hem 1-10 yıl arası ($\bar{X}=2.12$) hem de 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2.13$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenler, diğer iki gruba göre duygusal tükenme boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(2-907)}=1.166$, $p>.05$). Yani öğretmenlerin toplam hizmet süreleri, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=24.334$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre toplam hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.22$) kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4.04$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=3.99$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar, öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

4.1.2.9. Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin okutulan sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Okutulan Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	1. Sınıf	4.45	.36	Gruplararası	.565	3	.188	1.385	.25	---
	2. Sınıf	4.41	.37	Gruplariçi	123.128	906	.136			
	3. Sınıf	4.42	.38	Toplam	123.693	909				
	4. Sınıf	4.38	.37							
	Toplam	4.14	.37							
Öğretim	1. Sınıf	4.60	.37	Gruplararası	.390	3	.130	.912	.44	---
	2. Sınıf	4.59	.37	Gruplariçi	129.119	906	.143			
	3. Sınıf	4.57	.40	Toplam	129.508	909				
	4. Sınıf	4.55	.37							
	Toplam	4.58	.38							
Etkileşim	1. Sınıf	4.26	.45	Gruplararası	1.270	3	.423	1.864	.13	---
	2. Sınıf	4.19	.48	Gruplariçi	205.715	906	.227			
	3. Sınıf	4.25	.48	Toplam	206.984	909				
	4. Sınıf	4.17	.49							
	Toplam	4.22	.48							

Tükenmişlik										
<i>Duygusal Tükenme</i>	1. Sınıf	2.21	.69	Gruplararası	.160	3	.053	.108	.96	---
	2. Sınıf	2.18	.69	Gruplariçi	447.961	906	.494			
	3. Sınıf	2.20	.72	Toplam	448.121	909				
	4. Sınıf	2.19	.70							
	Toplam	2.20	.70							
<i>Duyarsızlaşma</i>	1. Sınıf	1.31	.42	Gruplararası	.127	3	.042	.231	.88	---
	2. Sınıf	1.29	.43	Gruplariçi	165.772	906	.183			
	3. Sınıf	1.29	.42	Toplam	165.899	909				
	4. Sınıf	1.32	.44							
	Toplam	1.30	.43							
<i>Kişisel Başarı</i>	1. Sınıf	4.11	.46	Gruplararası	.193	3	.064	.319	.81	---
	2. Sınıf	4.14	.44	Gruplariçi	183.095	906	.202			
	3. Sınıf	4.12	.46	Toplam	183.288	909				
	4. Sınıf	4.10	.43							
	Toplam	4.12	.45							
1. Sınıf n: 226 2. Sınıf n: 230 3. Sınıf n: 226 4. Sınıf n: 228										
*p<.05, **p<.01										

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır ($F_{(3-906)}=1.385$, $p>.05$) hem de öğretim ($F_{(3-906)}=.912$, $p>.05$) ve etkileşim ($F_{(3-906)}=1.864$, $p>.05$) boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında okutulan sınıf düzeyi açısından istatistiki olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin sabır düzeyleri, okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.11'e göre öğretmenlerin duygusal tükenme ($F_{(3-906)}=.108$, $p>.05$), duyarsızlaşma ($F_{(3-906)}=.231$, $p>.05$) ve kişisel başarı ($F_{(3-906)}=.319$, $p>.05$) boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında okutulan sınıf düzeyi açısından istatistiki olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.1.2.10. Okulun Konumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okulun konumu açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okulun Konumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Okulun Konumu	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	İl Merkezi	4.47	.35	Gruplararası	1.940	2	.970	7.224	.00**	1>3 2>3
	İlçe Merkezi	4.42	.36	Gruplariçi	121.753	907	.134			
	Mahalle	4.33	.40	Toplam	123.693	909				
	Toplam	4.41	.37							
Öğretim	İl Merkezi	4.63	.37	Gruplararası	2.061	2	1.030	7.333	.00**	1>3 2>3
	İlçe Merkezi	4.58	.36	Gruplariçi	127.448	907	.141			
	Mahalle	4.49	.41	Toplam	129.508	909				
	Toplam	4.58	.38							
Etkileşim	İl Merkezi	4.27	.45	Gruplararası	1.806	2	.903	3.992	.02*	1>3
	İlçe Merkezi	4.22	.48	Gruplariçi	205.178	907	.226			
	Mahalle	4.14	.50	Toplam	206.984	909				
	Toplam	4.22	.48							
Tükenmişlik										
Duygusal Tükenme	İl Merkezi	2.05	.71	Gruplararası	10.259	2	5.129	10.625	.00**	1<2 3<2
	İlçe Merkezi	2.29	.69	Gruplariçi	437.862	907	.483			
	Mahalle	2.13	.69	Toplam	448.121	909				
	Toplam	2.20	.70							
Duyarsızlaşma	İl Merkezi	1.29	.45	Gruplararası	.583	2	.291	1.598	.20	---
	İlçe Merkezi	1.29	.40	Gruplariçi	165.316	907	.182			
	Mahalle	1.35	.46	Toplam	165.899	909				
	Toplam	1.30	.43							
Kişisel Başarı	İl Merkezi	4.26	.45	Gruplararası	6.582	2	3.291	16.891	.00**	1<2 1<3
	İlçe Merkezi	4.09	.43	Gruplariçi	176.706	907	.195			
	Mahalle	4.03	.46	Toplam	183.288	909				
	Toplam	4.12	.45							
İl Merkezi n: 244 İlçe Merkezi n: 494 Mahalle (Belde/Köy) n: 172										

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=7.224$, $p<.01$). Bir başka deyişle öğretmenlerin genel sabır düzeyleri görev yapılan okulun konumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=4.47$) ve ilçe merkezindeki ($\bar{X}=4.42$) okullarda görev yapan öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin, mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=4.33$) okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlerin

genel sabır düzeyleri, il ve ilçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=7.333$, $p<.01$). Bir başka deyişle öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri görev yapılan okulun konumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=4.63$) ve ilçe merkezindeki ($\bar{X}=4.58$) okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin, mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=4.49$) okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=3.992$, $p<.05$). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri görev yapılan okulun konumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezindeki okullarda ($\bar{X}=4.27$) görev yapan öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin, mahalle (belde/köy) okullarında ($\bar{X}=4.14$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.12'ye göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=10.625$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=2.05$) ve mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=2.13$) okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, ilçe merkezinde ($\bar{X}=2.29$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ilçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler, il merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlere göre duygusal tükenme boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(2-907)}=1.598$, $p>.05$). Yani öğretmenlerin il merkezi, ilçe merkezi veya mahalle (belde/köy) okullarında görev yapıyor olmaları, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=16.891$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezindeki ($\bar{X}=4.26$) okullarda görev yapan öğretmenler, ilçe merkezi ($\bar{X}=4.09$) ve mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=4.03$) okullarında görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yani hem ilçe merkezindeki hem de mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapanlara göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

4.1.2.11. Okulun Bulunduğu Bölgenin SED’i Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED’i açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Bölgenin SED’ine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Okulun Bölgesinin SED'i	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	Yüksek	4.45	.36	Gruplararası	2.630	2	1.315	9.853	.00**	1>3
	Orta	4.41	.37	Gruplariçi	121.063	907	.133			
	Düşük	4.31	.38	Toplam	123.693	909				
	Toplam	4.41	.37							
Öğretim	Yüksek	4.62	.36	Gruplararası	3.264	2	1.632	11.727	.00**	1>3
	Orta	4.56	.38	Gruplariçi	126.244	907	.139			
	Düşük	4.47	.39	Toplam	129.508	909				
	Toplam	4.58	.38							
Etkileşim	Yüksek	4.25	.48	Gruplararası	2	2	1	4.424	.00**	1>3
	Orta	4.22	.47	Gruplariçi	204.985	907	.226			
	Düşük	4.13	.48	Toplam	206.984	909				
	Toplam	4.22	.48							
Tükenmişlik										
Duygusal Tükenme	Yüksek	2.21	.71	Gruplararası	.598	2	.299	.606	.55	---
	Orta	2.20	.69	Gruplariçi	447.522	907	.493			
	Düşük	2.15	.70	Toplam	448.121	909				
	Toplam	2.20	.70							

<i>Duyarsızlaşma</i>	Yüksek	1.29	.43	Gruplararası	.203	2	.101	.555	.57	---
	Orta	1.33	.43	Gruplarıçi	165.696	907	.183			
	Düşük	1.30	.43	Toplam	165.899	909				
	Toplam	1.30	.43							
<i>Kişisel Başarı</i>	Yüksek	4.18	.44	Gruplararası	5.501	2	2.750	14.031	.00**	1<2 1<3
	Orta	4.08	.44	Gruplarıçi	177.787	907	.196			
	Düşük	3.99	.45	Toplam	183.288	909				
	Toplam	4.12	.45							
Yüksek n: 565 Orta n: 158 Düşük n: 187										

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=9.853$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.45$) genel sabır düzeyleri, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=4.31$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=11.727$, $p<.01$). Bir başka deyişle öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'ine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.62$) öğretim boyutundaki sabır düzeyleri, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=4.47$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=4.424$, $p<.01$). Bir başka deyişle öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'ine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.25$) etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=4.13$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ortalamalar incelendiğinde, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i düştükçe öğretmenlerin sabır düzeylerinin de düştüğü görülmektedir.

Tablo 4.13'e göre öğretmenlerin duygusal tükenme ($F_{(2-907)}=.606$, $p>.05$) ve duyarsızlaşma ($F_{(2-907)}=.555$, $p>.05$) boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin SED'i, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-907)}=14.031$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek ($\bar{X}=4.18$) SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ($\bar{X}=4.08$) ve düşük ($\bar{X}=3.99$) SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ortalamalar, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i düştükçe, öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin arttığı göstermektedir.

4.1.3. Öğretmenlerde Sabrın Tükenmişliği Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerde sabrın tükenmişliği ne derecede yordadığını belirlemektir. Öğretmenlerde sabrın, tükenmişliği ne derecede yordadığının saptanmasında Öğretmen Sabır Ölçeğinin iki alt boyutu yordayıcı (bağımsız) değişkenler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunun üç alt boyutu ise ayrı ayrı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini tespit etmek için standart enter yöntemiyle çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle modelin temel sayıtlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, saçılma diyagramı matrisinin incelenmesi sonucu verilerin çok değişkenli normalliği karşıladığı ve yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$; $TV>.10$; $CI<30$) ve oto korelasyon olmadığı ($1.5<DW<2.5$) görülmüştür. Temel sayıtların test edilmesinin ardından çoklu doğrusal regresyon analizine devam edilmiş ve sonuçlar tablolar hâlinde verilmiştir.

Sabrın alt boyutlarının duygusal tükenmeyi ne derece yordadığına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Sabırın Duygusal Tükenmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Duygusal Tükenme						
	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5.019	.276		18.184	.000		
Öğretim	-.430	.068	-.231	-6.279	.000	-.303	-.204
Etkileşim	-.203	.054	-.138	-3.739	.000	-.258	-.123
R=.325 F ₍₂₋₉₀₇₎ =53.571	R ² =.106 p<.000*	R ² Düzeltilmiş=.104					

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.14'e göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte duygusal tükenme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=.325, p<.01). Öğretim ve etkileşim boyutları duygusal tükenmedeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır (R²=.106). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki görece önem sırası öğretim ve etkileşim şeklindedir.

Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında duygusal tükenme ile öğretim arasında negatif yönlü orta düzeyde (r=-.30), duygusal tükenme ile etkileşim arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde (r=-.26) ilişki bulunmuştur. Kısmi ilişkilere bakıldığında, diğer değişkenler kontrol edildiğinde duygusal tükenme ile öğretim (r=-.20) ve etkileşim (r=-.12) arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme ile en yüksek ilişki öğretim arasındadır (kısmi r=-.20).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [$t_{(-6.279)}$, p<.01] ve etkileşimin [$t_{(-3.739)}$, p<.01], duygusal tükenmenin anlamlı yordayıcıları olduğu ve duygusal tükenmeyi en fazla yordayanın öğretim olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal tükenmenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Duygusal Tükenme} = 5.019 - .430 * \text{Öğretim} - .203 * \text{Etkileşim}$$

Öğretimdeki bir birimlik artış duygusal tükenmeyi .430 oranında, etkileşimdeki bir birimlik artış ise duygusal tükenmeyi .203 oranında azaltmaktadır.

Sabırın alt boyutlarının duyarsızlaşmayı ne derece yordadığına yönelik çoklu

doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Sabırın Duyarsızlaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Duyarsızlaşma						
	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.873	.170		16.942	.000		
Öğretim	-.310	.042	-.274	-7.370	.000	-.295	-.238
Etkileşim	-.036	.033	-.040	-1.084	.279	-.183	-.036
R=.297 F ₍₂₋₉₀₇₎ =43.878	R ² =.088 p<.000*	R ² Düzeltilmiş =.086					

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.15'e göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte duyarsızlaşma ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=.297, p<.01). Öğretim ve etkileşim boyutları duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır (R²=.088). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma üzerindeki göreceli önem sırası öğretim ve etkileşim şeklindedir.

Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında duyarsızlaşma ile öğretim arasında negatif yönlü orta düzeyde (r=-.30), duyarsızlaşma ile etkileşim arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde (r=-.18) ilişki bulunmuştur. Kısmi ilişkilere bakıldığında, diğer değişkenler kontrol edildiğinde duyarsızlaşma ile öğretim arasında negatif yönlü düşük düzeyde (r=-.24), duyarsızlaşma ile etkileşim arasında ise negatif yönlü ve ihmal edilebilecek düzeyde düşük (r=-.04) ilişki olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma ile en yüksek ilişki öğretim arasındadır (kısmi r=-.24).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretimin [$t_{(-7.370)}$, p<.01], duyarsızlaşmanın anlamlı yordayıcısı olduğu ancak etkileşimin [$t_{(-1.084)}$, p>.05] duyarsızlaşmanın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre duyarsızlaşmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Duyarsızlaşma} = 2.873 - .310 * \text{Öğretim} - .036 * \text{Etkileşim}$$

Öğretimdeki bir birimlik artış duyarsızlaşmayı .310 oranında, etkileşimdeki bir birimlik artış ise duyarsızlaşmayı .036 oranında azaltmaktadır.

Sabrın alt boyutlarının kişisel başarıyı ne derece yordadığına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Sabrın Kişisel Başarıyı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Kişisel Başarı						
	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.929	.153		6.083	.000		
Öğretim	.490	.038	.412	12.933	.000	.537	.395
Etkileşim	.225	.030	.239	7.488	.000	.454	.241
R=.574 F(2-907)=223.083	R ² =.330 p<.000*	R ² Düzeltilmiş =.328					

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.16’ya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte kişisel başarı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=.574, p<.01). Öğretim ve etkileşim boyutları kişisel başarıdaki toplam varyansın %33’ünü açıklamaktadır (R²=.330). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kişisel başarı üzerindeki göreceli önem sırası öğretim ve etkileşim şeklindedir.

Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında kişisel başarı ile öğretim (r=.54) ve etkileşim (r=.45) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Kısmi ilişkilere bakıldığında, diğer değişkenler kontrol edildiğinde kişisel başarı ile öğretim arasında pozitif yönlü orta düzeyde (r=.40), kişisel başarı ile etkileşim arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde (r=.24) ilişki olduğu görülmektedir. Kişisel başarı ile en yüksek ilişki öğretim arasındadır (kısmi r =.40).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [$t_{(12.933)}$, p<.01] ve etkileşimin [$t_{(7.488)}$, p<.01], kişisel başarının anlamlı yordayıcıları olduğu ve kişisel başarıyı en fazla yordayanın öğretim olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kişisel başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Kişisel Başarı} = .929 + .490 * \text{Öğretim} + .225 * \text{Etkileşim}$$

Öğretimdeki bir birimlik artış kişisel başarıyı .490 oranında, etkileşimdeki bir birimlik artış ise kişisel başarıyı .225 oranında artırmaktadır.

4.2. NİTEL BULGULAR

Araştırmanın nitel bulgular kısmında, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik bulgulara, ardından öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik bulgulara ve son olarak da sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Sabır Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri tablolastırılarak verilmiştir.

4.2.1.1. Öğretim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “*Öğretim boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretim boyutunda sabrı etkileyen faktörler	Öğrencilerin olumsuz davranışları	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16
	Pandemi sürecinin olumsuz etkisi	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Özel durumu olan öğrenciler	8	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16
	Müfredatı yetiştirememeye kaygısı	8	Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler	8	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16
	Öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları	6	Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin	6	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15
	Aceleci davranmak	6	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12
	Öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları	5	Ö1, Ö2, Ö8, Ö12, Ö14
	Öğrenciler dışındaki faktörler (idare, veli, mevzuat)	5	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11
	Müfredatın yoğun olması	5	Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
	İdarenin ve velilerin eğitim öğretime aşırı müdahalesi	4	Ö2, Ö8, Ö11, Ö16
	Öğrenmede zorluk çeken öğrenciler	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö14
	Öğretmenin ruh hâli	4	Ö3, Ö13, Ö14, Ö15
	Dijital dünyanın olumsuz etkileri	3	Ö10, Ö12, Ö13

Sınıf mevcudunun kalabalık olması	3	Ö9, Ö14, Ö16
Öğrenci devamsızlığı	3	Ö8, Ö13, Ö14
Öğrencilerin dinlemeyi bilmemeleri	1	Ö8
Öğrencileri sevmemek	1	Ö12
Sabırsız öğrenciler	1	Ö15

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Öğrencilerin olumsuz davranışları (f=12)”, “Pandemi sürecinin olumsuz etkisi (f=9)”, “Özel durumu olan öğrenciler (f=8)”, “Müfredatı yetiştirememe kaygısı (f=8)” ve “Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler (f=8) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları (f=6)”, “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği (f=6)”, “Aceleci davranmak (f=6)”, “Öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları (f=5)”, “Öğrenciler dışındaki faktörler (idare, veli, mevzuat) (f=5)” ve “Müfredatın yoğun olması (f=5)” faktörlerinin de öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda, öğretim boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla ilgili olarak Ö2: “Benim sınıfta iki tane problemlili öğrenci var. Bunun nasıl önüne geçtik? Aileyle irtibata geçerek bazılarının önüne geçebildik ama bazılarında o hareketler (olumsuz öğrenci davranışları) devam ediyor. Bir yere kadar dayanıyorsun sonra ufak ufak cezalar mesela verebiliyorsun... Ben şahsen veriyorum. Yani ne oluyor bu: Teneffüse çıkma diyorsun. Ya da resim dersi yaparken ona hikâye okuma gibi cezalar verebiliyorsun. Bazen tabii sesini de yükseltiyorsun... Bu şekilde tedbirlerle önüne geçmeye çalışıyoruz. Ama dediğim gibi bazı öğrencilerde bu çok fazla da etkili olmuyor.” şeklinde görüş bildirerek olumsuz öğrenci davranışlarının öğretmenin sabrını etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö5 bu konudaki düşüncesini: “Sınıftaki olumsuz öğrenci davranışlarının yanlış olduğunu bir şekilde diğer çocuklara da göstererek tepki vermemiz gerekiyor. Bu da zor bir süreç yani kızsan; bir kızdın, iki kızdın... Bazı çocuklara kızsan da davranışı değiştiremiyorsun. Tamam, bu çocuk birine tokat attı, şimdi ben ne yapacağım? Tokat atan çocuğa kızdım, - eee kızdım, bugün kızdım, yarın yine tokat atmış, ne yapacağım? Öğretmenin; çocukla konuşma ve anlatmanın dışında bir seçeneği yok. Yani bu konuda öğretmenin yapacağı şeyler sınırlı, bu sınırlılık da öğretmenin sabrını etkiliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinde 32 yıllık mesleki kıdeme sahip olan Ö6 bu konuda: “...Şu yaşıma kadar çocuklara ağızımdan asla kötü bir kelime çıkmadı; hakaret, utandırma gibi, bunlara

çok dikkat ediyorum. Sınıf içinde utandırmıyorum, hakaret etmiyorum, kötü söz söylemiyorum. Ama çocuklarda her türlü var; birbirlerine karşı küfür, kötü söz, hakaret, birbirini şikâyet etme, ... Bir de gün geçtikçe sorunlu öğrencilerin sayısı artıyor. Bir tane var bende; ders esnasında kedi sesi çıkarıyor, köpek sesi çıkarıyor, ortalıkta dolaşıyor, gidiyor arkadaşına bir şey atıyor. Yani bunları engellemenin bir yolunu bulamadık. Yapma, etme, anlatıyorsun... Her gün bir dersim çocuklara iyi insan olmayı anlatmakla geçiyor. Ama sonuç alıyor musun? Çok az, çok az geri dönüş oluyor. En fazla bağıriyoruz, kızıyoruz, başka bir şey yok yani. Ama biz de insanız sonuçta. Bir kere uyarıyorsun, iki kere uyarıyorsun, üç kere uyarıyorsun, dördüncüde bağıriyorsun. Yani bağırmak zorunda kalıyorsun.” şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler olumsuz öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin yapabileceklerinin sınırlı olduğuna dikkat çekmiş ve bu sınırlılıkların ise öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıktıktan sonra ise düzeltmek adına öğrencileriyle konuştuklarını, onları sözlü olarak uyardıklarını, velilerle iletişime geçtiklerini ama bu yapılanların olumsuz davranışları önlemede bazen yetersiz kaldığını ve bunun sonucunda ise zaman zaman öğrencilere karşı seslerini yükselttiklerini ve istemeyerek de olsa onlara kızmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla ilgili Ö3: “Öğrencilerin sabote etme davranışları varsa onu durduramıyorsam sabırda sıkıntı yaşıyor. Ya da sınıfta arkadaşına zorbalık eden çocuk varsa onun algısını olumsuz etkileyecek bir davranışta bulunuyorsa kendine veya arkadaşlarına zarar verecek bir davranış görüyorsam ve bunu durduramıyorsam orada sabırda sıkıntı yaşıyorum, sesimi yükseltebiliyorum ve orada hoşgörüm zayıflayabiliyor.” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla mücadele ederken öğretmenlerin zorlandığını dile getirmiştir. Olumsuz öğrenci davranışları konusundaki görüşünü Ö13: “Sınıf içerisinde ders anlatırken beni sinirlendiren ve sabrımı zorlayan şey; çocuğun ısrarla dinlememesi ya da yanındaki arkadaşlarını sürekli rahatsız edici davranışlarda bulunmasıdır, buna tahammül edemiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Farklı bir şekilde öğrencilerin olumsuz davranışları konusundaki görüşünü Ö6: “...Sonuçta bunların hepsi çocuk yani yaramazı da var. Kendi çocuğumuzdan ayırmıyoruz; yaramaz da olsa çalışkan da olsa huysuz da olsa bir sorunu olduğu zaman sabırla dinliyorum gerçekten. Yani geliyor paramı kaybettim diyor; aç kalma diyorum, para veriyorum yiyeceğini al diyorum. Kalemim yok diyor; kalem veriyorum. Özellikle

böyle bütün şeylerini sabırla dinliyorum ve çözüm de buluyorum. Yani çocuklarla ilgiliyiz. ...Öğrenci seni seviyorsa; ona kızsın da bağırırsın da çağırsın da öğrencinin seni seveceği şeyler olmuştur mesela; ona iyi davranmışsınızdır, bir sorununu çözmüşsünüzdür, bir şey yapmışsınızdır onun için. Öğrenci, öğretmenini severse dinliyor.” şeklinde ifade ederek öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapmadan olumsuz davranışları olan öğrencilerle de yakından ilgilenerak karşılaştıkları sorunları çözmeleri hususunda yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Burada öğretmen, bu durumun olumsuz davranışların değiştirilmesi sürecine katkıda bulunduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Benzer şekilde olumsuz öğrenci davranışları konusunda Ö8: “Ben genelde disiplin problemi çok yaşamıyorum kendi sınıflarımda. Sebep; öğrenciyi anlamaya çalışmakla alakalı bir şey yani burada sabır çok önemli. Öğrenciyi anladıktan sonra disiplin problemi çok yaşamıyorsunuz. Çünkü öğrencinin karakterinde neye tepki verdiğini öğreniyorsunuz, o tepki verme sürecini gördüğünüzde olayı çözmek daha kolay oluyor. Öğrenciyle bağı ona göre atıyorsunuz, o da farklı bir bağ tarzı. Ama dediğim gibi onu da atmak önemli.” şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlerin sabırla öğrencileri anlamaya çalışarak ona göre davranmalarının olumsuz öğrenci davranışlarını engellemede önemli olduğunu vurgulamıştır.

Üçüncü sınıfları okutan Ö2, pandemi sürecinin eğitim öğretimi olumsuz etkilediğini dile getirerek: “Matematikten bu hafta zamanı ölçme konusuna geçtim, birinci ve ikinci sınıfın konularına bakıyorum sınıfın yüzde altmışı bilmiyor. Normalde şu anda üçüncü sınıfta daha üst seviye işlememiz gerekirken ben birinci ikinci sınıfın konusunu tekrar ediyorum. Bakıyorum çocuğa, çocuk bana boş boş bakıyor, anlamıyor. Anlamadığını hissediyorsun tabii ki; tekrar anlatıyorum, tekrar anlatıyorum, tekrar anlatıyorum... Ama bir noktadan sonra, baktığında iş çıkırından çıkıyor. Ben kendimi tanıyamaz oluyorum, çocuğa bağıriyorum... Ama çocuğun anlamaması şu olduğumuz dönemde biraz normal. Çocuk pandemide, uzaktan eğitimde tamam orada anlamış ama geri dönüt alamadığımız için... Bu bizim sabrımızı zorluyor.” şeklinde görüş belirtmiş ve pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesinden dolayı öğrencilerden yeteri kadar geri dönüt alamadıklarını ve yüz yüze eğitimin başlamasından sonra eksiklikleri tamamlamak adına çoğu zaman geriye dönerek öğrencilerin anlayamadıkları konuları tekrar etmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmen pandemi sürecinden dolayı ortaya çıkan bu durumun, öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Pandemi sürecinin olumsuz etkileri konusunda Ö8: “Pandemi süreci, bizim sabrımızı zorlayan şeylerden bir

tanesi. Öğrencinin devamsızlığı da ön plana çıkıyor, devam etmeyen öğrenciye sabır göstermek gerçekten zor. Çünkü zincir kırıldığı zaman siz o zincir halkasını tekrar takmak için bir daha emek sarf etmek zorundasınız. Eksik kalıyor, o eksik oldu mu kopuyor, öğrenci koptuğu zaman toparlamak daha zor ve bu her seferinde sizi bir kısır döngüye sokuyor. Pandemi süreci devamsızlığı esnetti. Pandemi sürecinde sınıf içerisinde dört beş sınıf oluştu diyebiliriz aslında. Çünkü üç gün devam eden öğrencinin aldığıyla, bir hafta ara veren öğrencinin aldığı başka, iki hafta ara veren öğrencinin aldığı başka. Bunlar bazen birbirine bağımlı, bazen bağımsız oluyor. Örnek veriyorum; bir konuya girmede öğrenci o konu yok, diğer konuya girdi o konu var. Sizin onu tespit etme ihtimaliniz çok zayıf, sınav yapıyorsunuz ama bazen öğrenci bildiğini de cevaplayamıyor. Dolayısıyla hangisi var, hangisi yok orası koptu. Biz birinci sınıfın ikinci döneminde maalesef pandemi sıkıntısına yakalandık. Tam öğrencilere yükü, bilgiyi vermeye başladığımız zaman koptu. Başlarken maalesef bir kopuş oldu. Yani biz onu kapatmaya çalıştık, biz kopmadık telefonla ulaşmaya çalıştık ama ulaşamadıklarımız oldu. Telefonu, interneti olmayan oldu. Dolayısıyla bu, okula geldiğimizde ekstra bir yük oluşturdu.” şeklinde görüş bildirerek pandemi sürecinin eğitim öğretimi çok olumsuz etkilediğini, uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşandığını, yüz yüze eğitim başladıktan sonra da öğrenci devamsızlığının çok fazla olduğunu ve bütün bunların öğretmenlerin işini çok zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Pandemi sürecinin eğitim öğretimi çok olumsuz etkilediğini belirten Ö11 “...Asıl bizim sabrımızı zorlayan pandemi olayı oldu. Pandemi bizi çok etkiledi. Çünkü birinci sınıfta mart ayından itibaren biz bıraktık, tatile girdik. Tam okuma yazmamızı öğrettik, işimiz bitti, normal geriye kalan müfredatımızı işleyecek ve belki üzerine bir şeyler koyacaktık ama tamamen bizi sekteye uğrattı pandemi. Beklenmedik bir şekilde apar topar hatta eşyalarımız bile okulda kaldı, okulumuza gelip özel eşyalarımızı bile alamadık. Evden canlı ders yaptık ama canlı derslerde internetleri yok, erişim düzeyleri düşük, velilerin kültürel seviyeleri düşük olduğu için hepsi katılamadı. Katılanlarla bir yol katettik ama katılamayanları aynen bıraktığımız gibi bulduk maalesef. İkinci sınıfta daha çok uzaktan eğitim yaptık, kısa bir süre açıldı yarım gün, iki grup hâlinde, çok kısa süre ara ara okula geldik, o da çocuklar tabii gelmediler yani iki gruba ayırdık yarısı geldi yarısı gelmedi. Aynı branş öğretmenleri gibi anlattığımız konuyu öbür gruba da anlattık. O yüzden tabii ki zorladı, herkes derse katılamadı. Pandemi olayı bizim gerçekten sabrımızı zorladı.” şeklinde görüş belirtmiş ve pandemi sürecinin eğitim boyutunda öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Pandeminin eğitim öğretime olumsuz etkisi

konusunda Ö12: “Pandemi süreci çok yıprattı. ...Pandeminin başında uzaktan eğitimle bir şeyler yapmaya çalıştık, ne yaparsak yeterli olmuyor. Yeterli olmayacağı için kendi kendimi yıprattığım da oldu, verdiğini alamıyorsun, ekran karşısında ne kadar olabilir ki? Öğretmenlik mesleği tamamen dokunma üzerinedir yani sınıf ortamında bir arada olmak, yan yana olmak. O olmazsa eğitim öğretim en azından ilkokulda çok çok zor. ...İmkânı yok, ne kadar zor olduğunu, yıpratıcı olduğunu ve verimsiz olduğunu orada gördük, öğretmenlik dokunma mesleği, dokunmadan öğretmenlik olmuyor. O çocukların öğretmenlerle kurduğu bağ da ilkokulda dediğim gibi; kimisinin babası olmuyor, kimisinin annesi olmuyor. Erkek öğretmene sarılması bir değişiyor ya da kadın öğretmene sarılması bir başka değişiyor. Bunların hepsi o canlılığın zorunluluğunu gösteriyor bize.” şeklinde görüş bildirmiş ve pandemiden dolayı yapılan uzaktan eğitim sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çok olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir. Pandemi süreciyle ilgili olarak Ö13. “Pandemi çocukları davranış anlamında çok etkilemiş. Davranışsal düzeyde çocuklarda ciddi etkilenmeler görüyorum. Çocuklar duyarsızlaşmışlar, aileyle bir arada kalıp herhâlde çok yüz göz olunmuş, çocuk seni duymuyormuş gibi davranıyor. Benim en çok sabrımı tüketen şey çocuğun seni duymuyormuş gibi ya da duyarsız davranması, beni bu çok etkiliyor. Çocuk söylediğine tepki bile vermiyor. Bu mesela bedeni acayip çileden çıkarıyor, çocukların umursamaz tavırları beni çok sinirlendiriyor. ...İlk bir ay duvara konuşuyorum gibiydi, aynı şeyleri defalarca tekrarlıyorsun, duymuyor çocuk...” şeklinde görüş belirtmiş ve pandemi sürecinde çocukların aileleriyle çok yüz göz olmalarından dolayı duyarsız ve umursamaz tavırlar sergilediğini dile getirmiştir.

Özel durumu olan öğrencilerle ilgili olarak Ö1: “Ben şu an ikinci sınıfı okutuyorum, performans kaygısı yaşayan bir öğrencim var. Bu öğrencim derste sürekli ağlıyor, birinci sınıftan bu yana sürekli ağlıyor. Bunun ben, sürekli ağlamasının normal olmadığını anladım, rehberlik servisi ile iş birliği yaptık ve rehberlik servisi dedi ki: Bu çocukta performans kaygısı var o yüzden ağlıyor. Aslında çocuk çok başarılı, sınıf düzeyinin üstünde bir çocuk ama çocuk muhtemelen ailesinin olumsuz tutumu nedeniyle ve ailesinin mükemmeliyetçi bakış açısından dolayı... İki tane abisi; birisi üniversite sınavı diğeri lise sınavına hazırlık süreçlerinde çocuk o ortamları görmüş yani o şeyleri gördüğü için ne yaparsa yapsın başarılı olamayacağını düşünüyor. Mesela ben tahtaya yazıyorum yazıyı, o hemen hocammm... Ağlıyor, silmeyeceksiniz değil mi? Mesela bu gibi bir öğrenci, her gün sınıfta iki senedir ağlayan bir öğrenciyle... Aileden gelen dönüt de bu yönde, diyor ki hocam Allah sizden razı olsun, çok sabırlısınız. Yani böyle bir örnek bu açıklamak

istedim. Düşünsenize sınıfınızda bir çocuk var, iki senedir ağlıyor her derste. Kaygılanıyor, yapamayacağım, yetiştiremeyeceğim, başarılı olamayacağım... Yani bu örnekten yola çıkarsak ben sabırlı olduğumu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen, performans kaygısı yaşadığı için sınıfta çoğu zaman ağlayan bu öğrenciye sürekli sabırla yaklaştığını ve onun bu kaygısını, ailenin mükemmeliyetçi yaklaşımından dolayı, normal karşılayıp ona göre davrandığını ifade ederken aslında böyle bir öğrencinin, öğretmenin sabrını etkilediğini (zorladığını) anlatmaya çalışmaktadır. Aynı öğretmen farklı bir öğrencisinin durumu ile ilgili görüşünü: *“Mesela bir öğrencim var, sınıfta sürekli geziyor, muhtemelen çocuğun farklı durumları var ama... Şimdi babası pek yardımı kabul etmiyor, şöyle ki; babası rehber öğretmen yani o yüzden ben bir adım atamıyorum çok... O da (babası) mesela konuşuyoruz, Allah sizden razı olsun, sabrınız için teşekkür ederim diyor, anlayışlısınız diyor. Bunları düşündüğümde sabırlı olduğumu düşünüyorum.”* (Ö1) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen, sınıfında çoğu zaman dolaşarak arkadaşlarının dikkatini dağıtan, sınıf düzenini olumsuz etkileyen bu öğrenciye karşı toleranslı davrandığını ve anlatırken aslında böyle bir öğrenci davranışının öğretmenin sabrını olumsuz etkilediğini dile getirmeye çalışmaktadır. Özel durumu olan öğrenciler konusunda Ö8: *“...Özellikle farklı sorunları olan (disleksi gibi) öğrencilerde şey daha farklı, onlarda yani kesinlikle tek bir anahtarınız yok, her seferinde yeni bir anahtar gerekiyor. O öğrenci, her konuda farklı bir bakış açısı geliştirmek durumunda kaldığınız bir öğrenci oluyor.”* şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak sürekli farklı yöntem ve teknikler kullanmak zorunda olduğunu ve bu durumun ise öğretmenleri yorduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmen bu konuda *“...Gerçekten iyi öğrencilerle eğitim öğretime devam ettim. Tabii ki de arada kaynaştırma öğrencilerimiz, bizi zorlayan öğrencilerimiz oluyordu. Buna rağmen sınıfta ben bunu sorun yaşamadan aşıyordum. Ama bu dezavantajlı çocuklar öğretmeni yoruyor. Bunun tam tersi de olabiliyor. Pırıl pırıl, verdiğimiz alabilen, onun haricinde vermediğimizi de araştırıp gelen öğrenciler olduğu zaman bizim eğitim öğretimde motivasyonumuz daha da artıyor, bu bir gerçek.”* (Ö11) şeklinde görüş belirtmiş olup özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmanın öğretmeni yorduğunu; öğrenmeye istekli ve başarılı öğrencilerin ise öğretmenin çalışma şevkini artırdığını ifade etmiştir. Dördüncü sınıfları okutan bir öğretmen özel durumu olan öğrenciler konusunda *“Hiç konuşmayan bir öğrencim var. Birinci sınıfta aldığım, dört sene zaman geçirdik, bir kere sesini duymadım öğrencinin. Çok konuşmaya çalıştım, soytarılık yaptım, ne yaptım ettim olmadı. Konuşturabilmek için güldürmeye çalıştım, kızıyormuş gibi yaptım, asla gerçekten kızmadım yani seni şöyle yaparım böyle yaparım*

dedim olmadı, gönderirim sınıftan dedim olmadı, psikoloğa falan yönlendirdik neyse... Sonuç olarak bir senenin sonunda ben şunu fark ettim, ne yapsam bu çocuk benimle konuşmayacak kendi istemediği sürece. Ne yapacan o zaman, oluruna bıraktım. Çünkü şöyle diyeyim; dersi bozmuyor, derste beni hiç rahatsız etmiyor, söylediklerimi yapıyor işte... Okumasını ailesinden video kaydıyla alabildim mesela, birinci sınıfın birinci döneminin sonunda dedim şimdi not verecem çocuğa, hani bir kayıt alalım da bir bakayım nasıl okuyor falan, bilmiyorum çünkü. Dolayısıyla o tip yöntemlerle şey yaptık. Dediğim gibi sınıf düzenini bozmayan, beni rahatsız etmeyen, dediklerimi yapan... Tabii özel bir öğrenci ama o çocuğun bana olumsuz hiçbir durumu olmadı ne sınıfa ne bana. Benim için güzel de bir şey oldu, herhâlde birçok insanın hayatında böyle bir şey olmuyordur. Şimdi zaman zaman şakalaşıyorum, oğlum diyorum dört senemiz geçti, kaldı şurada iki ay, hâlâ mı konuşmayacan? Kafa sallıyor bana, gülüyor, dalga geçiyor benimle. Eee seneye ne yapacan diyorum, konuşmayacan mı yine? Omuz sallıyor, çok da umurumdaydı gibisinden... Arkadaşlarıyla oynarken gülüşüyorlar beraber, mutlu mesut yaşıyorlar ama onlarla da konuşmuyor. Çocuğun konuştuğu tek yer evde annesi, ablası ve erkek kardeşi. Babasıyla konuşmadığı gibi babası evde varken de konuşmuyor. Öyle bir çocuk işte, değişik bir durum... ...Yani şöyle, vallahi ciddi ciddi sinirlendiğim zamanlar da olmadı değil, ama bunu çocuğa yansıtmadan... Şöyle bir örnek vereyim; futbol oynayan bir çocuk gol attığı zaman golll diye bağırır, ne olursa olsun bunu yapar. Ama bunda yok, sadece seviniyor yani gülüyor, eyleniyor. Bütün duygularını yüzünden anlıyorsun çocuğun, ama konuşmuyor. Değişik bir durum ama zor ve keyifli oldu benim için..." (Ö12) şeklinde görüş belirtmiş ve bu tür öğrencilerle çalışmanın öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrını etkilediğini dile getirmiştir. Özel durumu olan öğrenciler konusunda Ö16: "Bazı çocuklar vardır, yerinde duramıyor. Ben o çocuğu zorla oturtmaya kalkarsam, otur kalkma dersem o çocuğu kaybederim. O çocuk o şekilde öğreniyordur, hiperaktiftir, yerinde duramıyor. Onu da o şekilde kabul edeceksin, ona göre tedbirini alacaksın. Böyle bireysel farklılıkları göz önünde bulundurursan çok da sıkıntı yaşamazsın." şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşımlarının önemine dikkat çekmiştir.

Sabırsız olan öğretmenlerin müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıyarak aceleci davrandıklarını dile getiren Ö5: "Bende müfredat kaygısı hiç olmaz, genelde müfredat kaygısı olan öğretmenlerde biraz sabırsızlık var, müfredatı yetiştirememe kaygısıyla aceleci davranır ve her öğrencinin öğrenmesini beklemez, bir sonraki konuya hemen

geçer. ...Öğretmen müfredatı yetiştirme, kitapları bitirme, konuları işleme derdinde aslında. Bu da öğretmenin sabrını etkiliyor. Bu konuda ben çok sabırlıyım.” şeklinde görüş bildirerek müfredatı yetiştirememe kaygısıyla aceleci davranan öğretmenlerin öğrencilerinin, öğretim sürecinden olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir. Müfredatı yetiştirememe kaygısının öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu dile getiren Ö11 bu konudaki düşüncesini “...Bizden sene sonunda ders kesim raporu isteniyor; hangi konular işlendi, hangileri işlenmedi diye. Bu da öğretmenler üzerinde ister istemez baskı oluşturuyor. Çünkü biz bütün çocuklar öğrenene kadar beklemiyoruz hiçbir konuyu zaten. Planımıza göre neyse... Zaman zaman geriye dönüşlerimiz olmuyor mu? Oluyor, ama plana göre de gitmek zorundayız.” şeklinde ifade etmiştir. Müfredatı yetiştirememe kaygısı konusunda Ö8: “Sanırım öğretmenin en büyük sıkıntısı müfredatı yetiştirme zorunluluğu, bazı şeylere anlam verememe, bunun haricinde bazı konularda müfredattaki sıralamanın yanlış oluşu, bu da bizim sabrımızı zorlayan şeyler... Müfredatın gerektiğinden fazla yoğun olması üstümüzde bir baskı oluşturuyor ve süre yetmiyor. Öğrencilerin yetiştirememesi bizi sabırsızlığa itiyor. Burada şöyle bir durum da söz konusu; biz kendimize göre işleyebiliyoruz, en azından öyle bir avantajımız var. Sınıf bizim sınıfımız, eksik gördüğümüz noktayı, yanlış gördüğümüz noktayı biz kendimize göre toparlayıp onu yapabiliyoruz. Eskiden bu kadar yoktu belki ama şu an var. En azından esnetebiliyoruz, daha rahatız. ...Öğretmenin elinin geniş oluşu bizim için avantaj oluyor. Müfredatta isteneni bozmadan ona uygun bir şekilde sıralamayı düzenleyebiliyoruz, bu da bizi rahatlatıyor.” şeklinde görüş bildirerek müfredatın yoğun olmasından dolayı zamansal olarak baskı hissettiklerini ve bunun da öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bununla birlikte müfredatın amacından uzaklaşmadan öğretmenlerin esnek davranabilme ve müfredat sıralamasında çeşitli düzenleme ve değişiklikler yapabilme şansına sahip olmasının ise öğretmenleri rahatlattığını ifade etmiştir.

Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerle ilgili olarak Ö6: “Veli çocuğunun her şeyini kendisi hazırlıyor. Çocuklarda hiçbir sorumluluk yok. Yani sınıfta kitabı masanın üzerinde bırakıp gider, dolabına koymaz. Öğrencinin kitabı nesidir? Her şeyidir. Yani buna bile sahip çıkmıyor. Boyası, kalemler yerde... Sahip çıkmıyor, çünkü kayb olduğu zaman yenisi alınıyor. Bu konuda çok sabırlı olduğumu düşünüyorum. Çünkü o kalemleri yerden ben topluyorum. Onlara bir şey söylediğin zaman sanki sınıfta öğrenciye söylemiyorsun da duvara söylüyorsun. Arkasından şöyle diyorum; çocuklar kulaklarınızda pamuk mu var? Pamuk mu tıkadınız? Beni duymuyor musunuz?

Duymuyorlar hocam, duymuyorlar... Yani duymamaları, umursamamaları...” şeklinde görüş bildirmiş ve velilerin çocuklarına evde yeterince sorumluluk vermediklerini, onların yerine birçok şeyi kendilerinin yaptığını ve bunun sonucunda çocukların okulda da sorumluluklarını yeterince yerine getirmediğini vurgulamış ve bu durumun ise çocuklara sorumluluk bilinci kazandırma sürecinde öğretmenlerin işini zorlaştırdığını dile getirmiştir. Özellikle uygulamaya yönelik alanlarda yeni nesil çocukların el becerilerinin ve sorumluluk alma/yerine getirme becerilerinin zayıf olduğunu dile getiren Ö11: “...Bizim yetiştirilme tarzımız ile şimdiki çocukların çok farklı. Çocuğa beceri kazandırılmadan okula gönderiliyor. Bunu ben veli toplantılarında annelere hep söylüyorum. İş yaptırın, mutfağa alın, yanınızda dursun çocuk. Mutfakta iş yaparken çocuk matematiği öğreniyor, çarşı pazarda ne alındığını öğreniyor, tencerede yemek pişirilirken aşamalarını öğreniyor. Bak, olayların oluş sırasını öğreniyor basitçe. Yani çocuk sizinle olsun, geç odana dersini yap demeyin. Çocuk yanınızda dursun, sizden bir şey öğrensin, ona bir görev verin, el becerisi gelişsin. Yeni nesilde el becerisi olayı çok azaldı. İnternet aracılığıyla her türlü bilgiye çok kolay ulaştığı için çocuk her şeyi biliyor ama el becerileri zayıfladı. Eski çocuklara göre daha akıllılar, çabuk kavriyorlar ama çabuk da unutuyorlar öyle bir gerçek de var. İşlemleri yapıyoruz, geriye döndüğümüzde unutmuş, yok. Yani bunu ödevle pekiştirmek çok fayda etmiyor, tekrar etsen de çocuk unutuyor. Ben veli toplantılarında velilerime söylüyorum, çocuğu işin içine dâhil edin, neredeseyiz çocuk orada olsun. Gerçekten de böyle yapan ailelerin çocuklarında farkı görüyoruz.” şeklinde görüş belirtmiş ve ev yaşamında veliler tarafından sorumluluk verilen ve pratik yaptırılan çocukların, sorumluluklarını yerine getirmede ve uygulamada daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları konusunda Ö9: “Son yıllarda, özellikle her sene birinci sınıfları aldığımızda bunu daha iyi fark ediyoruz, çocuklar hemen her şeyden çok hızlı sıkılıyorlar, her şey sürekli değişsin istiyorlar. Gerçekten bu da sabrı zorlayan bir durum oluyor. Bizi bilgisayar ekranı falan sanmaya başladılar, sürekli videolar değişsin, öğretmenden de bunu bekliyorlar. Bizim de buna uyum sağlamamız pek mümkün olmuyor. Dikkat süreleri çok kısa. Bu ders olmayabilir, oyundan da çok çabuk sıkılıyorlar. İşte müzik dersi olabilir. Bir şarkıyı bir kez söyledik, dinledik, değiştir başka konuya geçelim. Sürekli bu beklenti içindeler. Beni bu biraz zorlamaya başladı ve gelecek adına da endişelendiriyor. Gelecekte acaba daha hızlı nasıl olabilirim, şu an bu hıza yetişemezken... Hiçbir şeyi sonuna kadar götüremiyorlar, tamamlayamıyorlar. O noktada ne yapacağımızı

da bilemiyoruz çoğu zaman, zaten her şeyi hızlıca hareket ettirip değiştirmeye çalışıyoruz aslında ama yetinmiyorlar. İtiraz ediyorlar sürekli, bu da sabrımızı zorluyor; çünkü onu yapalım yok, bunu yapalım yok. Bir etkinlik planlıyoruz, mesela beden eğitimi ve oyun dersinde bahçeye çıktık bir oyun oynayacağız. Ben onu oynamayacağım, sıkıldım, ben ona dâhil olmak istemiyorum...” şeklinde görüş bildirmiş ve özellikle son yıllarda dijital ve teknolojik araçları sıklıkla kullanmanın bir sonucu olarak öğrencilerin okuldaki çoğu etkinlikte çok çabuk sıkılmalarının ve dikkatlerini uzun süre bir etkinlikte tutamamalarının öğretim boyutunda öğretmenlerin işini zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin dikkatini derse ve konuya çekebilme konusunda Ö7: “Çocukların çevresinde çok fazla uyarıcıların olması onları olumsuz yönde etkiliyor. Çocuk dikkatini sana, konuya veremiyor. O anda başka uyaranlar onu etkiliyor: Yandaki etkiliyor, bilgisayar etkiliyor, evdeki bir şey etkiliyor, tableti etkiliyor, oyun etkiliyor, farklı düşünceler etkiliyor. Odaklanamadığı zaman çocuk konuyu anlayamıyor. Anlamadığı zaman da bu sefer yandakine sarıyor, öndekine sarıyor, arkadakini rahatsız ediyor. Çünkü konudan koptuğu zaman dikkati dağılıyor, bu sefer seninle de iletişimi kesiyor, kapatıyor seninle olan bağlantısını. Bu da öğretmeni zorluyor. Burada öğretmene çok iş düşüyor, öğretmenin farklı metotlar ve teknikler bulup çocuğu bir şekilde motive edip dikkatini toplaması gerekiyor. Ama bu da kolay bir iş değil yani...” şeklinde görüş bildirmiş ve çevresel uyarıcıların etkisiyle derse ve konuya odaklanamayan öğrencileri güdülemek için öğretmenin mutlaka farklı yöntem ve tekniklere başvurarak öğrencinin ilgisini çekmesi gerektiğini dile getirmiş ve bunu başarmanın da çok kolay olmadığını vurgulamıştır. Birinci sınıfları okutan Ö15, öğrencilerin çabuk sıkılmaları ve dikkatlerinin dağılması konusundaki görüşünü: “Ders sırasında yeni bir şey anlatacağım dediğim zaman, o heyecanla hepsine yeni bir şey anlatacağım ve hepsinin aynı anda öğrenmesini istiyorum, pürdikkat beni dinlemelerini istiyorum. Ama yaşlarına özel çok fazla motive olamıyorlar, o an dikkatleri farklı bir şeye kayıyor. Eline bir bant alıyor, bir kalem alıyor, bir oyuncak çıkarıyor... O an beni dikkatli dinlemelerine ihtiyaç duyarken farklı bir yere dikkat kaydığını gördüğüm an direk sabrımın dibe vurduğunu hissediyorum hemen; sesimin tonunda hissediyorum, bakışımından hissediyorum.” şeklinde ifade etmiş ve öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı ders esnasında başka şeylerle ilgilenmelerine tahammül etmekte zorlandığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasının, öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabrını etkilediğini dile getiren Ö1 bununla ilgili görüşünü: “Şu anda

görev yaptığım okulda göreve ilk başladığımda bana küçük yaş grubu öğrencileri verdiler. Hepsi 60 aylık düşünün. Bütün 60 aylıkları tek sınıfa toplamışlar, demişler ki hangi öğretmen gelirse en son, ona bunu veririz, kakalarız... İlk geldiğim yıl 60 aylık öğrencilerle çalıştım. Yani onlarla (küçük yaş grubu öğrencilerle) çalışmak çok zor, felaket hocam, çok yıpratıcı yani iki sınıfı okutmaktan, iki tane dört mezun etmekten çok daha zor. Onu da mesela kazasız, belasız hepsini okuttuk ettik... Düşünsenize öğrenemiyor çocuk yani olgunlaşmamış, hazırbulunuşluğu düşük, ince motor becerileri gelişmemiş...” olarak belirtmiştir. Bir başka öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği konusundaki görüşünü: “Bazı çocukların zaten birinci sınıfta okuma yazma öğrenme şansı yok, ne yapsanız olmuyor, olmayacak... Benim şu anki sınıfımdan bir örnek vereyim. Altı yaşında, veli bana öğrenciyi vermiş, dedim bu henüz hazır değil. Çocuk fiziksel olarak da ruhsal olarak da hazır değil, okuma yazma öğrenmede zorlanır, ki öğrenemedi birinci sınıfın sonunda, ikinci sınıfta ancak öğrendi. Eee bu tabii eğitim öğretimini etkiledi, şu anda dördüncü sınıfta ama çocuk ikinci sınıf seviyesinde...” (Ö4) şeklinde belirtmiştir. 60 ayını dolduran çocukların ilkokul birinci sınıfa başlarken hazırbulunuşluk düzeylerinin birçok açıdan yetersiz olduğunu ve bu nedenle bu öğrencilerle çalışmanın çok zor olduğunu dile getiren öğretmenler, bu zorlu süreçte çok çalışarak öğrencilerine okuma yazmayı öğrettiklerini ancak küçük yaş gruplarıyla çalışmanın öğretmenin sabrını zorladığını dile getirmişlerdir. Birinci sınıfları okutan 33 yıllık mesleki kıdeme sahip bir öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili görüşünü: “Birinci sınıfları okutmak en başta sabır gerektiriyor. Anasınıfına gidenler de var ama şu pandemi de onları çok etkiledi, anasınıfına gitmemiş çocukların; kalem tutması dâhil hiçbir becerisi yok. Parmakları, kasları gelişmemiş. Ne yapıyorsun bu sefer sen sıfırdan çocuğun her şeyiyle ilgileniyorsun. Tuvalet gitmesinden tut da sınıftaki kurallardan, kalem tutmasından, defter düzeninden, beslenmesinden... Çocuk ayakkabısını bağlayamıyor, pantolonunu yukarıya çekemiyor, düğmesini kapatamıyor, montunu giyemiyor, fermuarını çekemiyor, çantasını kapatamıyor, sırtına atamıyor hepsiyle biz ilgileniyoruz. Annesi, babası, teyzesi, halası her şeyi sensin. Bu sefer böyle olunca da diğer sınıflar gibi değil, birinci sınıfta daha çok yük biniyor öğretmene... Vallahi birinci sınıflar, hele de bu yıl çok yordu.” (Ö7) şeklinde dile getirmiş ve özellikle pandemiden kaynaklı olarak okulöncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlayan öğrencilerin birçok açıdan hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun ise eğitim boyutunda öğretmenin sabrını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili olarak “Burada bizi zorlayan şey, öğrencilerin hazırbulunuşluk hâli... Bu fiziksel olur, ruhsal olur, zihinsel

olur, her alanda hazır olması çok önemli çocuğun. Çünkü çocuğun hazırbulunuşluğu yeterli düzeydeyse öğretmenin bu işte yükünü hafifletecektir, zaman kazandıracaktır ve ilgiyi de artıracaktır. Öğretmenin de tabii ki sabır düzeyini etkileyecektir yani daha az efor sarf edeceksin, daha çok yol kateteceksin ve istediğin seviyede, istediğin düzeyde çocuk daha rahat bir şekilde alacak ve karşılıklı etkileşim bozulmayacak. Çünkü çocuk bu sefer zorlandıkça kendini geri çekecek, ben niye yapamıyorum güvensizliğine düşecek, öğretmen zorlamaya çalışacak falan, e tabii ki herkesin öğrenme düzeyi farklı... ..Eğer çocuk hazır gelmişse e tabii ki öğretmen daha hızlı yol alabilecek ama sınıf ortamına öğrenci biraz zayıf gelmişse daha sabırlı olmak gerekiyor, sabrı zorlamak gerekiyor.” (Ö10) şeklinde görüş belirtmiş ve öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde olmamasının, öğretim boyutunda öğretmenlerin işini zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Öğretim sürecinde aceleci davranmamak gerektiği konusundaki görüşünü Ö4: “Aceleci olmamak gerekir. Bunu şu örnekle açıklayabilirim; elmayı düşünün, ham elma, onu toplamaya çalışırsanız acı gelir, yenmez, toplanmaz, koparılmaz... Fındıkta da aynı şey geçerlidir; erken topladığınız zaman verimi düşer. Ağustos ayında toplanır fındık, siz onu temmuzun sonunda topladığınız zaman buruşuk olur, verimi düşük olur, tadı güzel olmaz. Her şey zamanında... Bütün çocukların da bir okuma yazmaya geçme zamanı vardır. Zaten kendiliğinden bu şeyse gelir. Ama bazı çocuklar bu süreçte zorlanabilir. Bu durumda örneğin 25 öğrenciniz varsa ve bunun beş tanesi okuma yazmaya geçmişse onlarla başka çalışma yaparsınız, diğerleriyle tekrar çalışması yaparak sabırla onları da geçirebilirsiniz.” şeklinde belirterek eğitim öğretim sürecinde aceleci davranmamak gerektiğini ve zamanı gelince verilen emeklerin mutlaka ürüne dönüşeceğini dile getirmiştir. 22 yıllık meslek hayatında şimdiye kadar beş defa birinci sınıfları okuttuğunu ve okuma yazma sürecinde aceleci davranmamak gerektiğini dile getiren bir öğretmen bu konudaki görüşünü “Eğer çocukta herhangi bir zihinsel engel ya da özel bir sorun yoksa okuyamayan bir öğrenci olmaz, her türlü okur. O nedenle benden sonra gelen daha genç arkadaşlarıma hep telkin ederim; aman stres yapmayın, sakın olun, her türlü okur bu çocuklar, bütün mesele okumakta değil kimisi geç, kimisi erken olur ama mutlaka okuyorlar, tek sorun engel olmaması. Hatta şöyle diyeyim; daha önceki sınıflarımda çok hızlı okumaya geçip de daha sonradan akademik anlamda başarısız olan öğrencilerim de var. Yani erken okumak her şeyi halletmiyor. Ama maalesef öğretmen arkadaşlarımız arasında çok fazla; hemen sesleri bitireyim, hemen... Hele bir zümren varsa okulda hapi yuttun, bildiğin rekabete geçiyor olay. Erken okutan öğretmen iyi öğretmendir, işte geri

kaldıysan seni bir stres sarar yani öyle oluyor. İşte burada okul idaresinin bakış açısı, öğretmenlerin bakış açısı, velilerin bakış açısı hepsini etkilediği için öğretmenler böyle bir stresi maalesef yaşıyorlar yani erken okutma stresi oluyor. Bu dönem hissetmedim ama daha önce tabii ki ben de okumayacaklar mı acaba diye, kendi kendimi yorduğum oluyordu.” (Ö12) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları hususunda Ö1: *“Ben şimdi matematikle ilgili bir şey anlatıyorsam, çocuk diyorsa ki beden eğitime ne zaman çıkacağız, ya da işte öğretmenim zilin çalmasına kaç dakika kaldı falan, böyle öğretimin dışına çıkan ilgisiz sorular olursa sabrımızı etkiliyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Mesleğindeki ilk yıllara nazaran sabır düzeyinin azaldığını ifade eden Ö2 bu konudaki görüşünü: *“İlkokul çocukları hiç alakasız şeyler söyleyebiliyor. Derste parmak kaldırıyor, bakıyorsun anlattığın konuyla alakası olmayan bambaşka bir şey... Yani onu sonuna kadar yine dinliyorum, tamam yaptın, tamam doğru, şöyle açıklıyorum ama... Dersin esnasında bu sorunun uygun olmadığını belirtiyorum. Bu benim biraz daha sabrımın olduğunu gösteriyor ama eskiye göre yok... Bir noktaya kadar sabırla dinliyorsun ama bir noktadan sonra iş çıkırından çıkıyor. Sınıfın genelinde şöyle bir şey de var. Şimdi biri bir soru sorar, başka bir öğrenci de hemen arkasından farklı bir konuda konuşmak ister. Mesela biri hayatında geçen bir olayı anlatıyor. Diğeri de onun da başından bir şey geçmiş, o da anlatmak istiyor. Birincisine söz hakkı verdin tamam dinledin, ama ikincisine baktın o da saçma, konu dışında bir şey söyleyecek çünkü sınıf ortamında hemen konu dağılıyor yani. O zaman ne yapıyorsun, hemen diğerini susturuyorsun, çünkü artık önüne geçemiyorsun, kızılıyorsun, tamam yeter diyorsun, sesini yükseltiyorsun.”* şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin ders veya konuyla ilgili olmayan sorular sormaları hususunda Ö12: *“...Hatta kendileri bile diyor, öğretmenim konuyla alakası yok ama... Akıllarına geleni söylüyorlar, gerçekten saçma, alakasız şeyler söyleyebiliyorlar. Bu durum bazen sabrımı zorluyor. Kimisi rüyasını anlatıyor, rüyasını gerçekte olmuş gibi anlatıyor mesela, çocuklar değişik yani...”* şeklinde görüş belirtmiş ve bu durumun zaman zaman öğretmenin sabrını zorladığını ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü Ö14: *“...Ya oğlum onun zamanı mı dediğimiz çok oluyor. Örneğin dün hava çok sisliydi, çocuk birden ben korkuyorum demeye başladı hiç alakası yokken. Ben ders anlatıyordum, baktım parmak kaldırıyor, ben de dersle ilgili soru soracak sandım. Ben sisten korkuyorum diyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Bu şekilde görüş bildiren öğretmenler, herhangi bir ders veya konu işlenirken öğrencilerin konuyla ilişkili olmayan sorular sormalarının öğretim boyutunda sabır düzeylerini olumsuz

etkilediğine dikkat çekmektedir.

Öğrenciler dışındaki faktörlerin, öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrını zorladığını dile getiren bir öğretmen bu konudaki görüşünü “...*Öğretim boyutunda kesinlikle öğrenciler değil idarecilerin, bazı yönetmeliklerin, bazı angarya işlerin bizim kesinlikle sabrımızı taşırdığını düşünüyorum. Müdür beyin bizden istediği evrakları görseniz, dosyalar doluyor. Sırf o dosyaları doldurmak için bile benim bir sürü zaman harcamam lazım. Yani beni bu konuda zorlayan kesinlikle öğrenciler dışındaki şeylerdir, bürokrasidir. Özellikle de yöneticileriniz bürokrasiye çok önem veriyorsa ki öyle müdürlerle çok çalıştım, sizin sabrınızı artık taşıyorlar.*” (Ö4) şeklinde dile getirmiştir. 38 yıllık mesleki deneyimi olan aynı öğretmen, mevzuattaki çeşitli düzenlemelerin de öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrını etkilediğini dile getirerek geçmiş yıllarda ilkokullarda uygulanan bitişik eğik el yazısı uygulaması ve hâlâ uygulanan harf yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda: “*Biz bas bas bağırıp bu el yazısı uygulaması yanlıştır. Biz öğretmenler bas bas bağırdığımız hâlde ısrarla uygulatıp çocukları ve öğretmenleri ağlata ağlata eve götüren bu bürokrasi, işte sabrımızı bu taşıyor hocam. ... Başka bir şey daha söyleyecem. Öğretmen olarak biliyoruz biz; hızlı okuma... Şu anki üniversite sınavlarında da en çok üzerinde durdukları; kocaman, sayfa sayfa Türkçe metinler verip metni anlama ve soruyu cevaplama... Bu, sınırlı sürede hızlı okumayı gerektirir. Peki, hızlı okumanın yöntemi nedir? Cümle yöntemidir... Biz ne yapıyoruz, harf yöntemini kullanıyoruz. Harf yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin dakikada 60-70 kelimeyi geçmesi mümkün değil, ne yaparsanız yapın... Cümle yöntemiyle öğretimde 100’den aşağı hiçbir öğrenci okumaz. Yaptık biz bunları, gördük, tecrübe ettik. Ama bize sorulmuyor tabii ki... El yazısı kaldırıldı çok şükür, çocuklar bir rahatladı, ohhh dedi. Biz de rahatladık. Yani inşallah harf yöntemi de kaldırılır. Ben çok yanlış olduğunu düşünüyorum. Harf yöntemiyle okuma yazmayı, tamam üç ayda öğretiyorsun, cümle yöntemiyle belki altı ayda öğretiyorsun ama bunun ilerisi sorun. O zaman harf yöntemiyle okuma yazma öğretiyorsan, çocuğa üniversite sınavında kocaman paragrafı iki dakikada çöz de doğru cevabını ver demeyeceksin...*” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir. Bitişik eğik el yazısı uygulaması ile ilgili olarak Ö11: “*Birinci sınıflarda bizim sabrımızı zorlayan eğitim politikası mı diyelim, yönetimden kaynaklanan el yazısı sorunu. Bu bizim sabrımızı aşırı zorluyordu. Ben 30. yılımı çalışıyorum, kaç defa el yazısıyla birinci sınıfı okuttum. Çocuklar; yapamıyorum öğretmenim, yapamıyorum, bize de bu diretiliyor; yaptıracaksınız, yaptıracaksınız... Ne oluyor bu sefer, biz zorlanıyorduk. Her öğretmen*

zorlandı, aksini iddia edemeyiz.” şeklinde görüş bildirmiş ve geçmiş yıllarda uygulanan bitişik eğik el yazısı uygulamasının hem öğrencileri hem de öğretmenleri çok zorladığını dile getirmiştir.

Başka bir öğretmen öğrenciler dışındaki faktörler konusunda, öğretmen-veli iletişiminin zayıf olmasıyla ilgili olarak “*Sınıfta bir konuyu anlatırken bazı çocuklar ben anlattığımda anlar, bazıları evde ders tekrarı yaptığımda anlar. Ders tekrarı, istenilen gibi olmuyor. Evde, bizim öğrettiğimiz yöntemden bambaşka bir şekilde öğretilmiş oluyor. Yani veli ile öğretmen arasındaki ilişkinin zayıf olması veya öğretmenin sözünün dinlenmemesi, öğretim boyutunda öğretmeni sabırsız hâle getirebiliyor. Çünkü ben konuyu bu şekilde anlatmışım veli eve gitmiş başka bir şekilde anlatmış. Çocuk diyor ki evde annem bana öyle öğretti, ama ben okulda başka şekilde öğretilmişim. Örneğin (birinci sınıfta) ben –III diye öğretiyorum çocuk ertesi gün geliyor diyor ki –le. Hani yanındaki e? Evde aile -e diye öğretiyor. Bu öğretmen-veli çatışması öğretim boyutundaki sabrı etkileyebilir.*” (Ö5) şeklinde görüş bildirerek öğretmen ile veliler arasındaki diyalogun zayıf olması ya da velilerin bilinçsiz olmasının öğretim sürecinde olumsuzluklara yol açarak öğretmenin işini zorlaştırdığına dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen birinci sınıfları okuttuğu yıllarda okuma yazma süreciyle ilgili “*...Biz mısırın patlayacağı zamanı biliyoruz ve bekliyoruz. Burada sorun velinin bilmemesi. Öğrencilerden çok velilere sabır göstermek zorunda kalıyoruz. Velilerle ne kadar diyalog kurarsanız kurun veliler çocuklarını başka çocuklarla kıyaslama yoluna gidiyorlar. Diğer sınıflarla kıyaslıyorlar, onlar okumaya geçmiş biz niye geçmedik. Burada velilere sabretmek gerekiyor. Çünkü veliler öğrenci psikolojisinin ne olduğunu aslında bilmiyorlar. Çoğunlukla kendi çocuğunu da tanımıyor. Dolayısıyla bu durum, bizde baskı oluşturuyor. ... Her çocuğun durumu farklıdır; her çocuk aynı yükü kaldıramaz, aynı hızda gidemez bunu da velilere aktarmak durumunda kalıyorsunuz. Birinci sınıfta en büyük sabrı çocuklardan ziyade velilere karşı gösteriyorsunuz. ...Çoğu veli, öğrenciden daha zor anlıyor, mesela o da söz konusu. Biz aslında öğrencinin yanı sıra veliyi de eğitiyoruz. Bu da bizim için en büyük sıkıntı. Yani cahil olanı ayrı eğitiyoruz, akademik anlamda başarılı olan velilere de aslında çocuklarının başarılı olamayabileceğini ya da onların da geriden gelebileceğini anlatmak çok zor oluyor. Ben doktorum diyor, eşim eczacı diyor, benim çocuğum nasıl böyle olur. O şekilde çocuğunun durumunu kabullenemeyenler olabiliyor, onlara da aktarmak zor. Bu konu da bizi zorluyor.*” (Ö8) şeklinde görüş bildirerek öğretim boyutunda öğrencilerden çok, velilerin öğretmen sabrını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiş ve aslında öğrencilerin

çoğu problemlerinin veliden kaynaklı olarak öğretmenlere yansıdığını ifade etmiştir.

Müfredat yoğunluğu konusunda Ö4: *“Müfredatta çok fazla gereksiz bilgi olduğunu düşünüyorum. İlkokuldan başlayıp şeye kadar... Biz ne yapıyoruz? Daha birinci gün, aç bakayım çocuk; -aaaa, -eee şunu yazdın mı? Bunu yaptın mı? Her akşam üç sayfa, dört sayfa ödev...”* şeklinde görüş bildirerek okullarda müfredatın aşırı yoğun olmasından dolayı öğretmenlerin ve öğrencilerin zorlandığını dile getirmiştir. Bir başka öğretmen müfredat yoğunluğuyla ilgili olarak: *“İlkokul müfredatı çok yoğun, ikincisi müfredatta bazı konular da seviyeye uygun değil hem ağır hem de çocuk daha somut işlemler dönemindeyken soyut işlemlerle ilgili kavramlar, konular verilmeye çalışılıyor. Bu da tabii ki özellikle matematik derslerinde olumsuz etkiliyor. Mesela bir örnek verecek olursak geometrik cisimler konusu, biz bunu ortaokul son veya lise düzeylerinde öğrenmeye başlamıştık. Şimdi çocuğa biz geometrik cisim diye bir başlık yazıyoruz. Çocuk diyor ki geometri ne? Cisim ne? Geometrik şekiller hadi üçgen, kare neyse anlatıyorsunuz ama. Çocuğa diyorsunuz ki küp, prizma ya da silindir yani çocuk daha somut işlemler dönemindeyken soyut kavram gelişmemiş bunu vermeye çalışıyorsunuz, bu da zorluyor doğal olarak. Ayrıt diyorsunuz mesela. Çocuk bu kenardı ne zaman ayırt oldu diyor. Türkçede okumaya yeni geçmiş çocuklara üç dört sayfalık metinler, okumasını zorluyor tabii ki, gözünü korkutuyor çocuğun, geriye ket vuruyor. Gereksizden ziyade erken veriliyor. Bir de mesela altı saat ilkokul düzeyinde ağır bir ders saati yani eskiden beş saatti bizim dönemimizde biz de öğretmen olduk, mühendis olduk, doktor olduk, her şey olduk o yokluklarda. Ama bugün her şey elinin altında çocuğun altı saat ders görüyor ve yoruyor tabii bu çocuğu, bence beş saati geçmemeli. Müfredat konusunda bir yoğunluğumuz var, sadeleştirilebilir, bazı konular ileri sınıflara atılabilir.”* (Ö10) şeklinde görüş bildirerek müfredat yoğunluğunun öğretmeni ve öğrenciyi çok zorladığını dile getirmiştir. Müfredatın yoğun olduğunu dile getiren Ö12 bu konudaki düşüncesini: *“...Müfredatta o kadar çok gereksiz bilgi var ki, biz çocuklara bilgi yüklemesi yapıyoruz bildiğin. Çoğu da boşa gidiyor yani hayatta çok işine yaramayacak, kimisine ağır gelecek onlar, onu da öğren, bunu da öğren bir yandan; öbür taraftan işte testlere yönelik sınav sistemi, çocuklara sürekli testler ve deneme sınavları yaparak koşturmaya çalışıyoruz. Bu durum öğretmenler ve çocuklar üzerinde baskı oluşturuyor, çocukları yoruyor. ...Asıl sıkıntısı, çocuklara yansması, yarın öbür gün bu çocuklar sınavlara girecekler, sadece testlere dayalı sınavlar bunlar. Teste yönelik bir eğitim, çocukları kalıba sokuyoruz, açık düşüncelerini engelliyoruz. Sadece dört tane seçenek üzerinden, öyle bir çocuk*

yetiştiriyoruz maalesef. Bu müfredat bize o sıkıntıyı getiriyor. ...Çocukları buna göre bir yarış atı moduna sokup maalesef koşturuyoruz. Çocuklar için büyük sıkıntı, çocuklara yazık.” şeklinde ifade etmiş ve yoğun olan müfredatın öğretmenler ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu dile getirmiştir. Öğretmenler özellikle ilkokul dördüncü sınıf müfredatının çok yoğun olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

İdarenin ve velilerin eğitim öğretime aşırı müdahalesi konusunda Ö8: Velilerle ilgili olarak “Ben senin yerinde olsam hocam, onu oraya oturtmam şuraya oturturum problemi çözerim. Ben bilmiyorum o kadarını...” Okul idaresiyle ilgili olarak ise “...Sınıftaki öğrencinin başkası olması, sınıfına yeni öğrenci katılması hususunda bile aslında sizi yukarıdan aşabiliyorlar. Yani sınıfım doldu diyorsun. Hocam bu çocuk illa sana gelecek, dışarıdan, yukarıdan baskıyla bir öğrenci daha, sana gelecek. Gelecek şurada oturacak. Oturacağı yere karışan bile çıkıyor yani düşünün... Dışarıdan çok fazla müdahale var.” şeklinde görüş bildirerek idarenin ve velilerin eğitim öğretime aşırı müdahale etmelerinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun öğretmenleri rahatsız ettiğini dile getirmiştir.

Öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle ilgili olarak Ö1: “Bir öğrencim var, onun abisini de ben okuttum, abisi de çok zor okumaya geçmişti. Bu çocuk birinci sınıfta okumaya geçemedi. Ben ona hiç baskı kurmadım, zorlama da yapmadım. Birinci sınıftayken biz, pandemi patladı. Birçok ders uzaktan eğitimle oldu (yaklaşık üçte ikisi). Ama bu öğrenci hiç katılmadı canlı derslere. Yüz yüze eğitim olduğunda ben o kızla yine ücretsiz olarak haftada üç gün ders yaptım ekstradan. Ama hiçbir ilerleme olmadı. Veriyorum sesleri, unutuyor, kalıcı olmuyor. Ya yazımını unutuyor ya sesin kendisini unutuyor... Konuşma bozukluğu da var, bazı sesleri çıkaramıyor. Ama ben yine de rahat oluyordum. Çünkü orada yapacağım olumsuz bir şey onun hem derse hem de öğretmene karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilir. Ama tabi ki, belki kızdığım durumlar da olmuş olabilir. Ama öğrencinin durumunu kabullendikten sonra artık daha rahat davrandım. O kadar emek verdim, yoruldum, orada sabrım bitti ha, onu söyleyeyim... Baktım olmuyor, özel ders bile verdim olmuyor ama vicdanen kendimi rahatlattım. Daha sonra o öğrenciyi ben, kendi hâline bıraktım, hiç ekstra bir şey yapmadım, ses öğretmedim yani akışına bıraktım... Geçen hafta gel bakalım dedim, kız okumaya başladı.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen bu konudaki görüşünü: “Yeni bir konuyu anlatırken; bir defa anlatıyorsun anlamadı, iki defa anlatıyorsun anlamadı, üç defa anlatıyorsun anlamadı, bu sefer ne yapıyorsun? Sabrın yavaş yavaş tükenmeye başlıyor. O zaman acaba

ben farklı bir metot mu denemeliyim? Bu çocuk bunu anlamıyor, acaba bu yöntem ona uygun bir yöntem değil mi? Ben o zaman farklı bir yoldan mı bunu anlatayım? Bu da ancak sabırla mümkün, sabırlı olmazsan ya da bir anda parlarsan... Otuz kişilik bir sınıfta hepsinin aynı anda konuyu öğrenmesi mümkün değil, herkesin farklı bir yapısı var yani o da işte sabırla... Sen şimdi ne yapıyorsun? Elek gibi; öğrenenler bir tarafa öğrenmeyenler ikinci bir tarafa. Onlar bir tarafa, işte üçüncü öğrenmeyen grup derken böyle sabırla yavaş yavaş bir kilim gibi dokuyorsun. En sonunda ne yapıyor? Herkes de öğrenmiş oluyor.” (Ö7) şeklinde ifade etmiştir. Öğrenmede zorluk çeken öğrenciler konusunda Ö8: “Öğrenciler gün içerisinde birçok sorunla karşınıza geliyor, bunlar bazen tekrar eden sorunlar oluyor. Mesleğin ilk yıllarında özellikle öğretim durumunda öğrenciler sizi anlamıyorken çok daha çabuk sinirleniyorsunuz. Niye anlamadığını anlayamıyorsunuz çünkü. Biz öğretmenlik mesleğine başlarken aslında bu tecrübeyi edinmeden başlıyoruz yani bu konuda bizim eksikliğimiz var diye düşünüyorum ben. Öğrenci anlamıyor, neden anlamadığını anlam veremediğiniz için belki siz kendi yetersizliğinizden kaynaklı sinirlenmeye başlıyorsunuz, sabrınız burada taşmaya başlıyor. Ama zaman geçtikçe, siz tecrübe kazandıkça diyorsunuz ki ha evet bu normal bir süreç, öğrencinin bunu bu şekilde anlayamaması normal, dolayısıyla ben tekniği değiştirmeliyime orada geçiş yapıyorsunuz. Bize bunlar hep sözel olarak veriliyor üniversitede, ama yaşamda gerçek anlamda çok büyük farklılık arz ediyor. Teori ile uygulama tutmuyor birbirini ve öyle bir şey ki her öğrencinin kilidi başka, ben onu o şekilde değerlendiriyorum. Her öğrencinin anahtarı başka, dolayısıyla siz her öğrenciyi, anlama yöntemini keşfettikten sonra aslında çözebiliyorsunuz. Evet, toplu şekilde anlayabilen 26 kişilik bir sınıfta yirmisine toplu anlatabiliyorsanız ama altı öğrenci için farklı anahtar kullanmak zorundasınız, dolayısıyla bu tecrübeyle olabilen bir şey, bu anahtarları kullanmak zor, asıl olay bence eğitimde bunu çözebilmek. Öğrencinin neden anlamadığı tecrübeyle çözülebilen bir olaydır. Bizi bu konuda en çok yoran öğrenci tipi, bir şeyi anlattığınızda gözünüze boş boş bakan öğrenci tipidir. Yani hiçbir şekilde anlamlandıramayan, sanki evde hiç Türkçe konuşulmuyormuşçasına size bakan öğrenci tipi en zor tiptir. Bu öğrencilerle diyalog kurduğunuzda onlardan dönüş şöyle; ne kadar konuşabiliyor, aslında onu çözmeye çalışıyorsunuz, konuyu ne kadar anlamış. Bana dönüt verişine bakıyorum özellikle, oradan yakalamaya çalışıyorsunuz. Dolayısıyla bu, o öğrenci için aslında her seferinde yeni bir anahtar demek. Bu çok zorluyor yani en çok zorladığı nokta bu.” şeklinde görüş bildirerek bireysel farklılıklarından dolayı öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin, öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabrını zorladığını dile getirmiştir. Zor öğrenen çocuklarla ilgili Ö14:

“...Bazen on kere de anlatsan bıkmıyorsun ama o gün yorgunsan ya da şöyle, o çocuğun velisi ilgileniyorsa bir çaba olduğunu fark ediyorsan o veliyi de görüyorsan o çocukla daha çok ilgileniyorsun yani bu gayri ihtiyari mi insanın içinden mi geliyor bilmiyorum. Ama hiç ilgilenmeyenler olursa bazen orada seni etkiliyor.” şeklinde görüş belirtmiş olup öğretmenin psikolojisi ve velilerin ilgisinin öğretmenin öğrenciye yaklaşımında etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrencilerin öğrenirken daha fazla zorlandıklarını, ne kadar emek verilirse verilsin bütün öğrencilerin aynı düzeyde, aynı sürede ve aynı şekilde öğrenemediklerini ve sınıf öğretmenlerinin bunun farkında olarak öğrencilere yaklaşımları gerektiğini dile getirmişlerdir. Söz konusu öğretmenler, öğrenirken zorlanan öğrenciler hususunda öğretmenlerin aceleci davranmamaları ve sabırlı olmalarının önemine dikkat çekmişlerdir.

Öğretim boyutunda sabrı etkileyen faktörlerden birinin de öğretmenin ruh hali olduğunu dile getiren Ö3: “Ruh hâli ... Benim ruh hâlim çok önemli işte orada. Genelde dışarıdaki sorunları getirmemeye çalışıyorum ama sağlık sorunu yaşıyorsam ciddi boyutta, ölüm vakaları yaşamışsam o beni koparabiliyor, ...Modumu, enerjimi düşürebiliyor. Orada belki öğrenciye sabırsız davranabiliyorumdur. O, öğrenciyle alakalı bir şey değil, benimle alakalı bir şey... Onu da bu sene fark ettim, ablamı kaybettim Covid-19’dan ben, ondan sonra öğrenciyi bazen duymadığım bile oldu. Çok etkilendim çok. Sabır bu işte, hani sabır yok işte yok...” şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin yaşadıkları sağlık sorunları ya da bir yakınının kaybetme gibi durumlarda bu olumsuzlukların öğretim ortamına da yansıdığını ve bu ruh hâlinde olan öğretmenin öğrencilerine karşı sabırsız ve tahammülsüz davranabileceğini belirtmiştir. Öğretmenin ruh hâlinin öğretim boyutundaki sabrını etkilediğini ifade eden başka bir öğretmen: “... Bir gün bir bakıyorsun anlamayan çocuğa çok güzel, hoşgörülü davranırken bir gün davranmıyorsun. Bu da aslında çocuğun algılamasından değil de senin o andaki psikolojik durumundan kaynaklanıyor bence. Yani o günkü ruh hâli... Bir gün kızdığın bir çocuğa, çok sinirlenirsin içten içe, ama bir gün bakıyorsun aynı çocuğa yaptığı başka daha büyük bir hata için hiç kızmıyorsun. O da tamamen öğretmenin geldiği psikoloji ya da dışardan getirdiği sorunlarla ilgili diye düşünüyorum.” (Ö14) şeklinde görüş bildirmiş ve öğrenci davranışlarından ziyade öğretmenin o andaki psikolojik durumunun sabrını etkilediğini dile getirmiştir. Öğretmenin ruh hâlinin sabır düzeyini etkilediğini dile getiren Ö15 bu konudaki görüşünü: “Ailevi noktada insan olarak benim yaşadığım o anki ruh hâlim de sınıftaki sabır düzeyimi

etkiliyor. Eğer güne kötü başlamışsam, kafamı kurcalayan bir sorun varsa ya da o an kendimle ilgili bir öfke sıkıntısı yaşıyorsam çocuklara karşı sabrım ve toleransım biraz daha daralıyor, biraz daha düşüyor.” şeklinde ifade etmiş ve öğretmenin içinde bulunduğu ruh hâlinin sabrını etkilediğine dikkat çekmiştir.

Dijital dünyanın, olumsuz öğrenci davranışları üzerindeki etkileri konusunda Ö10: “Son yıllarda çocuğun sosyal medya kullanımı, televizyon vs. hepsi etkiliyor... Öğretmen bu teknoloji gelişmeden önce belki sınıfta %70 etkiliyken şu an bence %30’a düştü. Çünkü çocuk dijital ortamla çok iç içe. Televizyon olmazsa tablet, tablet olmazsa bilgisayar, o olmazsa telefon, en kolay ulaşabileceği annesinin babasının telefonu. Bu tür şeylerle çok etkileşimde olduğu için olumsuz etkileniyor. Çünkü olumsuz örnek çok, olumlu örnek yok denecek kadar az. Dizilerimiz sağ olsun, çok güzel dizilerimiz var olumsuz örnek olabilecek... Çocuk bunlarla yüz yüze kalmak zorunda kalıyor ve etkileniyor. Bu tabii ki öğretmenin kontrolünü azaltıyor, zorlaştırıyor. Şöyle söyleyeyim; oyun bağımlısı velilerimiz var. Velisinin oyun bağımlısı olduğu bir öğrenciyi kontrol etmek ne kadar kolay olur ki...” şeklinde görüş belirtmiş ve teknolojinin olumsuz etkilerinin öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünü azalttığını dile getirmiştir. Dijital dünyanın olumsuz etkileri konusunda Ö12: “...Çocukların dikkatleri çok dağınık, niye dikkatleri dağınık? Muhtemelen onların yaşam tarzları; sürekli bilgisayar oyunları vs., sosyal hayata yönelik şeyleri çok az... Geçen, öğrencilerimle konuşurken bir baktım, ne kadar çok gözlüklü öğrencim var dedim. Sınıfımdaki 14 öğrenciden dört tanesi gözlüklü. Geçmiş yıllarda bu ya bir öğrenci oluyordu ya da hiç olmuyordu, sınıf mevcudu daha fazla olmasına rağmen. Bu bilgisayar oyunları, dikkat dağınıklıklarının da bir sebebi olabiliyor aslında. Hareketli videolar yüzünden dikkatleri çok dağınık, tamamen konudan alakasızlar, çünkü akılları sürekli başka yerde, belli...” şeklinde görüş belirtmiş olup bilgisayarda fazla vakit geçirmenin ve hareketli videolar izlemenin öğrencilerde sağlık sorunlarına ve dikkat dağınıklığına yol açtığını, bunun da öğretim sürecine olumsuz yansıdığını ifade etmiştir.

Sabırsız öğrencilerin, öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrını zorladığını dile getiren Ö15: “...Bir etkinlik yaptıracaksınız, etkinlikte yönergeler vardır, aslında çok basit bir etkinliktir, üç adımda yaptırılır. Ama o etkinliğe daha başlamadan, etkinlik yaptıracağım çocuklar yönergeleri dinleyin demeden, çocukların o sabırsız ruh hâli, peş peşe onunla ilgili işte 29 kişiden 20’sinin aynı soruyu sorması, acele edip konuşmaya başlamaları mesela, o anki sabrımı zorluyor. Bir dakika bekleseler aslında, yönergeleri sunacağım ve anlayacak hepsi. Öğrencilerin sabırsız olmaları bizdeki sabrı da zorluyor.

Ya da o an öğrencinin daha başlamadan; ben yapamam ki, ben bunu bilmiyorum ki, ben bunu nasıl yapacağım ki gibi cümleleri bazen çok üst üste gelirse sabrı zorluyor.” şeklinde görüş bildirmiş olup öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki sabırsız ve aceleci tavırlarının öğretmenlerin sabrını zorladığını ifade etmiştir.

4.2.1.2. Etkileşim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “*Etkileşim boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Etkileşim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Etkileşim boyutunda sabrı etkileyen faktörler	Velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları	12	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	İdarenin dayatmacı yaklaşımı	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15
	Velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları	9	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
	Yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö12, Ö13
	Eğitim paydaşlarının bencilliği	6	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö16
	İdarenin desteğini hissetmemek	3	Ö7, Ö8, Ö13
	Öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi	3	Ö8, Ö10, Ö11
	Hoşgörü ve farklılıklara saygının olmaması	2	Ö6, Ö10
	Liyakatsiz yöneticiler	2	Ö8, Ö13
	Etik olmayan davranışlar	1	Ö7
	Ön yargılı ve öğrenmeye açık olmayan kişiler	1	Ö8
	Velilerin yüksek beklentileri	1	Ö11

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenler, etkileşim boyutunda sabır düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları (f=12)”, “İdarenin dayatmacı yaklaşımı (f=10)”, “Velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları (f=9)”, “Yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları (f=6)” ve “Eğitim paydaşlarının bencilliği (f=6)” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “İdarenin desteğini hissetmemek (f=3)”, “Öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi (f=3)”, “Hoşgörü ve farklılıklara saygının olmaması (f=2)” ve “Liyakatsiz yöneticiler (f=2)” gibi faktörlerin de etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda, etkileşim boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları konusunda Ö8: “Benim bir öğrencim vardı, beyin ameliyatı olmuş küçük yaşta, bu 60 aylıkların okula yazdırılması sürecinde veli çocuğu okula vermek istiyor. Okul idaresi ve ben de diyoruz ki bu çocuk küçük, biz RAM’la (Rehberlik Araştırma Merkezi) konuştuk, beyin ameliyatı olmuş bir çocuk zaten altı ay geriden gelir diyor, altı yaş çocuğu değil yani bu, beş buçuk yaşında. Adam diyor ki; bu benim kanuni hakkım, ben çocuğu vermek istiyorum, vereceğim ve sen alacaksın. Bak tamam bu çocuğu verirsin, biz bunu alırız, ama bu çocuk akranlarından geri kaldığı zaman kötü etkilenecek ve bu yükü kaldıramayacak duruma gelecek... Biz anlatamadık, adam çocuğun annesiyle bir oldu okula yazdırdı. Bu süreç içerisinde, okuma yazma sürecinde ben çocuk kazansın diye veliyi arıyorum, veliyle görüşüyoruz ediyoruz falan... Sonra başka birisi (akrabası) geldi, dedi ki hocam sen sürekli bu çocuğun babasını arıyormuşsun, rahatsız ediyormuşsun. Niye rahatsız ediyormuşum? Çocuk çalışmıyormuş, okuma yazmaya geçmemiş. Ne yapacaktım? Ben senle muhatap olmam dedim, sen git, kimse muhatabım o gelsin konuşalım dedim. Sonra babası geldi binbir özür diledi, ya hocam işte biz öyle demedik falan... Senin beni baş tacı yapman lazım, ben senin çocuğunla ilgileniyorum. Seni arıyorum, bu çocukla şunu yapmamız lazım ki ilerleyelim diyorum, ben sana bunu söylüyorum. Ya hocam, şöyledir böyledir diyor. ...Velilerin ilgisiz ve bilinçsiz yaklaşımı, kanunları yanlış değerlendirmesi ve kanunların onların arkasında olması... Burada öğretmenleri destekleyen bir kanun yok. Sonra ne oldu, çocuk kaynaştırma öğrencisi oldu, sıkıntısını kim çekti, baba çekti yine ama olan çocuğa oldu. ...Uğraştığım hâlde bana vurulan yaftaya bakın, sen veliyi rahatsız ediyormuşsun...” şeklinde görüş bildirmiş ve bilinçsiz velilerin olumsuz yaklaşımlarının öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen bilinçsiz veliler konusundaki görüşünü: “...Bilinçli değiller, çocuğun eğitim öğretim almasının önemli olduğunun farkında değiller. Çocuk okur, yazar, yapar, okuma yazma bittiğinde iş bitti gibi düşünüyorlar. Birinci sınıfta daha çok okula gelen, çocuğun durumunu soran bu veliler ikinci sınıfta uğramıyorlar. Okuma yazma öğrendikten sonra işlerinin bittiğini sanıyorlar, işte bilinçsizlikten kaynaklanan bir şey. Bu da öğretmenin işini zorlaştırıyor. Karşımızdaki velilerle iletişim kuramıyoruz.” (Ö11) şeklinde dile getirmiş ve bilinçsiz velilerin öğretmenlerin işini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde bilinçsiz veliler konusundaki görüşünü Ö13: “...Eğitimli velilerle hiçbir sıkıntı yok, daha çok hiç bilmeden akıl veren velilerle sıkıntı yaşıyoruz. Benim en çok sabrımı zorlayanlar bilinçsiz velilerdir. İki türlü bilinçsiz veli var. Birincisi gerçekten anlamayıp anlamaya çalışan veliler; her anlamda yoruyor, hiçbir şeyi anlamıyor, her şeyi açıklamak zorunda kalıyorsun. İkincisi;

kör cahil, tamamen bildiğini sanıp akıl verme boyutunda olan yani televizyondan dinlediği ile akıl veriyor sana. Bu ikinci boyuttaki veli benim daha çok sinirlerimi bozuyor mesela, daha çok sabrımı tüketiyor.” şeklinde dile getirmiştir.

Velilerin olumsuz yaklaşımları konusunda Ö1: “Şimdi yine ben ekstra bir toplantı yapmışım hocam. Nöbetçiyim o gün, nöbette zaten yoruluyoruz. Ders bitmiş herkes eve gitmiş, ben toplantı yapıyorum. Hiç kimse yapmıyor, ben eTwinning projesi yapıyorum. Onunla ilgili bilgilendirme yapıyorum. Sonra toplantı bitiyor, geldiğiniz için teşekkür ederim diyorum. Kadın diyor ki, -bu kadın da sınıf annesiydi- çocuğunun durumunu öğrenmek isteyen arkama sıra olsun. Ondan başlayacakmış, o işte çocuğunun durumunu bana soracakmış, sonra diğerleri sırayla soracakmış... Dedim ki Gülen Hanım öyle bir şey olmaz, ben yorgunum, hem öyle bir şey söylemedim. Bizim zaten salı ve perşembe günleri veli görüşme saatlerimiz var, o zaman geldiğinizde bu durumu görüşebiliriz. Ben veli toplantılarında asla öğrencilerin bireysel durumlarını görüşmem hocam. Diğer arkadaşlar öyle yapıyor ama ben ona karşıyım. Çünkü o; çocuğun özeli, başka veliler niye duysun o çocuğun durumunu, etik değil bu yani ben bire bir görüşürüm. Dedi ben daha da çocuğumun durumunu sormayacağım. Dedim ki siz bilirsiniz. Orada mesela sabrım şey oldu, dayanamadım orada bozdum onu, siz bilirsiniz dedim, siz sormazsanız ben de söylemem dedim. Orada sesimi yükselttim mesela veliye. Orada mesela sabrımın tükendiği bir noktaydı. Yani ben yorulmuşum, hocam teşekkür ederiz, sağ olun nöbetçisin, bizim sınıfımız için proje yapmışsın, bizi çağırmışsın bu yorgunluğunla, uğraşmışsın demiyor. Ben veli görüşme saati yapmışım, gel veli görüşme saatinde sor...” şeklinde görüş bildirmiş ve bazı velilerin öğretmenlerin işine karışarak etkileşim boyutunda öğretmenlerin sabrını zorladığını dile getirmiştir. Velilerle etkileşim sürecinde Ö3: “...Enteresan, belki burada kendime güvenmiyorum bilmiyorum, velilerimle mümkün mertebe sorun yaşamamaya çalışıyorum, hep alttan alırım. Onun öğrenciye yansıyacağını düşünürüm, orada hiç ben değilim, tamamen alttan alırım onu sakinleştirmeye çalışırım, bunu bilerek yaparım. Yanlış olduğunu bilsem bile alttan alırım. Buradaki kaygım çocuk... Veli benimle yaşadığı olumsuzluğu çocuğa yansıtırsa çocuğun başarısı düşer, okula karşı soğur, ön yargılı olabilir ve kendini mutsuz hissedebilir. Çünkü öğretmenini sevmeli çocuk. Onu kazanmak adına, yapıyoruz hocam... Ama yıllar öğretiyor biliyor musunuz bunları... Olumlu cümlelerle yaklaşıyorum, olumsuz cümle kullanmamaya çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirerek öğrencilere olumsuz yansımaması adına, velilerin yanlış tutumlarını bile sürekli alttan alarak tahammül ettiğini dile getirip aslında bu sürecin öğretmenleri

yorduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri olumsuz veli yaklaşımlarıyla ilgili olarak: “...Gecenin saat 11’inde WhatsApp grubundan, hocam şu şöyle nasıldı diyenler, yazarlar oluyor. Yazmaması gereken şeyleri, sormaması gereken şeyleri soruyor zamansız bir şekilde... Ona da sabırla davranıyoruz. Örneğin; dün gece saat 11 gibi WhatsApp grubundan; hocam çocuğa kitap okumayla ilgili bir ödev vermişsiniz, bu konuda bir açıklama yapar mısınız? Ben de ödev vermedim dedim. Hocam, çocuk verdi diyor. Hangi dersteymiş dedim? Din kültürü dersindeymiş dedi. Din kültürü dersine de başka bir öğretmen giriyor. Başka öğretmen ders vermiş, çocuk onu iyi anlatamamış annesine, annesi de gece 11’de bana yazıyor WhatsApp’tan. Ben de yarın bir araştırayım size bilgi veririm diye yazdım bıraktım. Kızamazsınız, bir şey diyemezsiniz veliye...” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiş olup başka bir öğretmen de bu konudaki görüşünü: “Şöyle bir olay yaşadım: Çocuğun resim defteri iki aydan fazla bir süredir benim masamın üzerinde duruyor. Ben birkaç defa sordum bu defter kimin diye defterin sahibi çıkmadı. Daha sonra bir öğrenci geldi öğretmenim bu defter benim, ben bunu arıyordum dedi. Oğlum iki aydan beri burada duruyor ben sordum bu defter kimin diye, kimseden ses çıkmadı (çocuklar da bu arada defteri biraz karalamışlar). Hemşire olan annesi akşam bana WhatsApp’tan yazmış; hocam işte çocuğumun resim defteri böyle böyle olmuş. Ben, bir an önce faillerinin bulunmasını istiyorum... Ben şimdi bu veliye ne yazayım? Burası karakol mu? Burası mahkeme salonu mu yazayım? Ne yazayım? Hiçbir şey yazmadım. Böyle bir şey yazan veliye ne dersin şimdi? Yani bunlar çocuk sonuçta, bunların çocuk olduğunu düşünerek yazmalılar...” (Ö6) şeklinde ifade ederek her ne kadar tolere etseler de velilerin WhatsApp grubundaki zamansız ve yanlış yazışmalarının öğretmenleri rahatsız ettiğini ve sabırlarını zorladığını anlatmaya çalışmışlardır.

Velilerin öğrencilerine yaptıramadıkları her şeyi öğretmene anlatarak öğretmenin öğrenciye yaptırmasını beklemeleri hususunda Ö7: “...Veli seni arıyor çocuğum akşam yemeğini yemedi yarın konuşur musun? Arıyor, sabah erken kalkmadı, akşam televizyon izledi konuşur musun? Arkadaşıyla kavga etmiş konuşur musun? Babasına karşı geldi, konuşur musun? İşte şunu yaptı konuşur musun? Senin üzerine vazife olmayan işleri de sana yüklüyor. Kardeşim tamam da o zaman sen bu çocuğa karşı ne yapıyorsun? Eğitimi, öğretimi, gelişimi ile ilgili ebeveyn olarak sen de üzerine düşen görevi yerine getirmelisin. Her şeyi niye öğretmenden bekliyorsun? Öğretmenim, yemeğini yemedi konuşur musun, al telefona veriyorum çocuğu. Öğretmenim işte biz ödevini yaptıramadık, çok söyledik yapmadı eee sen konuşur musun? E kardeşim yaptıracaksın, sen ebeveynsin her şeyi bana

mı yaptıracaksın?” şeklinde görüş bildirmiş ve velilerin ebeveyn olarak çocuklarıyla ilgili sorumluluklarını yerine getirmeyip kendi yapmaları gereken işleri de öğretmenden beklemelelerinin öğretmenleri rahatsız ettiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen: “...Bazı velilerin sürekli her şey için telefon açması, WhatsApp’tan araması, ...Gecenin bir saatinde saçma sapan bir şey için ya da çocuğuna bir şey yaptıramıyor, sen sanki bakıcısın...” (Ö13) şeklinde görüş belirtmiş ve velilerin zamansız bir şekilde aramasının öğretmenleri rahatsız ettiğini dile getirmiştir. Yine bu konuda Ö14: “...Veli çocuğunu aşıya götürememiş, beni arıyor hocam diyor şununla bir konuş da ikna et diyor. Bazen akşam 10’da 11’de arıyor. ...Ya da çocuk kitap okumuyor, hocam siz bir söyleyin de okusun.” şeklinde görüş bildirmiştir. Velilerle iletişim konusunda Ö8: “Saygılı velilerle sorun yaşamıyorsunuz ama bazı veliler dediğim dedik, çaldığım düdüğü, çokbilmiş veli grubu sabrımızı en çok zorlayan gruptur. Bu grubu kırmak için de sizin liyakatli olmanız ve kendinizi iyi ifade edebilmeniz gerekiyor. Yani çokbilmiş veli grubu sıkıntı, saygısız veli grubu sıkıntı, sorumsuz veli grubu sıkıntı...” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen velilerle etkileşim konusundaki düşüncesini: “...Bakıyorsunuz çok anlayışlı velileriniz var, daha sabırlı olabiliyorsunuz veya çok olumsuz davranışlarda bulunan velileriniz var çok da sabırlı olamıyorsunuz. Tabii nabza göre şerbet vermek yine bize kalıyor. Ama bu arada nabza göre şerbet verirken de yıpranan yine öğretmen oluyor. Tabii bu durum da sabrı olumsuz etkiliyor. Zaten bu tür velilerin öğrencileri de daha problem oluyor. Bunlara ilgisiz veliler diyebiliriz, eğitim seviyesi düşük veliler diyebiliriz, sosyal ilişkisi zayıf veliler diyebiliriz, bağımlılığı yüksek veliler diyebiliriz, toplum ve aile sorunlarına duyarsız veliler diyebiliriz.” (Ö10) şeklinde dile getirmiş ve olumsuz veli yaklaşımlarına sabır gösterirken öğretmenlerin zorlandığını ifade etmiştir. Velilerin olumsuz yaklaşımları konusunda Ö14: “Veliler artık öğretmeni bakıcı gibi görmeye başladı diye düşünüyor öğretmenler. Bunu düşündüğü için velinin en ufak bir şeyi, artık bizi kullanıyor gibi düşünmeye başlıyor. Şu anda bence sistem veliyi memnun etmeye yönelik. Yani veliyle iletişimi iyi olan, veliyi memnun eden öğretmen iyi öğretmenmiş gibi bir algı var şu anda. İstedikçe kadar güzel eğitim ver sınıfta, ama veliyle aran yoksa o iletişimsizlik de veliler arasında çabuk yayılıyor. Bu algıyı da yenmek, oradan tayıp istemediğin sürece zor. O okulda yerleşiyor, bu öğretmen ilgisiz öğretmen diye bir başlıyor, artık... ...Veli öğretmene değer biçiyor ve bunda da başarılı oluyor. Şu anda hangi okulda, hangi öğretmen iyi, bence okuldaki öğretmenler ya da milli eğitim belirlemiyor, veli belirliyor. ...Dedikodu alıp başını gidiyor ve o öğretmen bir daha o okulda ağzıyla kuş tutsa başarısız öğretmen algısı var. Yani sınıfta etkinlik yapma, bir şey

yapma; dışa doğru etkinliğini yap, veliyle iletişimini iyi kur yani vitrini iyi oluştur sırtın yere gelmez...” şeklinde görüş bildirmiş olup velilerle iyi iletişim kuramayan öğretmenlerin zorlandığını ancak velileri memnun etmeye yönelik çalışan ve reklamını iyi yapan öğretmenlerin ise daha başarılıymış gibi görüldüğünü belirtmiştir. Velilerin olumsuz yaklaşımları konusundaki görüşünü Ö15: “...Bazı velilerin suçlayıcı bir üslup kullanması ya da bazı velilerde çok tepeden bakan bir yaklaşım öğretmenin sabrını zorluyor, hemen her gün yaşadığımız olaylar aslında. WhatsApp gruplarından suçlayan bir tarzla yazdıkları; benim çocuğum neden okumaya geçemedi, sen okulda hiçbir şey yapmıyor musun? Ya da işte bu çocuğun defterinde hiç yazı yok, sen herhâlde sınıfta hiçbir şey yazdırmıyorsun gibi, sınıf içerisinde olmadığı hâlde sınıf içini yorumlamaya çalışması... ..Çocuğunun anlattığını esas alıp gidip hemen; çocuğum dün bunu yaşamış, sen ne biçim öğretmensin, böyle yaklaşılr mı, şöyle yapılır mı gibi bir üslup öğretmenlerin sabrını zorluyor.” şeklinde ifade etmiş ve velilerin öğretmene karşı yanlış üslup kullanmalarının öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

İdarenin dayatmacı yaklaşımı ile ilgili olarak Ö1: “Zaten öğretmenlerin iş yükü yeterince ağır. Bir sürü sorun var zaten sınıfta. Sürekli ilçeden şu sayıyı hemen acil gönderin, yok işte etkinlik, proje yapacaksınız diyorlar... Yani bu gibi şeyler, evrak işleri sabrımızı zorluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen bu konudaki görüşünü: “Yönetim öğretmenden projeler bekliyor, bazen bu projeler dayatma oluyor. Yani öğretmen proje mi yapayım, istenilen evrakları mı hazırlayayım, çocuğa ders mi anlatayım? Hangi birini yapayım diyor ve bu konuda öğretmenin sabrı bir şekilde zorlanıyor. Bu konuda idarenin öğretmenden talep ediş şekli de önemlidir. Bir şeyi dayatarak değil, arkadaşlar yapabilir misiniz şeklinde olmalıdır. Burada üslup çok önemli... Gerçekten yapmak istediği hâlde idarenin dayatması sebebiyle yapmayanları biliyorum.” (Ö5) şeklinde belirtmiştir. İdarenin dayatmacı yaklaşımı konusundaki görüşünü Ö4: “...Okul yöneticileri, kendilerine verilen tüm bürokratik konuları bize uygulamaya çalışıyorlar. Benim yaptığım öğretmenliğin %30'u çocuklarla ilgiliyse geriye kalan %70'i, %60'ı bürokratik şeylerdir.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka öğretmen bu konuda “İlçenin baskısı (şube müdürleri gibi), sürekli onu yapalım, bunu yapalım... Mesela proje yapalım. İstemiyorum, proje ilgi alanı dâhilinde yapılacak şeyler ama bunlar kabul edemiyorlar bu durumu. İlla proje yapalım, işte o seminere katıl sen, bu atölyeye katıl, ama ben ilgi alanımsa katılmak isterim. Bu konuda sabrım zorlanıyor gerçekten. Yok, kura çekeceğiz işte bir öğretmenimiz gitsin bu seminere ya da atölyeye ya da neyse işte,

ona katılsın... En zorlandığımız konu bu bence.” (Ö9) şeklinde görüş belirtmiştir. İdarenin dayatmacı yaklaşımının öğretmenleri rahatsız ettiğini dile getiren Ö14: “...Özellikle proje konusunu öğretmenler angarya olarak görüyor. Ben eğitim hariç her şey yapıyorum diyor, sanki istatistik üzerine çalışıyormuş gibi düşünüyorum diyor... eTwinning projesi var, teknofest var... Çoğu yapmak için yapıyoruz diyor. Mesela ben de yaptım; iki tane eTwinning, bir teknofest girdim ben. Mesela bazı okullarda duyuyoruz, şu anda inatlaşıp hiç proje yapmayan öğretmenler var. ...Öğretmenler idarenin dayatması olarak görüyor ve çoğu da yapmıyor. Yorucu da aslında, eğitimden sonra ekstra yorucu oluyor. Ben yaptım ama açıkçası başladığıma da pişman oldum, çok yorucu. Tam akşam eve gidiyorum, dinleneceğin vakit bir etkinlik yapman gerekiyor onunla ilgili, yorucu... Dayatmadan ziyade gönüllü olsa daha iyi olur. O da istatistik hocam; şu okul şu kadar yaptı, bu okul bu kadar yaptı ilçe böyle bakıyor. Biz kaç defa toplantıya gittik; şu okul şu kadar proje yapmış, bu okul bu kadar proje yapmış sizde niye az. Bu sefer müdür geliyor, idare; arkadaşlar biz geride kaldık, hadi biraz da siz yapın. Bu sefer rica ediyor. Bunu iletişimi kuranlar güzel yaptırıyor, ama dayatmayla olursa öğretmen tepki koyuyor, yapmıyor.” şeklinde görüş belirtmiş ve özellikle projeler konusunda idarenin dayatmacı yaklaşımının öğretmenleri rahatsız ettiğini belirtmiştir.

Sınıfta iş yüklerinin zaten fazla olduğunu ifade eden öğretmenler, buna ek olarak idarenin özellikle eğitim öğretim işleri dışındaki konularda sürekli çeşitli evraklar talep etmesinin ve projelere/etkinliklere/seminerlere katılma konusundaki dayatmacı yaklaşımının öğretmenleri rahatsız ettiğini dile getirmişlerdir.

Velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumlarıyla ilgili olarak Ö1: “Ben iyi bir öğretmenim demem, hiçbir zaman öyle bir iddiam olmadı ama bana öğrenciyi yazdırmak için kırk takla atıyor, (veli) geliyor. Ondan sonra, öğretmen seçimindeki o duyarlılığı, azmi eğitim öğretim sürecinde göremiyorum.” şeklinde görüş bildirerek velilerin eğitim öğretim sürecine ilgisiz ve duyarsız davranmalarının öğretmenlerin işini zorlaştırdığını vurgulamıştır.

Yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları konusunda Ö2: “...En büyük etkenlerden biri, idarenin tutumu diyebiliriz. Öğretmenler arasındaki huzuru sağlayacak en baş faktör idarecidir. Mesleki olarak yapılan haksızlık ve adaletsizlikler, son zamanlarda oldukça yaygın, kayırmacılık gibi. Özellikle branş öğretmenlerinde; mesela birine dört saat, diğerine altı saat ders veriyor. Birinin bir gününü boşaltıyor rahatlama için, diğerine her gün ders koyuyor. Mesela başarı belgeleri var, ödüller var. Bunlar valilik tarafından veriliyor ama vali kimden isim alıyor? İl ve ilçe milli eğitim müdürlüğünden alıyorlar

isimleri, onlar isim veriyor, şuna şuna verilmesi uygundur diye. Burada ödülü hak eden almıyor... Öğretmenin çok başarılı olması ve çok fazla çaba sarfetmesi, onu belli bir seviyeye kadar çıkarıyor, onun üzerine çıkmasına izin verilmiyor. Mesela idarecilik atamalarında da öyle... Bunun için diyorum ki ben niye çaba sarf edeyim, emek vereyim... Bu seni soğutuyor, boşluyorsun..." şeklinde görüş bildirerek yöneticilerin adaletsiz yaklaşımlarının öğretmenler arasında rahatsızlığa yol açtığını vurgulamıştır. Adaletsizlik ve haksızlık konusunda Ö3: "Eğer adaletsizlik varsa sabır yok; eğer zorbalık, haksızlık, ahlaksızlık varsa ciddi boyutta sabır düşüyor bende. Televizyon programlarında haberleri izlerken bile, yapılan yanlışlıkları, haksızlıkları görünce kendi kendime konuşabiliyorum, onda hoşgörü tamamen yok, sabır yok... Oradaki yanlış davranışına bile yansıtıyorum, o anda tepki verebiliyorum." şeklinde görüş bildirerek gerek okulda okul yöneticileri ve velilerle olan iletişimde gerekse de okul dışında insanların haksız ve adaletsiz yaklaşımlarına tahammül edemediğini dile getirmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö1: "Çocuklardan ziyade, genel olarak idareyle ve velilerle ilgili olan kısımlar benim sabrımı daha çok etkiliyor." şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin sabırlarını öğrencilerden ziyade, okul idaresi ve öğrenci velilerinin etkilediğini dile getirmiştir.

Eğitim paydaşlarının bencilliği konusundaki görüşünü Ö8 "...Öğrencilerimize yaptığımızı kendi öğretmen arkadaşımıza yapmak istemiyoruz. Bildiğini ve dokümanlarını paylaşmayan, kendisini ön planda tutmaya çalışan, belki menfaatçi mi deriz, bencillik mi deriz artık bilemiyorum... Mesela öğretmenlerin birbiriyle sırt sırta olmayışı, birbirine destek olmayışı, o da çok sabır zorlayan, yoran konulardan bir tanesidir." şeklinde dile getirmiş ve öğretmenlerin bencilce davranıp bilgi, doküman ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmamaları hususunu eleştirmiştir.

Bir öğretmen, idarenin desteğini hissetmemek konusunda "Birçok meslekte insanlar birbirine destek oluyorken burada herhangi bir problem yaşasa öğretmen arkadaş; yapmasaymış öyle, onu demeseymiş ile karşılaşabiliyorsunuz. Yani arkanızda duran çok olmuyor, bu da önemli. Arkanızda durmayan bir idare de sıkıntı. Çünkü gün içerisinde bin türlü sorunla karşılaşılıyorsunuz. Burada da bazı problemleri siz çözemiyorsunuz. Size çözecek, yardımcı olacak bir idare lazım, o da arkanızda durmuyorsa özellikle velilerle ilişkilerde..." (Ö8) şeklinde görüş bildirmiş ve özellikle öğretmenin çözmekte zorlandığı problemler karşısında idarenin desteğini hissetmesinin, etkileşim boyutunda önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri tablolastırılarak verilmiştir.

4.2.2.1. Duygusal Tükenme Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Duygusal Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Duygusal tükenmişliği etkileyen faktörler	Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması	13	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	İş yükünün fazla olması	11	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16
	Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	Ekonomik yetersizlikler	10	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Stres	7	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16
	Meslekte sorumluluğun fazla olması	5	Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
	Ailesel sorunlar	4	Ö1, Ö3, Ö12, Ö13
	Veliler tarafından şikâyet edilmek	4	Ö5, Ö6, Ö12, Ö14
	Mesleğin hak ettiği yerde olmaması ve hayal kırıklığı	3	Ö8, Ö12, Ö15
	Okullardaki fiziksel eksiklikler	3	Ö10, Ö15, Ö16
	Sağlık sorunları	2	Ö3, Ö13
	Öğrenciler tarafından sevilmemek	2	Ö5, Ö6
	Veli desteğinin yetersiz olması	1	Ö15
	Uzun yıllar aynı okulda çalışmak	1	Ö13
	Karşılanamayan sosyal ihtiyaçlar	1	Ö3
	Lisansüstü eğitim yapıyor olmak	1	Ö1

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenler, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması (f=13)”, “İş yükünün fazla olması (f=11)”, “Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler

(f=10)”, “Ekonomik yetersizlikler (f=10)” ve “Stres (f=7)” olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Meslekte sorumluluğun fazla olması (f=5)”, “Ailesel sorunlar (f=4)”, “Veliler tarafından şikâyet edilmek (f=4)”, “Mesleğin hak ettiği yerde olmaması ve hayal kırıklığı (f=3)” ve “Okullardaki fiziksel eksiklikler (f=5)” gibi faktörlerin de duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması konusunda Ö2: “Yaptığım işe toplum tarafından eskisi gibi yeterince değer verildiğine inanmıyorum. Daha önce anlatırlardı; öğretmenler şöyle değerlidir, böyle değerlidir. Ama günümüzde artık bu, yöneticiler tarafından ne yapıldı, değersizleştirildi, itibarsızlaştırıldı... Bu da seni ister istemez etkiliyor. Ne oluyor? Yapsam da zaten belli bir karşılığı yok. Motivasyon olmayınca tükenmişliğe ister istemez giriyorsun. Mesela parasal olarak da işin artık karşılığını alamadığımı düşünüyorum. Pandemi döneminde öğretmen zaten yattı diyorlar, ama sen benim evde canlı derslerde ne çektiğimi bilmiyorsun. Bunu da yöneticiler halka tam olarak yansıtmadığı için...” şeklinde görüş belirterek öğretmenlerin, özellikle yöneticilerin yanlış yaklaşımları sonucunda toplum nezdindeki değerinin eskiye oranla azaldığını dile getirmiştir. 38 yıllık hizmeti bulunan bir öğretmen, mesleğe ilk başladığı yılı anlatarak: “...18 yaşındaydım, Kırşehir’de bir köye gittim, iki tane kahvehanesi vardı. Ben 18 yaşında çocuğum, kahvehaneye girdiğim zaman öğretmen geldi diye herkes ayağa kalkıyordu. Çok tuhafıma gitmişti, 70 yaşındaki yaşlı adam bile... Yaa amca kalkma diyordum, o bile ayağa kalkıyordu, hoca gelmiş diye... Ki üç dört tane öğretmen vardı. Herkese aynı davranıyorlardı, çok seviyorlardı öğretmenleri o zaman. Ayağa kalkmasından belliydi zaten... Şimdi dövüyorlar... Şimdi velinin önünde böyleyiz (eğilerek). O zaman da 70 yaşındaki adam benim önümde böyleydi. İşte bu kadar değişti. Bu da tükenmişliğe neden olabiliyor.” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiş; Ö5 ise bu konudaki görüşünü: “Öğretmenin anlaşılmaması, mesleğinin değerli görülmemesi bunlar hep duygusal tükenmeyi etkileyen faktörlerdir. Velinin, idarenin, gündemin öğretmenin mesleğini çok ciddiye almaması ya da değer vermemesi; sanki ne yapıyorsun... gibi. Öğretmenliğe saygı son zamanlarda azaldı, bu da duygusal tükenmeye sebep olabiliyor.” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması konusunda Ö9: “İtibarsızlaştıkça mesleğimiz, saygı azaldı ve aileler de umursamaz davranıyor gerçekten bize karşı...” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen bu konudaki düşüncesini:

“Eskiden öğretmene daha çok saygı duyulurken daha çok çekinirken öğretmenden toplum, artık öğretmen toplumda silik bir karaktere dönüştüğü için çocukta da çok etkili olmuyor açıkçası... Çünkü çocuğa sen sınıfta sesini az yükselttiğinde veli kapıya dayanıp sen benim çocuğuma nasıl bağırırsın diye hesap sorabildiği bir ortamda ne kadar olumlu örnek oluşturacağız, onu da bilmiyoruz.” (Ö10) şeklinde dile getirmiştir. 30 yıllık mesleki deneyimi olan bir öğretmen bu konuda “Eskiden öğretmene saygı had safhadaydı ama şimdi veli hatta çocuklar bile sınıfımızda istedik davranışları göstermiyorlar sevgi saygı anlamında. Yani çocuklar, nasıl anlatayım... Bu, çocukların suçu değil tamamen toplum düzeniyle alakalı bence; yetiştirme, ailenin eğitime bakış açısıyla ilgili...” (Ö11) şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılmasıyla ilgili Ö12: “Veliler muhtemelen öğretmenlik mesleğinin itibarsızlığını öğrencilere hissettiriyorlar. Direkt öğretmen hakkında bir şey konuşmasalar bile, hani öğretmen sana bir şey yapamaz gibisinden bir laf bile bir öğrencinin öğretmene bakış açısını değiştirebiliyor. İşte bu biraz önce söylemiş olduğum, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılmasının aslında bir parçası, toplumdaki bakış açısı da bu. Toplum böyle bakınca çocuk da ister istemez ya kulak misafiri oluyor velisinden ya da duyuyor ve okula ve öğretmene bakış açısı değişiyor. Şöyle diyeyim; bir öğrencinin sen beni dövemezsin demesi çok hoşuma gider ama o cüreti bulması başka bir şeydir. Ben hep derim öğrencilerime hakkınızı savunun, anneniz babanız olsa dahi kimse size şiddet uygulayamaz. Ama o çocukların, orada niyet olarak biliyorsun nasıl söylediğini, hissedebiliyorsun yani. Onun altında yatan şeyin aslında senin elinin güçlü olmadığını, bu sadece dayak üzerine falan değil tabii ki, toplumun sana bakış açısını çok net yansıtabiliyor.” şeklinde görüş belirtmiş ve öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılmasının öğrencinin öğretmene bakış açısını da olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Mesleğin itibarsızlaştırılması konusundaki görüşünü Ö13: “Kamuoyunda üst düzey yöneticilerin yapmış olduğu açıklamalar ne yapıyor, bu sefer veliye bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde konuşma hakkı tanıyor. Şu an öğretmenlikle ilgili herkes konuşuyor, herkes bir konuşma hakkına sahipmiş gibi. Televizyonu açtığınızda herkes konuşuyor, sadece televizyon değil facebook, twitter, sosyal medya, haber kanalları hepsi giriyor. Herkes konuşma hakkına sahip, mikrofonu al sokağa çık sor, herkes öğretmene düşman. Öğretmen ne çalışıyor ki, dünya kadar tatili var... Bunlar son zamanlarda o kadar çok arttı ki sosyal medyanın kullanılmasıyla birlikte mesleğimiz çok değersizleştirildi. Ben çok üzülüyorum böyle şeylere...” şeklinde dile getirmiş ve özellikle sosyal medyada yazılanların öğretmenlik mesleğinin ne kadar itibarsızlaştırıldığının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, mesleklerinin toplum nezdindeki değerinin eskiye nazaran azaldığına ve öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırıldığına dikkat çekmiş ve bu durumun ise öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmişlerdir.

İş yükünün fazla olmasıyla ilgili olarak Ö6: “Özellikle birinci sınıf öğrencileri öğretmeni çok yoruyor. Ben birinci sınıfları okuturken hep akşam olsa eve gitsem de uzansam, bunu hep düşündüm yani bir dinlensem falan şeklinde... Birinci sınıfta çocuklar okula yeni alıştıkları için kuralları yeni öğreniyorlar, oturmayı yeni öğreniyorlar, kalkmayı yeni öğreniyorlar... Bu da sınıfa bir düzen sağlayana kadar öğretmeni bayağı bir yoruyor. Bir de bizim meslekte şu var: Senin öğretmenliğin okulda bitmiyor. WhatsApp grubu var, telefon var, veli akşam saat 8’de arayabilir, 9’da arayabilir hatta 10’da 11’de arayan veli bile olabiliyor.” şeklinde görüş bildirerek özellikle birinci sınıfları okuturken öğretmenin çok fazla yorulduğunu belirtmiş ve bu durumun duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmiştir. İş yükü ile ilgili olarak başka bir öğretmen: “Dünyanın en zor işlerinden biridir insanla uğraşmak, insana şekil vermek, karşındakini eğitmek... Tek tek çocuklarla uğraşıyorsun, idare bir taraftan, veliler bir taraftan, çevre bir taraftan, evde de sorumlulukların var. Bu da insanı ne yapıyor? Yoruyor. (Ö7) şeklinde görüş bildirerek öğretmenlik mesleğinde iş yükünün fazla olduğuna ve bu durumun ise öğretmenleri yordığına dikkat çekmiştir. İş yükünün fazla olmasıyla ilgili olarak Ö10 “...İş yükü paylaşılsın. Biz sekreter istemiyoruz ama lütfen bu sekreteryaya işlerini de yapmayalım. ...Şu cümleyi kuruyor birçoğumuz yani keşke başka bir kurumda masa başında bir işte olsaydım. Niye? Çünkü aşırı iş yükü, sorumluluk... ...Evine iş götüren başka bir kurum yoktur herhâlde ...” şeklinde görüş bildirmiş olup öğretmenlerin iş yükünün ve sorumluluğunun fazla olduğunu, bu durumun ise öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını dile getirmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevlerle ilgili görüşünü Ö1: “İş yüküyle ilgili biraz gereksiz noktalar var: Teknofest, eTwinning... Şimdi mesela ben çarşamba günü eğitime gideceğim. Ama bu eğitimi ben kendim seçmedim ki... Ne kadar verimli olabilir, dayatmayla... Ben zaten kendim ihtiyaç duyduğumda bir sürü eğitim alıyorum. Bunu yapmak yanlış geliyor bana hocam, faydalı olmuyor.” şeklinde dile getirmiştir. Bu konuda Ö4: “...Bazı angarya işler bizi kesinlikle çok olumsuz etkiliyor. Yani artık bırakın da şu çocuklara bir şeyler öğretelim diyoruz bazı zamanlarda. Çünkü çocuklara eğitim öğretim vermenin dışında o kadar çok gereksiz, angarya işler yapıyoruz ki... O seminere gidilecek, bu form doldurulacak, şu yapılacak... Mesela dün polislerle

ilgili bir seminer vardı vs. ne olduğunu bile bilmiyorum, bizi hiç ilgilendiren bir konu değil. Bu zamanımı onlara harcamaya çocuklara harcasam çok daha iyi olacaktır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretmen, eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler konusundaki görüşünü: “Öğretmenlerden, öğretmenlik dışında beklentinin fazla olması... Sınıfına girip dersini işleyip çıkan öğretmen birçok idarenin gözünde de birçok velinin gözünde de iyi bir öğretmen değilmiş gibi değerlendiriliyor. Projedir, isminin duyulmasıdır, bir şekilde reklam çalışmalarıdır hocam bunlar hep olağan şeyler öğretmenler arasında. Projeler, evrak yükü bunlar fonksiyonel değil yani. Belirli gün ve haftalar hazırlıyoruz. Onun evrakları, fotoğrafları vs. yani ne gerek var. İşte hep kâğıt üzerinde olduğu için maalesef öğretmeni etkiliyor.” (Ö5) şeklinde dile getirirken bu konudaki düşüncesini Ö6: “Biz eğitim öğretim dışında bütün işlere koşuşturuyoruz. Bir öğretmen sınıfında çocuğuna öğrettikleriyle sorumludur, eskiden böyleydi. Şimdi, çocuğa öğrettikleri çok önemli değil yani buna kimse bakmıyor artık. Bu öğretmen proje yapmış mı? Bu öğretmen şu kursa gitmiş mi? Bunlar çok önemseniyor. Çocuk dört işlemi bilmemiş, problem çözemiormuş, okuması iyi değilmiş, bunlar çok ön plana çıkmıyor artık. Bize milli eğitim müdürlüğünün yaptığı toplantıda şu söylendi: ‘Artık sizin çocuklarınızın ne öğrenip öğrenmediğine bakan yok...’ Bakıyorsun çocuk lise giriş sınavına giriyor, üniversite sınavına giriyor, bilmem ne yapıyor ama eğitim öğretimi denetleyen yok. eTwinning projesi yaptın mı? Teknofest projesi yaptın mı? Bunlar çocuğa akademik olarak bir şey kazandırmıyor ki... Biz ne yapardık eskiden, çocuklarımıza birkaç kaynak alırdık, çeşitli kaynaklardan değişik soru tipleri çözerdik, çocuk ilerde sınava girecek. Temel olmadan ilerisi olmuyor. Şimdi veliye bakıyorsun, veli de işin şu boyutunda: ‘Benim çocuğum şiir okumuş mu? Benim çocuğum 23 Nisan gösterisine katılmış mı?’ Veli de çok akademik başarıya bakmıyor, benim çocuğum mutlu mu? Ona bakıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim öğretim dışındaki ekstra görevlerle ilgili olarak Ö7: “Angarya işlerin öğretmenlere, okullara gelmesi... Mesela bir aşı programı oluyor, okullarda yapılıyor. Ya da sana bir form veriliyor, bunları dağıt çocuklara, çocuklar bunları doldursunlar sende kalsın, sağlık ocağından geldiklerinde doktor bunları senden alacak... Bu işi ben niye yapıyorum? Benim işim mi? Sağlık ocağında herkesin bilgileri var, sağlık ocağındaki adam ya da işte internetten bir adres ver gitsin veli oradan doldursun. İstiyorsa istiyor, istemiyorsa istemiyor. Yani angarya işler çok var. Öğretmenin üzerine vazife olmayan görevler ve sorumluluklar yükleniyor, bu da öğretmeni yoruyor. Her işi öğretmene verince

öğretmen bıkmıyor. ...Hayalindeki öğretmenlikle yaptığın iş birbirine çok denk düşmüyor. Yani öğretmenlik buysa benim yaptığım ne? Benim yaptığım öğretmenlikse bu ne? İkisini yan yana getiriyorsun denk düşmüyor.” şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili olmayan işlerin öğretmenden beklenmesinin, öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe neden olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen bu konudaki düşüncesini “...İşimizin dışında çok iş yapıyoruz. ...Öğretmen, öğretmenlikten başka her role girebiliyor. ...Benim işim eğitim öğretim, öğretmenlik dışında her şeyi yapıyoruz, o yüzden öğretmenliğimizi tam yapamıyoruz. Sıkıntı burada...” (Ö10) şeklinde özetlemiştir. Eğitim öğretim dışındaki ekstra görevler konusunda Ö12: “Son zamanların rahatsızlığı, hastalığı diyeyim; il müdürlüğünden başlayarak, il müdürü de öyle, ilçe müdürü de öyle, okul müdürleri de öyle, herkesin birbirinden bir proje beklentisi var. Sürekli bir proje kaygısı işte eTwinningler, böyle çeşitli ortamlarda okulların reklamlarını yapma... Bütün öğretmenlerin dilindeki şey şu; bizi bırakın dersimizi yapalım. Artık çok fazla yordu bu tip şeyler. Çok fazla proje beklentileri var, hepimizin söylediği şey; bütün bunlar reklam amaçlı, eğitim öğretime katkısı olmayan, çocuklara bir şey vermeyen... Onlarca, yüzlerce, belki binlerce projeden bahsediliyor ama elle tutulur doğru dürüst hiçbir şey çıkmıyor. Ama öğrencilerden ve öğretmenin zamanından çalınan emek çok fazla... Dayatılıyor, zorunlu bile tutuluyor, öğretmenlerin zamanından çalıyor. Okul müdürünün tek derdi, bizim okulumuzda şu yapıldı... Artık bütün işimiz reklam olmuş, onu görüyoruz ve bunu herkes biliyor. Bunu öğretmen de çok iyi biliyor, okul müdürü de çok iyi biliyor. ...Öğretmenler üzerinde projeler konusunda çok büyük bir baskı var ve çok yoruyorlar. Büyük oranda zaman kaybı, verimli olmuyor maalesef.” şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretmen bu konuda: “...Ortam olmamasına rağmen proje bekleniyor. Yarışmalar ve projelerin dersten daha fazla boyutta olması. Bunları yapsan dersini yapamıyorsun, dersini yapsan bunları yapamıyorsun. ...Öğretmenlerin, öğretmenlik dışında angarya işleri çok, bitmiyor... Benim eşim bankacı, çok yoğun çalışıyor ama saat altıdan sonra işi bitiyor, eve gelip kafasını dinleyebiliyor, bizim bitmiyor. Veli arıyor, çocuğuyla ilgili bir durum oluyor, başka bir şey oluyor, akşamdan hazırlık yapmak zorundasın ertesi güne... Okuldan sana verilen ekstra; yok yarışmaydı, projeydi, bilmem neydi. Onlar için günlerce çalışmak zorundasın, hiç bitmiyor, akşamleyin ben kesinlikle dinlenemiyorum. Yani işin beşte bitmiyor, akşam saatine, hafta sonuna, sürekli iş. Kesinlikle iş yükü çok fazla yani sınıfın seni hiç yormuyor, sınıf haricinde yüklenen işler insanı yoruyor.” (Ö13) şeklinde görüş belirtmiş ve sınıf dışındaki ekstra görevlerin öğretmenleri çok yordugunu ifade etmiştir.

Öğretmenler kendilerine verilen eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki görevleri ekstra olarak değerlendirmekte ve bu görevleri üstlenmede genellikle isteksiz davranmaktadırlar. Öğretmenler, bu şekilde zorla dayatılan görevlerin öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Ekonomik yetersizlikler konusunda Ö7: *“Bir insandan yani bırak öğretmeni, verim almak istiyorsan maddi, manevi, psikolojik, sosyolojik her türlü imkânı vermen lazım. Önce bir alt yapısını oluşturman lazım yani ne yapman gerekiyor; rahat yaşayabileceği bir ortam maddi olarak da manevi olarak da. Yani onu kurmadan verim bekleyemezsin. Öğretmenin önce kafasının rahat olması lazım sınıfa girerken... Evdeki sorunu öğretmen sınıfa getiriyorsa bu illaki çocuklara yansiyacaktır. Bankaya borcun var, kredinin zamanı geldi ödeyemiyorsun bunu düşünmeyecek mi öğretmen derste? Tabii ki yansıyor.”* şeklinde görüş bildirerek ekonomik yetersizliklerin öğretmenlerin verimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ekonomik yetersizlikler konusundaki görüşünü Ö12: *“Ekonomik olarak tatminsizlik de duygusal tükenmişlikte etkili... Aslında muhtemelen yaşanan birçok sorunun temelinde ekonomik kaygılar var. Çünkü son dönemde özellikle okulumuza bir sendika ziyarete geldiği zaman öğretmenlerin ilk talepleri ekonomik, özlük hakları oluyor. İşte, maaş zamlarının yetersizliği, herkes geçinememekten şikâyetçi, bu son zamanlarda çok daha fazla arttı ama uzun zamandır böyle. Ekonomik durum da duygusal tükenmişliğe sebep oluyor. ...Etrafımda kredi borcu olmayan öğretmen arkadaşım yok. Dolayısıyla ekonomik sıkıntıya girdi mi insan, neredeyse hemen hemen bütün refleksler değişiyor. Bireysel anlamda da değişiyor, dolayısıyla bu öğrencilere ve sınıfa da yansıyor. Bir mesleği yapan kişinin ekonomik olarak tatmin olması şart, bu olmadığı sürece yeterli motivasyon maalesef olmuyor. Yani bunu yaşayan çok fazla arkadaşımız var...”* şeklinde dile getirmiş olup ekonomik yetersizliklerin öğretmenlerde motivasyon eksikliğine ve duygusal tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir. Ekonomik yetersizlikler konusunda Ö14: *“...Gördüğünden geri kaldı derler ya... İşte, önceki yıllar tatile gittiyse şimdi gidemiyor ya da bir şey alacaksa alamıyor. Belki parası biraz arttı gibi gözüküyor ama alım gücü çok düştüğü için... Mesela çoğu tek maaş öğretmenlerin çocuğu okuyor, yetiştiremiyor. İnsan ufak bir borcunu bile kafaya takarken öğretmenin bence kafasında para olmaması lazım yani ekonomik sıkıntısının olmaması ve sınıfa o şekilde girmemesi lazım. Şimdilik sosyal çevre; gidecek elbise alacak, veliyle yüz yüze gelecek, onun karşısına hep aynı kıyafetle çıkmak istemiyor. Bazen iki üç gün aynı elbiseyi giyince acaba veli dikkat eder mi? Onu düşünüyorsun. Adam, markasına bile bakıyor elbisenin.”* şeklinde görüş belirtmiş ve

öğretmenlerin ekonomik açıdan zorlandıklarını ifade etmiştir.

Mesleki sorumluluğun fazla olması konusundaki düşüncesini Ö8: “...Bizim meslekte en çok yorarlardan bir tanesi de bütün öğrencilerin sorumluluğunu almak aslında. Siz 26 öğrencinin 26’sının da her türlü sorumluluğunu almış oluyorsunuz üzerinize. Bir çocuk bakıcısına bir bebeğin sorumluluğunu bırakırsınız. Her öğrencinin A’dan Z’ye bütün sorumluluğunu sınıfta alıyorsunuz. Yani kalp hastası öğrenciniz var, sağlık sorumluluğu sizde; görmek zorundasınız, kalp ritmini takip etmek zorundasınız. Beyin ameliyatı olmuş öğrencim var, bu öğrencinin sorumluluğunu almak zorundasınız. Eğitimle ilgili, duygusal, yaşamsal her şeyini almak zorundasınız. Engelli öğrenciniz var... Bir bakıcıyı düşünün; 1.500 TL aylık veriyorsunuz, bir çocuk veriyorsunuz ve diyorsunuz ki bunu yedir, içir, altına bak, şuna bak, buna bak... Bana 26 tane öğrenci veriyorsun ve bana verdiğin öğrenciyi ben seçme şansına da sahip değilim. Bakıcı isterse alır, isterse almaz. Ama siz bana aynı sınıf içerisinde engelli öğrenciyi de veriyorsunuz, ameliyat olmuşu da veriyorsunuz, hasta olmuşu da veriyorsunuz, sağlıklıyı da veriyorsunuz. Dolayısıyla bunların hepsinin şeyi farklı... Hiperaktif olanı var, davranış bozukluğu olanı var, şiddet içerikli hareketleri olanı var, dolayısıyla bunların hepsi ayrı bir yük. Ama maaş verirken öyle demiyorsunuz.” şeklinde dile getirmiş ve öğretmenlere öğrencilerin her türlü sorumluluklarının yüklendiğini ancak ekonomik olarak ise emeğinin karşılığının verilmediğini dile getirmiş ve bu durumun öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarının çok fazla olduğunu ve öğrencilerin her şeyiyle ilgilenmek zorunda olduklarını dile getiren Ö11 bu konudaki düşüncesini: “...Mesleğimizin sorumluluğu çok fazla, çünkü çocuk yetiştiriyorsun. Nasıl şekillendirirsen öyle oluyor. Çocuğun her şeyiyle ilgileniyorsun. Çocuğun gözleri baygın bakıyorsa hemen gidiyorsun bakıyorsun, ateşi mi var? Annesini arıyorsun... Ben dersimi yapayım, otursun bir kenarda diyemiyorsun. Burnu aktıysa temizliyorsun, mendili yoksa mendil veriyorsun. Ayakkabısını bağlayamıyor, yeni nesil çocuklar ayakkabı bağlamayı bilmiyor. Ayakkabılarını biz bağlıyoruz, düşecek çünkü bağcığı çözülmüş, koşuyor...” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde öğretmenin sorumluluklarının çok fazla olduğunu dile getiren Ö14: “Çok zor bence öğretmenin işi. Çocuğun her şeyiyle ilgileniyorsun. Lavabo ihtiyacı, birinci sınıfta çocuk klozete yetişemiyor. Pijamasını çekememek, altını ıslatmak, ayakkabı bağcığını bağlayamamak, çikolatasının kabını açamıyor, suyun kapağını açamıyor birinci sınıf öğrencileri. Bir de artık seni anne baba gibi görüyor, her şeyisin sen onun, sorumluluğu çok fazla. ...Nöbet görevinde aman şu olmasın, bu

olmasın... Sorumlulukları çok olduğu için oda çok yoruyor insanı, tüketiyor. Akşam öğretmenler tabiri caizse perti çıkarak gidiyor.” şeklinde görüş belirtmiş ve sorumluluğun fazla olmasının öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmiştir.

Öğrenciler tarafından sevilmemek ve veliler tarafından şikâyet edilmek konusunda Ö5: *Bence bir öğretmen öğrencileri tarafından sevilmek ister, bunu görmediği zaman duygusal olarak tükenebilir. Mesela öğretmenin veliler tarafından şikâyet edilmesi de çok kolay. Hemen CİMER’e yazılıyor, hemen milli eğitim aranıyor... Sene başında beni de şikâyet etmişlerdi. Yeni başladığın bir velinin tamam belki ama üç dört yıldır sınıfında olan bir öğrencinin velisinin şikâyet etmesi öğretmeni duygusal olarak etkileyebilir. Yine öğrencinin öğretmen hakkında olumsuz konuşması etkileyebilir. Çünkü bence öğretmenler, öğrencileri tarafından sevildikçe enerji kazanırlar.*” şeklinde görüş belirterek öğrencileri tarafından sevilmeyen ve veliler tarafından şikâyet edilen öğretmenin duygusal tükenmişlik yaşayabileceğini belirtmiştir. Son yıllarda velilerin öğretmenleri çok kolay şikâyet ettiğini dile getiren Ö12 bu konuda: *“...Şikâyet mekanizması aşırı gelişti, telefon hattı üzerinden, CİMER’i, BİMER’i yani ne ararsan artık var. Dolayısıyla bu da öğretmeni bir şekilde hem rahatsız ediyor hem de tedirgin ediyor. ...Bakıyorsun senin emek harcadığın öğrencinin velisi seni şikâyet etmiş, durum üzerinden bir sürü olumsuz yaptırımlarla karşılaşabiliyorsun. Her şeyden önce psikolojik olarak üzüyor insan. Şikâyet mekanizmasının bu şekilde gelişmesi, aslında okula gelip de bir yüz yüze sohbet etmek ya da idareyle görüşüp de daha sonra başka yöntemler aramak işi çözebilecekken o resmî kanallardan şikâyetlerin yaygınlaşması öğretmenlerde mesleğe karşı her türlü tükenmişlikte etkili bir faktör...”* şeklinde görüş bildirmiştir. Söz konusu öğretmen, veliler tarafından şikâyet edilen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşayabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenciler tarafından sevilmenin önemiyle ilgili olarak Ö6: *“...Bir velim geldi, polisti. Şunu dedi bana: Hocam dedi biz evde sizinle yatıyoruz, sizinle kalkıyoruz. Yani o kadar çok seviyor sizi dedi (çocuk için). Ama geçen şöyle bir olay olmuş dedi: Size resim vermiş, siz onun resmini almamışsınız, çok üzülmüş dedi. Doğrudur, almamışımdır dedim. Tam dersi anlatıyormuşumdur, dersin en püf noktasındaymışım dedim, o da resmi bana getirmiştir, şöyle yapmışımdır; otur sonra bakayım demişimdir, ondan sonra da unutmuşumdur dedim, olay öyle yaşanmıştır. Yoksa ben her çocuğun resmini alırım, bakarım, güzel olmuş derim. Kesinlikle o şekilde olmuştur dedim. Yani çocuk buna ne kadar üzülmüş... Öğretmen benim resmime bakmadı diye.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği yerde olmadığını dile getiren Ö12 bu konudaki düşüncesini: *“Öğretmenlik mesleği hak ettiği yerde asla değil, toplumsal olarak da değil kamusal olarak da değil, dolayısıyla öğretmen kendini mutlu hissetmiyor. Son dönemlerde öğrencilerin tepkileri de farklılaştığı için bu da ister istemez mutsuz ediyor. Biz ilkokullarda her ne kadar bunu çok fazla hissetmesek de öğrencinin zaman zaman seni ciddiye almayan, kırıcı tavırlarıyla karşılaşınca ister istemez üzülüyorsun.”* şeklinde ifade etmiş ve öğretmenlerin hak ettiği değeri görmedikleri için mutsuz olduğunu belirtmiştir.

Uzun yıllar aynı okulda çalışmanın öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını dile getiren Ö13 bu konudaki düşüncesini *“Kesinlikle okul ortamının farklı okullarla değiştirilmesi lazım. Uzun yıllar aynı okulda çalışmak bence tükenmişliği getirir. Bir öğretmenin bir okulda bence çalışma süreci beş yıl olmalı, değiştirilmeli beş yıldan sonra. Çünkü aynı insanlar, aynı çevre...”* şeklinde dile getirmiş ve uzun süre aynı okulda çalışmanın öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenliği programında doktora eğitimine devam eden Ö1: *“Doktora eğitimim sürecinde tükenmişlik yaşadığımı hissediyorum. Yüksek lisansın tez aşamasının olduğu dönemle şu an doktora başlama sürecinde o tükenmişliği biraz hissettim. Eskiden kendimi daha dinç hissediyordum derslerde. Ama şu an, yine ben hissettirmemeye çalışıyorum öğrencilere, sürekli sınıfa böyle neşeyle girip çocuklarla şakalaşmak... Bunları yine üst düzeyde yapmaya çalışıyorum ama artık son derslere doğru o tükenmişliği hissediyorum yani. Çünkü sürekli aklımda o şeyler oluyor yani bunu yetiştirebilecek miyim, gidebilecek miyim (doktora derslerine), nasıl yapacağım, aklımı meşgul ediyor. Bu süreçte dediğim gibi, son derslerde özellikle çok yorgun hissediyorum. Eskiden, hani altıncı ders de olsa ben birinci dersmiş gibiydim. Hiç o şey olmazdı, kayıp... Ama son derslerde o yorgunluğu hissediyorum artık.”* şeklinde görüş belirterek lisansüstü eğitim sürecinde duygusal tükenmişlik yaşadığını dile getirmiştir.

4.2.2.2. Duyarsızlaşma Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere *“Duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Duyarsızlaşmayı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Duyarsızlaşmayı etkileyen faktörler	Velilerin ilgisiz tutumları	7	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15
	Velilerin olumsuz yaklaşımları	7	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
	Empati kuramamak	3	Ö10, Ö14, Ö15
	Öğretmenin öğrencilere söylediğini yaptırnamaması	2	Ö6, Ö8
	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler	2	Ö8, Ö12
	Mesleki yıpranmışlık	2	Ö11, Ö12
	Seçme sınıf uygulaması	2	Ö12, Ö14
	Öğretmenin kişisel sorunları	2	Ö15, Ö16
	Sorunların üstünü örtme	1	Ö15
	Belli bir süre sonra mesleğin rutine dönmesi	1	Ö7
	Takdir edilmeme	1	Ö5
	Çocukları sevmeme	1	Ö15
	Zaman sıkıntısı	1	Ö8

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenler, duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Velilerin ilgisiz tutumları (f=7)”, “Velilerin olumsuz yaklaşımları (f=7)” ve “Empati kuramamak (f=3)” olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Öğretmenin öğrencilere söylediğini yaptırnamaması (f=2)”, “Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler (f=2)”, “Mesleki yıpranmışlık (f=2)”, “Seçme sınıf uygulaması (f=2)” ve “Öğretmenin kişisel sorunları (f=2)” gibi faktörlerin de duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda, duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Velilerin ilgisiz tutumlarıyla ilgili olarak Ö1: “İşte burada hocam ilgisiz veli tutumu beni şey yapıyor. Ben sevmesem de veliyle tartışsam bile onu öğrenciye yansıtmam. Ama çok da aşırı ilgisiz olunca (veli) bu durumda ister istemez, o öğrencilere karşı duyarsızlaşma oluyor yani sınıfın geneline karşı değil de... Eğer çocuğun da eğitim öğretimle bir ilgisi yoksa veli de hiçbir şey yapmıyorsa o zaman biraz duyarsızlaşabiliyorum. Öyle diyorum ama yine de ona rağmen bırakamıyorum (ilgilenmeye devam ediyor), ama etkileniyorum.” şeklinde görüş belirtirken bir başka öğretmen bu konudaki düşüncesini “İlgisiz velilerin çocuklarını bazen görmezden gelebiliyoruz. Bu belki duyarsızlıktan değil ama mecburen, çünkü bir yere kadar yetebiliyorsun. Çünkü ilgisiz velilerde özellikle şunu görüyorsunuz; siz enerjinizi bir yöne sürekli odaklarsanız diğer çocuklardan çalmış oluyorsunuz. Çünkü ben hep o çocukla özel

ilgilenirsem, sınıfta 20 kişi varsa 19'un hakkından da almış olurum. Mesela şu an bir öğrencim var benim, anne baba ayrı. Çocuk anneyle hiç görüşmüyor, babaanne çocuğa bakıyor, baba hiç ilgilenmiyor. Çocuk kendi kendine yetinmeye çalışıyor. Çocuk her gün temel ihtiyaçları karşılanmamış geliyor. İşte beslenmedir, şudur budur veya temizliktir. Bu sefer söylüyorsunuz, söylüyorsunuz aileyle konuşuyorsunuz, veliyle görüşmeler yapıyorsunuz veya çocuğa söylüyorsunuz. Olmadığı zaman yoruluyorsunuz. Ne oluyor? Diyorsun ki, değiştiremeyeceğim ben bunu veya etkileyemeyeceğim... Çok bırakmasak da ara ara şey yapıyorum, görmezden gelebiliyorum, çünkü diğer öğrencilerimin zamanından ve enerjisinden çalışıyorum. Yoksa tüketiyor, oradaki sorun öbür çocukları olumsuz etkiliyor. Ben diğer çocukları etkilememesi için onu ayarlamak zorundayım. Yani bir noktadan sonra mesafe koymak gerekiyor. Görüyorsunuz ama ilgilenemiyorsunuz, zaman ayıramıyorsunuz veya o sizi yoruyor, bakıyorsunuz yoruluyorsunuz biraz diyorsunuz kendimi çekeyim ki diğer çocuklara benim enerjim ve sabrım kalsın.” (Ö10) şeklinde dile getirmiş ve diğer öğrencilerin vaktinden çalmamak için istemediği hâlde ilgisiz ve duyarsız velilerin çocuklarını zaman zaman görmezden geldiğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen bu konuda: “...Ha şu vardır mesela, çok ilgili velim vardır, sürekli arar sorar çocuğunu, nerde hatası var, eksikliği var... O çocuğa daha çok zaman ayırıyorum, çünkü onda belli bir çaba görüyorsun, çaba gördüğün zaman sen de onla beraber yürüyorsun, öğrenci de aynı şekilde... Ama veli ilgilenmiyorsa öğrencinin de hiçbir şey umurunda değilse senin çaban bir yere kadar ve havada kalıyor. Ben zaman zaman bugün ödevlere bakmayacağım diyorum, yapıp yapmamak sizin sorunuz, yaparsanız sizin faydanıza, yapmadıysanız geçmiş olsun, yapacak bir şey yok gibisinden... Kendileri de üzülüyorlar bu duruma, o bilinci vermeye çalışıyorum olduğu kadarıyla... ...Bir öğrenci üzerinde çok fazla çalışmak, emek harcamak evet önemli, değerli bir şey, bunu tek başına yapıyorsun uzun süre, artık dönüt alamayınca vazgeçmek zorunda kalıyorsun. Bir karşılığı olmalı bunun. Hani en azından öğrencide bir davranış değişikliği olması, bunları sağlayacak şey okul-aile iş birliğidir. Bu hani klasik bir söylemdir ama gerçektir. Ben her zaman eğitim anlamında ailenin öğretmenden önce geldiğini düşünüyorum, aile daha önemlidir. Öğretmenin açığını aile bir şekilde kapatabilir ama ailenin açığını öğretmen kapatamıyor. Sonuçta öğrencinin öğretmenle geçirdiği süre ailede geçirilen süreden çok daha az. Dolayısıyla aile ilgisiz ve duyarsız olunca süreç sonunda ister istemez duyarsızlaşmaya yol açıyor. Çünkü ondan sonrası tamamen senden gidiyor. Ya da daha verimli olabileceğini düşündüğün öğrenciye harcadığının zamandan gidiyor. Dolayısıyla o durumda maalesef vazgeçmek zorunda kalıyorsun” (Ö12) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, velilerin eğitim öğretim sürecine ilgisiz ve kayıtsız tutumlarını öğrencilerine yansıtmamaya çalıştıklarını söyleseler de bu velilerin öğrencilerine karşı zaman zaman duyarsızlaşma yaşayabildiklerini ve onları görmezden geldiklerini ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen velilerin olumsuz yaklaşımlarıyla ilgili görüşünü: “Bir veli vardı, onu anlatayım size. Sınıf tekrarı yapılmış bir kaynaştırma öğrencisini bana vermişler. Kadın sınıfa geldi eşyle, ben de sınıfla ilgili çalışmalar yapıyorum, sanırım seminer dönemiymiş Eylül ayında. Sınıfa geldi, beni bi gördü, sınıfa baktı dedi ki işte 3-A siz misiniz dedi öğretmenim, evet dedim. Yaaa dedi, ben de Mesut hocaydı sandım, size mi düştü benim çocuk dedi. Düşünün... Böyle bir veli var, böyle örnekler var. Yani bu çocuğa nasıl davranayım ben şimdi, direkt bende olumsuz bir intiba var. Ama o çocuk geldiğinde üçüncü sınıfta okuma yazma bilmiyor. Muhtemelen o zaman benim sınıfımda hiç kaynaştırma öğrencisi olmadığı için, diğer sınıflarda vardı muhtemelen, onu da bana veriyorlar, bana verince de... Kadın böyle, kadının da okuma yazması yok ha... Ben sonra güldüm geçtim ona da. Böyle şeyler var, bazen komik oluyor, bazen gülüyorum ama bazen de şey yapıyorum, bunalıyorum.” (Ö1) şeklinde dile getirmiştir. Söz konusu öğretmen her ne kadar velilerle yaşamış olduğu olumsuz durumları öğrencilerine yansıtmamaya çalışsa da bu durumdan olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Velilerin olumsuz yaklaşımları ile ilgili olarak Ö3: “Ben öğretmenlik hayatımda bir tane öğrenciyi hiç sevemedim. Annesinin bana yalanlarıyla başladı, aynısı baktım çocukta da var. Bir üst sınıfta ablası vardı. Ablasını çok kullanıyordu annesi ve bu kardeş. Ablasının ezildiğini görüyordum. Bu çocuğu kazanmak için çok uğraştım. Ama anne beni kullanmaya başladı. İşte bu çocuk şunu şunu geçirdiği için böyle davranıyor. Siz de ona karşı böyle böyle davranın deyince... Bir dönem boyunca ben o çocuğa karşı duyarsızdım hocam. Onu ciddiye almıyordum. Mesela karnım ağrıyor öğretmenim derdi, anneciğim birazdan geçecek derdim. Başkasına böyle davranmazdım. Bunu çok yaptıkça, beni kullanmaya başlıyordu bu çocuk. Öğretmenlik hayatımda bir tek bu çocuk oldu, hiç unutmuyorum o çocuğu. Anne ve bu çocuk ablayı eziyorlardı. Çocuk tuvalete gidecek ablasını çağırıyor, karnı acıkıyor ablası yemek alıp getirecek onu doyuracak, ayakkabısını ablası bağlayacak... Bunları görünce bir soğukluk oluştu, ona karşı duyarsızlaştım.” şeklinde görüş bildirerek velilerin olumsuz tutumları sonucunda öğretmenlerin, o velinin çocuğuna karşı duyarsızlaşabileceğini dile getirmiştir. Olumsuz yaklaşım sergileyen velilerin öğrencilerine karşı bile asla duyarsızlaşmadığını ifade eden Ö4 bu konudaki görüşünü: “Benim, öğrencilere karşı davranışımı hiçbir şey etkilemez.

Beni şikâyet eden o velinin kızı bile, şu anda benim en sevdiğim öğrencimdir. Kızım sen söyle, çocuğum sen yap vs. Yahu annen beni şikâyet etti, bilmem ne falan diye asla hissettirmem. Onlar farklı, onların suçu değil ailenin suçu bu. En günahsız olan, en masum olan öğrencilerdir. Onların bu konuda ne bir bilgisi var ne bir suçu var. O yüzden onları cezalandırma amaçlı ya da işte, ilgilenmiyorum, bakmıyorum senin ödevine, sana anlatmıyorum vs. öyle bir şey asla söz konusu olmaz.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, velilerin olumsuz yaklaşımlarını kesinlikle öğrencilerine yansıtmadığını dile getiren Ö9 “...Evet sinirleniyorsun ama sabah çocuğu görünce ona olumsuz bir şey hissedemiyorsun, ailesi yüzünden tepki koyamıyorsun. ...ama bunlar benim çocuklarım, onlara bir şey diyemiyorsun, yansıtamıyorsun.” şeklinde görüş belirtmiş ve öğrencilerine karşı hiçbir şekilde duyarsızlaşmadığını ifade etmiştir. Velilerin olumsuz yaklaşımları karşısında kesinlikle öğrencilerine duyarsızlaşmadığını belirten Ö13: “Velinin olumsuz yaklaşımları karşısında o veliye karşı duyarsızlaşabilirim, görmezden gelebilirim, umursamam ancak böyle velilerin çocuklarına acıdığım için çocuğa daha çok ilgi göstermeye çalışıyorum. Veli böyleyse bu çocuk ne hâldedir diyorum ve acıyorum çocuğa. Çocuğa karşı duyarsızlaşamıyorsun yani böyle bir şey yapamıyorsun. ...Çocuk buna müsaade etmez ki. İlkokulda öğrencilere karşı duyarsızlaşamazsın. ...Ben hiçbir sınıf öğretmeninin çocuğu görmezden geleceğini, duyarsızlaşacağını sanmıyorum. ...Duyarsızlaşamazsın, çünkü karındaki çocuk küçük, sana muhtaç. O çocuğu görmeme şansın yok sınıfta.” şeklinde görüş belirtmiş ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı duyarsızlaşamayacağını dile getirmiştir.

Empati kurmanın duyarsızlaşmayı engellediğini dile getiren bir öğretmen “Bekâr, çocuğu olmayan bir kişinin çocuğa bakış açısıyla evli, çocuğu olan bir insanın çocuğa bakış açısı değişiyor, çünkü kendi çocuğunun yerine koyuyorsun. Benim çocuğum da okulda, benim çocuğuma böyle yapılırsa ne olur? Böyle düşününce, empati kuruyorsun ve bu da duyarsızlığı ortadan kaldırıyor. Sınıf öğretmenliğinde çok da duyarsızlaşma olmuyor. Yapamıyorsunuz, isterseniz de çocuk buna izin vermiyor çünkü. Bir kere çocuğa cevap vermezsen ikinciye geliyor, ikinciye cevap vermezsen üçüncüye... Israrcı yani çocuk... Çünkü artık çocukla, anne baba ilişkisi kadar samimi bir ilişkin var. Bu da senin o çocuklara duyarsızlaşmanı, onları görmezden gelmeni engelliyor. Ortaokulda, lisede belki daha öyle ama ilkokulda bu biraz değişebiliyor, istesek de duyarsızlaşamıyoruz. Çünkü çocuk buna izin vermiyor. Nasıl ki evde, sokakta çocuğunuz paçanıza sarılıp bir şey istiyor ısrarla, ısrarla... Bizim ilkokulda, sınıfta böyle yani yapıyor bir kere olmazsa iki kere, iki

kere olmazsa üç kere, çocuk onu alana kadar gitmiyor. Sen ona bir çözüm bulacaksın, bulmazsan kurtulamıyorsun, ilgileniyorsun... Bu da duyarsızlığı ortadan kaldırıyor.” (Ö10) şeklinde görüş belirtmiş ve çocuğu olan öğretmenlerin empati kurarak öğrencilerini kendi çocuklarının yerine koyduklarını ve bu durumun ise öğrencilere karşı duyarsızlaşmayı engellediğini ifade etmiştir. Söz konusu öğretmen ayrıca sınıf öğretmenlerinin isteseler de öğrencilerine karşı duyarsızlaşamayacağını belirtmiştir.

Öğretmenin öğrencilerine söylediğini yaptırnamamasının duyarsızlaşmaya yol açtığını dile getiren Ö6 bu konudaki görüşünü: *“Öğretmen çocuklara söylediğini yaptırnamazsa çaresiz kalıyor ve artık duyarsızlaşıyor. Öğretmen duyarsızlaşmışsa öğrencilerine bir nesneymiş gibi bakıyorsa akademik olarak öğreteceği bir şey de yok aslında. Yani öğrenci seni dinlemiyorsa ne öğretebileceksin ki, nasıl başarılı olacaksın bu sınıfta...”* şeklinde ifade etmiştir.

Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerle ilgili olarak Ö8: *“Devamsız, bakımsız, aile tarafından ilgilenilmeyen, sorumsuz, ödevini yapmayan öğrencilere karşı yılıyorsunuz. Güzel yolla deniyorsunuz olmuyor, veliyi çağırıyorsunuz olmuyor, sert deniyorsunuz olmuyor, -sertliğe zaten çok izin vermiyor artık Millî Eğitim Bakanlığı- öteye geçemiyorsunuz, dolayısıyla yapabileceğiniz bir şey yok, geri çekiliyorsunuz çünkü gitmiyor yani... Devamsızlık da bizim en büyük sorunlarımızdan bir tanesi. Devamsızlık, bakımsızlık, düzensizlik, eksik ödev yapma, yanlış alışkanlıklar, davranış bozuklukları, bunlar da yıldırıyor. Sürekli söylemek, dur demek, artık dur demekten bıktığınız öğrenciler oluyor. Yılıyorsun, elden bir şey gelmiyor, geri çekiliyorsun artık, çünkü ötesi yok. Bildiğiniz her yöntemi denemişsiniz. Her öğretmen bunu yapmıyor, direkt öteleyenler de var. Benim kurallarım bu, uymuyorsa başka öğretmene alabilirsiniz, hiç umurumda değil diyenler de var.”* şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlerin, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilere karşı duyarsızlaşabildiğini ifade etmiştir. Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri zaman zaman boş vermek zorunda kaldıklarını dile getiren Ö12 bu konudaki düşüncesini: *“Mesela sınıfta ödevini yapmayan, derslerine çalışmak istemeyen öğrenciler var. Yaparsa da ödevlerini nasıl yapıyor, işte yapmış olmak için geçiriyor, karalıyor getiriyor. Bu durumu aileyle defalarca konuştuk, anlattık. Aile de hocam okumuyor zaten dedikten sonra daha senden bir şey gelmiyor. İçinden de gelmiyor, enerjin de olmuyor, direkt zaten bir anda kesip atılmış oluyor. İstesen de olmuyor artık çünkü biliyorsun ki bu çocuk ne kadar kızsın da güzelce anlatsan da değişik yaptırımlar uygulasan da aynı. Ama dediğim gibi mevcut durumum dördüncü sınıf öğretmeniyim, dört*

yıldır bu çocukla aynı. Şu saatten sonra öğrencilerimi göndermeye iki ay zamanım kalmış, olmuyorsa olmuyor daha fazla zorlamaya gerek yok...” şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki yıpranmışlığın öğretmenlerde duyarsızlaşmaya yol açabileceğini dile getiren Ö11 bu konudaki düşüncesini: “...Yorulmak olabilir, mesleğimiz gerçekten özveriyle çalışırsan yıpratıcı bir meslek, onu biliyoruz.” şeklinde dile getirmiş olup mesleki açıdan yorulan ve yıpranan öğretmenlerin zamanla öğrencilerine karşı duyarsızlaşabileceğini ifade etmiştir. Mesleki yıpranmışlık konusundaki görüşünü Ö12: “...Özellikle yaş ilerledikçe öğrencilerin de öğretmenlerine karşı tavırları değişebiliyor. Ben şeyi gördüm, belki özel bir durumdur ama ilerleyen yaşlardaki bazı arkadaşların sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadığını fark ettim. Niye sıkıntı yaşıyor? Gürültüyü artık kafası kaldırmıyor, çekemiyor. Bu sefer çocuklara farklı yansıtıyor. Çocukların dönütü de onun beklediği gibi olmuyor bu durumda, dolayısıyla arada bir kopukluk oluyor... ..Emekliliği gelmiş, çok da uğraşmaya gerek yok ya da şimdiye kadar uğraştık da ne oldu? Algısı olanlar da var...” şeklinde dile getirmiş ve özellikle meslekte uzun yıllar çalışan öğretmenlerin yıpranabildiğini ve bu durumun ise duyarsızlaşmaya neden olabildiğini ifade etmiştir.

Seçme sınıf uygulamasının öğretmenlerde duyarsızlaşmaya neden olduğunu dile getiren bir öğretmen bu konudaki görüşünü: “Birçok ilkokulda seçme sınıflar oluşturuluyor. Seçme sınıf oluşturulunca, seçilmeyen sınıfın öğretmeni ister istemez kendini geri çekiyor, bu büyük bir faktör. Çalıştığım okulda da var, şu anda bildiğim üç tane sınıf, maalesef veliler tarafından tercih edilmeyen sınıf oldu diye tarif edeyim. İdare her ne kadar bunu kabul etmese de bu sınıfa giren öğretmenler biliyorum ki dersi keyifle işlemiyorlar, daha çok verimli olmak istemiyorlar. Çocukları umursamaz bir şekilde, çok fazla ödevleri takip etmezler, dersi istediği gibi yapmazlar, genel olarak o sınıftan soğumuştur öğretmen. Bire bir bildiğim bir arkadaşım bana dedi ki ben bu sınıfa girmek istemiyorum. Çünkü zümresinin sınıfına seçme öğrenciler verildi. Veliler birinci sınıfa kayıt yaptırırken idareye diyor ki ben şu öğretmeni istiyorum, idare de buna izin veriyor. Çok büyük bir hata, inanılmaz bir idare hatasıdır. İdarecinin yapmış olduğu bu hata diğer sınıftaki arkadaşımın her anlamda motivasyonunu düşürüyor, tükenmeye ve duyarsızlaşmaya sebep oluyor, bu kaçınılmaz bir durum. Bunu idare de biliyor ama idarenin derdi; iyi veli, belki okul aile birliğine katkı olarak başka bakıyor, velileri kırmak istemiyorlar. Ama çok büyük bir sıkıntı ve inanılmaz bir olumsuzluk, hala birçok okulda hâlâ devam ediyor.” (Ö12) şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda Ö14: “Birinci sınıfta

öğretmen seçimi diye bir şey var. ...Bir dedikodu yayılıyor, diyorlar ki şu öğretmen iyiymiş, herkes ona yığılıyor. Öğretmeni yoruyor bu durum. Geçen bir öğretmenle görüştüm, becayiş yapılmış, bende ne kadar öğrenci varsa gitmiş diyor, benim moralim alt üst oldu diyor. Diğer öğretmenin adı duyulmuş, becayiş, becayiş, becayiş iyi öğrenciler gitmiş oraya. Biri iyi reklam yapmış, öbürü yapmamış. ...Her giden öğrenci de iyi anlamına gelmiyor ama sınıf seçmede ilgiliyse veli, evde de ilgilidir. Bu, yüzde doksan dokuz ipucu veriyor öğrenci hakkında. Öğretmen diyor ki ben bundan sonra nasıl bu sınıfta başarı yakalayacağım, benim moralim alt üst oldu diyor.” şeklinde görüş belirtmiş ve seçme sınıf uygulamalarının öğretmenlerin çalışma motivasyonunu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Sorunların üstünü örtme konusundaki görüşünü Ö15: “Öğretmenin, çözemediği sorunlardan uzaklaşabilmek adına o çocuğa karşı duyarsızlaşması; örneğin sürekli davranış problemleri olan bir çocuk, öğretmen çözüm olamadığı yerde artık ona karşı duyarsız davranmaya başlıyor, sorundan kaçıyor aslında üstünü kapatıyor gibi düşünebiliriz. Yani onu görmezden geliyor. ...Mesela birinci sınıflarda okumaya geçmeyen çocuklar var, artık onları bir kenara bırakıp ya bu nasıl olsa geçmedi deyip tüm etkinliklerde, tüm çalışmalarda çocuğa karşı duyarsızlaşma bu... Çocuk Türkçede okumaya geçemedi ama belki matematikte iyi olacak. ...Belki farklı noktalarda, farklı derslerde motive edebileceği bir öğrenci ama kriter okumaya geçme, geçmediyse bırak gibi... Ya da sürekli kavga eden bir çocuk canı acıyarak geldiğinde, o nasıl olsa sürekli kavga ediyor ya, canı acımaz ki deyip o çocuğa karşı duyarsız davranma... O bir çocuk kavga da eder ama canı da acır. Canı acıdığına senin sevgine ihtiyaç duyar...” şeklinde dile getirmiş ve öğretmenlerin bazen sorunlarını çözemedikleri öğrencilere karşı duyarsızlaşabildiklerini ifade etmiştir.

Belli bir süre sonra mesleğin rutine dönmesi konusunda Ö7: “...Belli bir dönemden sonra öğretmenin olaylara bakışı artık değişiyor. Belli bir süre geçtikten sonra meslek rutine dönüyor, sıradanlaşıyor. Sürekli aynı şeyler devam ediyor. Sabah kalk, tıraş ol, okula gel, konuyu ver, öğret, akşam eve git, yarın tekrar... Bir de yıldan yıla sınıflar değişse de sen daha önce o konuyu bildiğin için yani daha önce ikinci sınıfı okuttun, üçüncü sınıfı okuttun, dördüncü sınıfı okuttun. Olaylar artık rutine dönüyor ve öğretmenin idealistliği de bitiyor. Bu biraz da uzun yıllar çalışanlarda oluyor (65 yaşına kadar). Artık belli bir zamandan sonra çocuğa daha faydalı olmaktan ziyade rutin işler olsun, geçsin... Çocukları çok önemsemiyor, görmezden geliyor.” şeklinde görüş belirtmiş ve özellikle

meslekte uzun yıllar görev yaptıktan sonra işlerin artık sıradanlaştığını ve bunun sonucunda ise öğretmenin idealistliğini kaybederek mesleğine ve öğrencilerine karşı duyarsızlaşabileceğini dile getirmiştir.

Takdir edilmeme konusunda Ö5: *Hiçbir öğretmenin maddi kaygıyla hareket ettiğini düşünmüyorum. Yani öğretmende ödül kaygısı yok, hani bana bir hediye alınsın ya da bana başarı belgesi verilsin değil. Ama günün sonunda yaptığı iş yine önemsenmeyecek. Yaptığımız birçok şey, zaten yapmamız gerektiği için yapıyormuşuz gibi algılanıyor. Hâlbuki öyle değil. Ben bunu yapmak zorunda değilim ama bu şekilde davranıyorum. Bu, herkes tarafından aaa o onun işi zaten, zaten yapacak denilince bu öğretmeni duyarsızlaştırıyor olabilir. Neden? Ben sana böyle davrandım ama bunun sonucunda bir güzel söz mü işittim? Bu benim zaten görevimmiş gibi davranılıyor. Bir yaptı, iki yaptı baktı ki olmuyor, olacak gibi değil, ne bir takdir görüyor... Artık yani saf yerine konulma da var. O, onun artık göreviymiş gibi davranılıyor. Bu da öğretmeni duyarsızlaştırıyor. Haaa, görülsün diye mi yapıyoruz, tabii ki hayır. Ama herkes bilsin, benim görevim olmadığı hâlde yaptığım şeyler var ve bu benim görevimmiş gibi davranılmasın. Bari öyle davranma. Tamam, bir tatlı söz, bir güler yüz olmadı günün sonunda ama bari mecburmuşum gibi de davranma, nötr olun bari.”* şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin özveride bulunarak gönüllü olarak yapmış oldukları çalışmaların gerek idare gerekse de veliler tarafından takdir edilmemesinin öğretmenlerde duyarsızlaşmaya neden olabileceğini dile getirmiştir.

4.2.2.3. Kişisel Başarı Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “*Kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Kişisel Başarıyı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Kişisel Başarıyı Etkileyen Faktörler	Yenilikleri takip etmemek	8	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15
	Öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak	8	Ö2, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Velilerden gelen dönütler	4	Ö3, Ö6, Ö13, Ö14
	Ailesel ve ekonomik sorunlar	3	Ö10, Ö12, Ö14
	Veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunları	3	Ö5, Ö10, Ö14

Sınıfta otorite kuramamak	3	Ö8, Ö12, Ö16
Başaramama düşüncesi	2	Ö8, Ö15
Takdir edilmeme	2	Ö5, Ö15
Zamanla idealistliğin azalması	2	Ö1, Ö7
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve potansiyelleri	2	Ö9, Ö16
Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak	2	Ö10, Ö12
Sınıfta etkili öğretim stratejilerini kullanamamak	1	Ö8
Öğrencilere yeterince vakit ayıramamak	1	Ö1
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	1	Ö16

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenler, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Yenilikleri takip etmemek (f=8)”, “Öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak (f=8)”, “Velilerden gelen dönütler (f=4)”, “Ailesel ve ekonomik sorunlar (f=3)”, “Veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunları (f=3)” ve “Sınıfta otorite kuramamak (f=3)” olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Başaramama düşüncesi (f=2)”, “Takdir edilmeme (f=2)”, “Zamanla idealistliğin azalması (f=2)”, “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve potansiyelleri (f=2)” ve “Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak (f=2)” gibi faktörlerin de kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Yenilikleri takip etmenin kişisel başarının artmasında önemli olduğunu vurgulayan Ö4: “*Prensibim şudur: ‘Öğretmen, öğretmek için öğrenen kişidir.’ Öğretmenin kişisel başarı için sürekli yenilikleri takip etmesi gerekiyor. Çünkü eğitim öğretimde o kadar çok değişiklik oluyor ki; doğru ya da yanlış, o artık ayrı bir tartışılır. En azından teknolojik gelişmelere ayak uydurma açısından, bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon kullanımı... Yeni öğretim yöntemlerine ayak uydurması açısından sürekli araştırması, öğrenmesi gerekir. O zaman da kişisel başarısı artacaktır. Ben öyle yaptığımı düşünüyorum. Benim şu anda yirmiye yakın belgem var dosyamda, katıldığım kurslarla ilgili, hâlen bile katılmaya çalışırım ama emekli olmayı düşünüyorum artık.*” şeklinde görüş bildirmiş olup bir başka öğretmen bu konudaki düşüncesini “*Mesela sınıflarımıza akıllı tahta geldi, bunu kullanmada acizlik yaşayan veya zorlanan öğretmen ne olacak? Tabii ki bu konuda sıkıntı yaşayacak, kendini belki yetersiz hissedecek. Belki başka alanda çok iyi ders anlatacak, çok verimli olacak ama bunu kullanmada yetersiz olduğu zaman kendini başarısız hissedecek.*” (Ö10) şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, yeniliklere açık olmayan ve kendini yenilemeyen öğretmenlerin kişisel başarısının düşeceğini ifade eden Ö11 bu

konudaki düşüncesini: “...Muhakkak etkiler, çünkü gelişmelerin dışında kalmış olursun ve bu da verimli olmadığını düşündürür sana, yapamadığını, yorulduğunu düşünürsün...” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö15: “Bence kesinlikle en önemlisi öğretmenin kendini geliştirmeye devam etmesi ama maalesef biz, öğretmenlik mesleğinde sürekli olarak veren taraf olduğumuz için her şeyi biliyoruz zaten, okumamıza ne gerek var ki? Eğitime katılmamıza ne gerek var ki? Gibi bir psikolojiye yıllar içerisinde evrilebiliyoruz. Bu da kişisel başarı boyutunda tükenmişliğimizi en fazla hızlandıran şey oluyor. Öğretmenlerin günceli takip etmemesi, güncel göre kendini yeniden şekillendirmemesi bunlar kesinlikle etkiler. Çünkü bir insanın farkındalığı ne kadar gelişirse; çevresindekilere karşı, kendine karşı, yaşananlara karşı ve bunu okuyarak ne kadar desteklerse o oranda çözüm gücü, kendine olan güveni, sınıf içerisindeki hâkimiyeti ve öğretmen arkadaşlarıyla etkileşimi artıyor. Yani birçok şeyi etkiliyor ve bununla birlikte kişisel başarısı da doğal olarak geliştiği için tükenmişlik yaşamıyor...” şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip etmemesinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşamasına neden olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenler; özellikle teknolojik yenilikleri ve alandaki güncel gelişmeleri takip etmeyen öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissederek, kişisel başarılarının azalabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden olumlu geri dönüt alamama konusundaki görüşünü Ö2: “...Geri dönütünü sağlam alabiliyorsan, ne yapıyorsun? Kendini motive ediyorsun. Bir şeyi öğrettiğini hissetmek insanı mutlu ediyor. Bir emek veriyorsun, karşılığını alınca bu seni deşarj ediyor. Ama verdiğinin karşılığını alamayınca motivasyon kaynağın kaybolduğu için tüketiyor... Uğraşıyorsun, uğraşıyorsun karşılığını alamayınca bu iş olmaz diyorsun...” şeklinde ifade ederken Ö5 ise bu konuda: “Ben anlatıyorum, anlattığım; anlattığım şekilde kalıyor, öğrenci bunu anlamıyor. Karşılığında benim anlattığımı bana geri vermiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Özellikle olumsuz davranışları değiştirme sürecinde öğrencilerden olumlu geri dönüt alamama konusunda Ö9: “Davranış değiştirmede çok sıkıntı yaşıyoruz. Öğretim kısmı bir şekilde oluyor, bekliyorsun... Okulda, küfredme diyorsun ama çocuk eve gidince küfrediyor ya da etraftan onu duyuyor. Sen bu davranışı olumluya dönüştüremiyorsun ve bu noktada insan kendini yetersiz hissediyor. Acaba nerde hata yapıyorum, nerde eksiklik var da ben çocuğun bu davranışını değiştiremiyorum. Beni en çok bu durum zorluyor. ...Çünkü nerde hata yaptığını düşündürüyor insana gerçekten. Niye bu davranışı olumluya dönüştüremiyorum diye düşünüyorsun. Kavga etme diyoruz ama eve gidince annesi babası kavga ediyor ya da

sokağında çevresinde birilerini yumruk yumruğa kavga ederken görünce çocuk bunun normal olduğunu düşünüyor.” şeklinde görüş bildirmiş ve sadece öğretim boyutunda değil eğitim boyutunda da öğrencilerden olumlu geri dönüş almakta zaman zaman zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenler, vermiş oldukları emeğin karşılığında öğrencilerden olumlu geri dönüş alamayınca öğretmenin motivasyonunun düşeceğini ve kişisel başarı konusunda kendisini yetersiz olarak değerlendireceğini belirtmişlerdir.

Velilerin olumlu dönüşlerinin kişisel başarıyı olumlu etkilediğini dile getiren Ö3: “...Bir anda bugün bu kadar diyebileceğin anda bir velinin size telefonu, bunu ben çok yaşıyorum. Ya öğretmenim diyor, siz nasıl bir insansınız. Ben bunu böyle düşünmemiştim, bak çocuğum sizden bunu öğrenmiş. Siz bunu nasıl yapabiliyorsunuz, biz göremiyoruz, siz ona nasıl gösterdiniz gibi bir şey yaşıyorum mesela ben o anlık böyle... Daha fazla vermeliyim oluyor bende o zaman. Tamam diyorum bak oluyor, çok güzel gidiyor diyorum. Velilerin olumlu dönüşleri beni daha motive ediyor. Sonra başarı daha da artıyor. Tükenmişlik hiç olmuyor ve başarıyı etkiliyor. ...Bir yakınımın kötü haberini aldım o gün ders saatinde, moralim çok bozuk, acı yaşıyorum. Müdür bey kapıyı tıkladı, postacı geldi dedi. Baktım bir velim CİMER’e yazmış, öğretmenimin öğretmenler gününü kutluyorum demiş. Şöyle öğretmenimiz... Böyle fedakârlık yapıyor... Şöyle özveride bulunuyor... Bizimle de şöyle ilgileniyor... Yazmış yazmış... Müdür Bey okudu, ben ağladım. Çok etkilendim. Bu gazla, bu sınıfla ikiye katlarsınız yani anlatabiliyor muyum...” şeklinde görüş bildirmiş; Ö6 ise “Öğrencilerin bütün sorunlarını sabırla dinliyorum ve çözüm de buluyorum. ...Bir tane velim yazmıştı; öğretmenim siz orada olduğunuz müddetçe ben çocuğumu kaygısızca okula gönderiyorum. Yani siz oradasınız biliyorum, çocuğumu çok rahat okula gönderiyorum.” diyerek velilerden gelen olumlu dönüşlerin öğretmen için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu ve bu motivasyonun ise kişisel başarıya olumlu yansıyacağını ifade etmişlerdir.

Ailesel ve ekonomik sorunlar yaşayan öğretmenlerin kişisel başarısının bu durumdan olumsuz etkileneceğini dile getiren Ö10 bu konudaki düşüncesini: “Aile yaşantısı istenen düzeyde değilse bu kişisel başarıyı olumsuz etkiler. Nihayetinde hepimiz insanız, robot değiliz, etten kemikteniz. Örneğin boşanma aşamasında olan bir öğretmen, ne kadar kişisel başarıyı düşünecek ki. Öncelikle ailesini ve kendini düşünecek, çocuğunu düşünecek. Veya maddi sıkıntı yaşayan bir öğretmen kişisel başarıya ne kadar odaklanabilir. Maddi boyut da tabii ki önemli bizim meslekte, gelir düzeyi. ...Düşünün geçim derdinde olan bir öğretmen veya çocuğunun ihtiyacını karşılayamayan bir

öğretmen, şu pahalılıkta düşünün zorlanan bir öğretmen... Tabii ki etkiliyor.” şeklinde dile getirmiş olup öğretmenin görevini başarılı bir şekilde yürütebilmesinde ailesel sorunlar ve ekonomik sorunların olumsuz bir etki yarattığını ifade etmiştir.

Öğrenci velileri ve idareyle yaşanan iletişim sorunlarının öğretmenlerin kişisel başarı ile ilgili algılarını olumsuz etkileyebileceğini dile getiren Ö5 bu konudaki düşüncesini: *“Veli ile iletişimindeki olumsuzluklar öğretmenin kendisini başarısız görmesine sebep olabilir, problem bende mi diye düşünebilir. Yine idare ile ilgili yaşanan olumsuzluklarda da kendini başarısız olarak hissedebilir. Mesela idarenin istediği bir şeyi başka bir öğretmen yapabiliyor, o diyelim yapamadı, ama zaten yapması da gerekmiyordu. Bunun sonucunda işte o yaptı, ben yapamadım diye olumsuz etkilenebilir. Yani moral bozukluğu olunca bu da başarıyı etkiler.”* şeklinde dile getirmiştir.

Sınıfta otorite kuramayan öğretmenin kişisel başarısının düşeceğini dile getiren Ö8 bu konudaki düşüncesini: *“Eğer sınıfa sözünüz geçmiyorsa ve artık otoriteyi kuramıyorsanız tükenmişsiniz demektir. Yenilik sunamıyorsanız, çocuğun ilgisini çekemiyorsanız yani çocuğun ilgisini çekecek bir ders anlatımı yapamıyorsanız artık bitmişsiniz demektir. ...Sınıfta öğretmenin sözü geçmiyorsa ilgi çekemiyorsa yeni bir şey veremiyorsa ve kendini kısır döngüde hissediyorsa yani hep aynı şeyler yapıyorsa artık bıktım diyorsa tükenmiş demektir ve kendini başarısız görür.”* şeklinde ifade etmiştir.

Başaramama düşüncesi ile ilgili olarak Ö8: *“Özellikle birinci sınıfları okuturken çocukların öğrenemediğini düşündüğünüz zamanlar en zorlandığınız zamanlar oluyor aslında. Başaramama düşüncesi diyebiliriz. Birinci sınıfta okuma yazma sürecinde başarısızlık hissettiğiniz dönemler oluyor zaman zaman, o dönemler ne kadar tecrübeli de olsanız ister istemez zorluyor. En çok zorlandığım zamanlar o zamanlar oluyor. Özellikle birinci sınıfın ilk üç ayı diyebiliriz. Ondan sonra çocuklar patlamaya başladıktan sonra (okuma yazmayı öğrendiklerinde) rahat ediyoruz biz.”* şeklinde görüş bildirmiş ve özellikle birinci sınıfları okuturken öğretmenlerin dönem başında zaman zaman karamsarlık yaşayarak başarısızlık düşüncesine kapıldıklarını, daha sonra çocuklar okuma yazmaya başladıklarında ise rahatladıklarını ifade etmiştir.

Takdir edilmemenin kişisel başarıyı olumsuz etkilediğini dile getiren Ö15 bu konudaki düşüncesini: *“...Örneğin idarecisinin, sürekli çalışan ve bir şeyler üreten öğretmenin başarısını görmemesi, onu takdir etmemesi, motive edici cümleler kurmaması; ben acaba başarılı değil miyim? Aslında yapıyorum ama niye takdir görmüyorum, onay*

görmüyorum gibi bir noktada sorgulamaya neden olabiliyor bazen öğretmenlerde...” şeklinde belirtmiş olup idarecilerin öğretmenlerin başarılı çalışmalarını görmemesi ve takdir etmemesinin öğretmenlerde kişisel başarısızlık hissinin oluşmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Meslekte zamanla idealistliğin azalmasının kişisel başarıyı olumsuz etkilediğini dile getiren Ö7 düşüncesini: “...Hayalindeki ile gerçekleşen farklı olabiliyor. Beklentin var ama o beklentinin karşılanma oranı ne kadar? Yani yüzde yüzü karşılanıyor mu? Bana sorarsan karşılanmıyor. Karşılanması da mümkün değil, bir şeyden yüzde yüz verim almak mümkün değil. Gençlerde idealistlik daha fazla, yaş ilerlediği zaman öğretmen rutine düşüyor. Bunu düşündüğünde o öğretmenin bence artık yavaş yavaş mesleğe veda etmesi gerekiyor. Ben de o gruptayım. Benim çocuğum üç yıllık öğretmen, ben de 33 yıllık öğretmenim. Ha tecrübe babında demiyorum ama şimdi coşku, tazelik, heyecan, zindelik, dinçlik aynı değil. Ne olacak? Belli bir zaman sonra gençlere yol açmak gerekiyor. Şimdi adam şeyi düşünüyor ben 65 yaşı nasıl doldururum, nasıl yaparım? İyi de kardeşim sen 65 yaşını dolduruyorsun da karşındaki o öğrenci grubu ne olacak? Yaptığımız iş o çocukların gelecekteki hayatlarını, mesleklerini etkiliyor. Yani sınıfa girdiğinde istediğim düzeyde yardımcı olamıyorum dediğin an bu işi bırakman gerekiyor.” şeklinde ifade ederek özellikle meslekteki çalışma süresi çok uzadıkça idealistliğin ve mesleki coşkunun azaldığını ve bunun da kişisel başarıyı olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenliği programında doktora eğitimine devam eden Ö1, öğrencilere yeterince vakit ayıramamak ile ilgili: “Doktora sürecinin bende şöyle bir olumsuz etkisi oldu, ya da lisansüstü eğitimin diyeyim. Doktora sürecinden dolayı öğrencilerime yeterince vakit ayıramamak beni mesleki anlamda şey yapıyor... Eskiden benim daha çok boş vaktim vardı ve öğrencilerimin sorunlarını çözmek için daha fazla kafam onlarla meşgul oluyordu. Daha fazla nasıl etkinlik yaparız ya da durumu nasıl düzeltiriz, bunlara daha fazla kafa yorabiliyordum. Ama şimdi ona ayırdığım süre biraz azaldı, öyle söyleyebilirim. Eskiden, sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrencilere fahri olarak ders çıkışlarında hiçbir ücret almadan okumaya geçmeleri için ders verirdim. Ama şimdi doktora sürecinde buna zaman bulamıyorum. Ben önceden ekstra etkinlikler düşünürdüm, eğer çocuğun bir sıkıntısı varsa onun için araştırmalar yapardım. Örnek vereyim hocam, benim mezun ettiğim bir grupta bir öğrencim vardı, çok zor bir öğrenciydi. Annesi de ilgili bir veliydi. Ben bu çocuk için ekstra şeyler okudum, ne yapabilirim, bu çocuğa nasıl hitap edebilirim diye... Sınıfta hitap edemediğim hiç öğrenci kalmasın, bunun derdindeydim. Mesela mizaç

temelli kişilik yaklaşımı ile ilgili bir kitap buldum, Ziya hocanın kitabı... Dedim ki Aslınur Hanım böyle bir kitap var, isterseniz okuyun. O zaman da Ziya Selçuk Bakan değil, kimse tanımıyor Ziya Selçuk'u. Ona kitabı hediye ettim falan, dedim ki isterseniz bir mesaj da atın. Mesela Ziya Selçuk ona cevap yazdı, o zaman tanınmıyor tabi. Sonra Bakan oldu... Hocam diyor, siz kimi bana yazdırmışsınız, şaşırdı kadın mesela geldi... Böyle şeyler yapıyordum hocam yani bunları çok yapamıyorum artık. Mesleki anlamda bunlar biraz sıkıntı veriyor bana, bazı şeyleri yetiştiremiyorum.” şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları sürecinde öğrencilerini zaman zaman ihmal ettiklerini, eskiden onlara ayırabildikleri zamanı artık ayıramadıklarını ve bu durumun da eğitim öğretim sürecine olumsuz yansıdığını ifade etmiştir. Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerine eskisi kadar zaman ayıramadığını ve onların sorunlarıyla yeteri kadar ilgilenemediğini ifade eden öğretmen, doktora eğitimi aldığı bu süreçte mesleki anlamda veriminin ve kişisel başarısının azaldığını düşünmektedir.

4.2.3. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı sabır ve tükenmişlik ilişkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak görüşme yapılan öğretmenlere “*Sabır ve tükenmişlik arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusu yöneltilmiş ve sınıf öğretmenlerinin sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik görüşleri Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Sabır ve tükenmişlik ilişkisi	Sabır mesleki başarıyı artırır ve tükenmişliği azaltır.	7	Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Sabırlı kişiler aceleci davranmaz ve tükenmişlik yaşamazlar.	7	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16
	Sabrın verdiği zorluklarla baş edebilme ve dayanma gücü bireyi tükenmişliğe karşı korur.	5	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13, Ö15
	Sabır biterse tükenmişlik artar.	4	Ö8, Ö13, Ö14, Ö15
	Sabırlı kişiler hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını korur ve tükenmişlik yaşamazlar.	4	Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
	Sabır, stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve tükenmişliği önler.	3	Ö1, Ö15, Ö16
	Sabır sayesinde olumlu sosyal ilişkiler gelişir ve tükenmişlik azalır.	2	Ö1, Ö14
	Sabır, tampon görevi yaparak bireyi tükenmişliğe karşı korur.	1	Ö7
	Sabırlı kişiler daha az zihinsel/fiziksel yorgunluk yaşar ve tükenmişlik hissetmezler.	1	Ö10
	Sabırlı kişiler sakin davrandıkları için tükenmişlik yaşamazlar.	1	Ö16
	Sabırlı kişiler tükenmişlik yaşamadıkları için sağlıklı olurlar.	1	Ö16

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenler, sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak en çok “Sabır mesleki başarıyı artırır ve tükenmişliği azaltır (f=7)”, “Sabırlı kişiler aceleci davranmaz ve tükenmişlik yaşamazlar (f=7)”, “Sabrın verdiği zorluklarla baş edebilme ve dayanma gücü bireyi tükenmişliğe karşı korur (f=5)”, “Sabır biterse tükenmişlik artar (f=4)” ve “Sabırlı kişiler hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını korur ve tükenmişlik yaşamazlar (f=4)” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak bazı öğretmenlerin görüşleri ise “Sabır, stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve tükenmişliği önler (f=3)”, “Sabır sayesinde olumlu sosyal ilişkiler gelişir ve tükenmişlik azalır (f=2)”, “Sabır, tampon görevi yaparak bireyi tükenmişliğe karşı korur (f=1)”, “Sabırlı kişiler daha az zihinsel/fiziksel yorgunluk yaşar ve tükenmişlik hissetmezler (f=1)”, “Sabırlı kişiler sakin davrandıkları için tükenmişlik yaşamazlar (f=1)” ve “Sabırlı kişiler tükenmişlik yaşamadıkları için sağlıklı olurlar (f=1)” şeklindedir.

Aşağıda, sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Sabırlı olmanın öğretmenlerde mesleki başarıyı artırdığına yönelik görüşünü Ö4: *“Sabırsız insan, yaptığı hareketlerden belki kendisi de hoşlanmayacaktır, yaptığı şeyler doğru olmayacaktır, karşısındakini kırıcı olacaktır, stresli ve sıkıntılı olacaktır. Dolayısıyla bu olay işine mutlaka yansıyacaktır, yapamıyorum şeyine girecektir, beceriksiz olduğunu düşünecektir. Ama sabırlı olduğu zaman daha mutlu olacak ve işini çok daha iyi yapacaktır. Yani sabrın, kişinin mesleki hayatını (başarısını) etkilediğini düşünüyorum. ...Göz doktoruna gideceğim ama hangisine gitsem acaba? Niye soruyoruz? Mesleğini en iyi icra edeni istiyoruz. Veli de en iyi öğretmeni aramaya çalışıyor. Peki, en iyi olmanın koşulu nedir? Bence bir tanesi sabırlı olmaktır”* şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, sabırlı öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olduklarını vurgulayan Ö14: *“Sabırlı insan daha az tükenmişlik yaşar. Her şeye olumlu yönden bakar. Bir gün bu iş düzelecek der. ...Sabırlı olmazsan mesleğini bile tehlikeye atarsın. Sabırlı olmak hem mesleki açıdan hem de geleceği açısından öğretmen için en gerekli şeydir kesinlikle. Sabırsız insan kendini de yıpratır ve tüketir. Sabırlı öğretmen bence daha başarılıdır, daha olumludur ve daha sevilendir. Sabırlı olmazsa veliyle iletişim de güzel olmaz”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Sabırlı kişilerin daha sakin oldukları için olaylar karşısında aceleci davranmadıklarını ve bu durumun ise tükenmişliği engellediğini dile getiren Ö2 bu konudaki görüşünü *“Sabırsız kişi aceleci davranarak başladığı bir işi hemen bitirmek ister*

ve daha erken tükenir. Sabırlı olan kişi ise daha sakin ve huzurlu olacağı için daha rahat çalışır ve bu da tükenmişlik yaşamasını engeller” şeklinde ifade etmiştir. Sabır ve tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirten Ö5: “Sabır düzeyi yüksek olan bir öğretmenin tükenmişlik düzeyi düşük olur. Yani sabır arttıkça tükenmişlik azalır, ikisi ters orantılıdır. Sabırsız kişi acele eder, sonucunu bekleyemez, kaygılanır ve strese girer. Sabırlı kişi sabrederek elbet o işin belli bir çözüme ulaşacağını düşünür. Sabırlı insanlar olumsuz da olsa sonucu sakin karşıladığı için hayal kırıklığı yaşamaz ve bu da tükenmişlik yaşamasını engeller” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde sabır ve tükenmişlik arasındaki ters yönlü ilişkiye yönelik görüşünü Ö9: “Kişi sabırlı olursa tükenmişlik hissini o derece az yaşar diye düşünüyorum yani ters orantılı. Sabırsız olduğunda kendini başarısız hissedebilir; olmuyor, yapamadım gibi düşünebilir. Bekleyemeyince, aceleci davranınca üstünde baskı oluşacak hâliyle, bu baskı da tükenmişliğe sebep olabilir. Ama her öğrencinin öğrenme hızının farklı olduğunu bildiğimizde, bir gün öğreneceklerinin farkında olduğumuzda yani sabırla bu aşamayı beklediğimizde baskı azalacağı için tükenmişlik de yaşamayız diye düşünüyorum. ...Aceleci davrandığımızda bir an önce yapmaya çalışacağız ama bizim işimizde bir an önce sonuç göremeyeceğimiz durumlar olabiliyor. ...Kimi zaman ‘bir’ rakamını bile öğretmek için bir haftamız, bir ayımız gidebiliyor yani” şeklinde dile getirmiş ve öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik yaşamamak için sabırlı olmanın önemine dikkat çekmiştir.

Sabırlı kişilerin, zorluklarla mücadele sürecinde daha kararlı davrandıklarını ve bu kararlılığın ise kişiyi daha güçlü ve dayanıklı yaparak tükenmişlikten koruduğunu dile getiren Ö1 bu konudaki görüşünü “Sabırlı kişi zorluklara göğüs gerer, bu da fizyolojik açıdan insanları daha güçlü yapar” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, sabrın kişiye dayanıklılık kazandırarak tükenmişliği engellediğine dikkat çeken Ö3 bu konuda “Sakin bir insansanız yani sabırlıysanız tükenmezsiniz çünkü sabır insana dayanma gücü verir. Eğer sabırsızsanız dayanamazsınız, tükenirsiniz” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kişinin sabrının bitmesinin tükenmişliği artırdığına dikkat çeken Ö8 bu konudaki düşüncelerini “İnsanın sabrı bittiği zaman tükenmişliği artar. Sürekli sabretmek mesleki tükenmişliğin yanında insanı kişisel tükenmişliğe de iter. Birçok insanın sinir hastası oluşunun sebebi aslında budur. Sabır tıpkı vücuttaki kaslar gibidir, kullandıkça gelişir ancak zamanla şişen ve ağrıtan kaslar acı vermeye başlar. Kişi sürekli sabrederse yıpranır, yıpranan kişi artık kaslar gibi salmaya başlar ve tahammül edemez olur, bunun sonucunda ise tükenir. ...Öğretmensiniz duyularınız sadece çocuğa sabretmek ve onu

sevmekle yükümlü olduğunuz bir alan. Ama hayat öyle bir şey değil. Dolayısıyla sabır, sabır, sabır, bir yere kadar sabır... Evde hanımına sabır, çocuğa sabır, anneye sabır, babaya sabır, dolayısıyla bir yerde patlıyor. Sabır bittikçe öğretmen patlıyor. Zaten sınıfta patlamışsanız, sınıfın tamamen psikolojisini bozmuşsunuz demektir. O patlamayı yaşamışsanız, o öğrencilere zarar vermişsinizdir. Bu patlama varsa bitmiştir öğretmen, tükenmiştir” şeklinde ifade ederek sabrın zamanla geliştiğini ancak sürekli sabretmenin ise kişiyi yıpratıldığını ve bir süre sonra tükenmişliğe neden olduğunu dile getirmiştir. Sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik görüşünü Ö13: “Sabrın az ise sürekli kendini yersin, kendini yedikçe olaya hâkim olamazsın, olaya hâkim olmadıkça başarı elde edemezsin, başarı elde edemedikçe de tükenmişlik yaşarsın. Sabırlı olursanız dayanma gücünüz artar, anlayışınız artar, anlayış arttıkça farklı bakış açılarından bakmayı öğrenirsiniz, farklı bakış açılarından bakmak da tükenmişliği ötelersin. Sabırsız ve aceleci olduğunda kendini ve öğrenciyi yıpratırsın. Bizim mesleğimiz eşittir sabır. Kesinlikle sabırsız ve sinirli insanın yapacağı bir iş değil. Bizim mesleğimizde akademik düzeyde çok iyi olmak, farklı kanallara bakmak değil, sen bunu sabırla yoğuramıyorsan, sıfır...” şeklinde dile getirmiş ve öğretmenlik mesleğinde sabrın olmazsa olmaz yönüne dikkat çekmiştir. Benzer şekilde sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemini vurgulayan Ö6 düşüncelerini: “Sabırlı bir öğretmen çocuğa bir şeyler öğretmek için her yolu dener. Ama sabırlı değilse kalemi defteri bırakır, tahtadan oturur yerine, gözlüğünü de çıkarır atar, ne yaparsanız yapın yani bunu da yapabilir. Öğretmen sabırlı değilse tükenmişlik yaşar. Hatta sabırlı değilse öğrenciye zarar da verebilir. Sonuçta öğretmen de bir insan yani...” biçiminde ifade etmiştir. Sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemine dikkat çeken öğretmenlerin ortak görüşü “sabır biterse tükenmişlik artar” şeklinde özetlenebilir.

Sabırlı kişilerin hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını koruduğunu ve böylece tükenmişlik yaşamadıklarını dile getiren Ö11 bu konudaki görüşünü “Sabırlı olmak bakış açımızla ilgilidir. Bunun geçeceğini, iyi olacağını, düzeleceğini, olumluya gideceğini düşünmektir. Olumlu düşününce, hayat da zaten kendiliğinden olumlu hâle geliyor. Aynaya sabah gülümseyerek ve mutlu bakarsan o gün mutlu geçer. Gerçekten de benim günlük yaşantım hep böyledir, iyi düşündüğüm her şey önüme çıkar yani. Belki de uzun süre sabırlı olmamın sebebi de bu olabilir. Gerçekten, hayat da bana sürpriz yapar yani olumlu düşününce olumlu şeylerle karşılaşırım. ...Kusur ararsak çok kusur görürüz, görürüz çünkü arıyorsun zaten, bakış açın o senin. Ama kusur aramadığında olumsuz bir şeyle karşılaşmıyorsun, nasılsa bunlar olması gerekenler, düzeleceğine inanıyorsun

düzeliyor. ...Her şeyde öyle, olumlu bakmaya çok inanırım, inanırım ve gerçekten de olumlu şeylerle karşılaşırım. Sabır da olumlu bakmak demektir. Olumlu bakınca da tükenmezsin” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde sabır ve tükenmişlik arasındaki ilişki konusundaki düşüncesini Ö12: “Sabırsız davranıldığında refleksler olumsuz olur. Bu da yaptığın işe olumsuz yansiyacaktır. Sabırlı olmak; sürece emek harcamak ve geleceğe umutla bakmaktır. Kişi sabırlı olunca geleceğe umutla bakar ve tükenmişlik yaşamaz” şeklinde ifade etmiştir.

Sabırlı davranmanın stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığını dile getiren Ö15: “Sabır kesinlikle mesleki tükenmişliği etkiliyor. Çünkü eğer sen sabırlıysan sınıf içerisinde yaşadığın sorunlarda da meslektaşlarınla yaşadığın sorunlarda da idarecilerle ve velilerle yaşadığın sorunlarda da yani hepsinde o anki stresini yönetebiliyorsun, stresinle baş edebiliyorsun. Ne sorun çıkarsa çıksın, eğer sabırlı bir insansan orada stresini yönetebildiğin ve sorunlara çözüm olabildiğin için tükenmişlik yaşamıyorsun. Ama eğer sabrın tükenmişse ruhen, psikolojikmen, duygusal anlamda sende daralmalara neden oluyor, bu da doğal olarak senin mesleğine yansımaya başlıyor. Mesleki anlamda da bununla paralel olarak bir bitmişlik hissediyorsun. Yorgunluk, enerji kaybı... Birçok şey... Sınıfa girdiğinde eğer sabırsız bir öğretmensen bir an önce sonuç almak istersin” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sabrın, bireyler arası olumlu sosyal ilişkilere katkıda bulunduğunu dile getiren Ö1 bu konuda “Sabırlı olan insanların sosyal ilişkileri de daha iyi olur. Sosyal ilişkileri iyi olduğu için bu da tükenmişliği azaltır. Bence bir insanı tükenmişliğe götüren en büyük faktörlerden biri sosyal ilişkilerdir. Belki bir öğretmenin sınıfta işleri istediği gibi gitmeyebilir ama bu tek başına öğretmeni tükenmişliğe götürmez diye düşünüyorum. Ama bunu yaşayan öğretmen sosyal destek almıyorsa bu durum süreci hızlandırır” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sabrın, tükenmişliğe karşı tampon görevi yaparak bireyi tükenmişlikten koruduğunu dile getiren Ö7 bu konudaki düşüncesini “Sabrın bittikçe daha hızlı tükeniyorsun. Sabır, tükenmişlik önünde bir engel gibidir. Yani sabır tükenmişliğe karşı bir tampon görevi yapıyor. Sabır ne yapıyor? Seni daha mesleğe bağlıyor” şeklinde ifade ederek sabrın aynı zamanda bireyin mesleğe bağlılığını artırdığını dile getirmiştir.

Sabırlı bireylerin daha az zihinsel ve fiziksel yorgunluk yaşadığını ve böylece tükenmişliğe karşı daha dayanıklı olduğunu dile getiren Ö10 bu konudaki görüşünü “Bazı

insanlar kişisel yapı olarak daha sabırlıdır, kendini çok yıpratmaz, sinirleri çok yıpranmaz. Bu da fiziksel ve zihinsel yorgunluğu azaltır. Ama bazı insanlar daha sabırsızdır, zamanla bu sabırsızlık hem zihinsel hem de fiziksel olarak insanı yorduğu için tükenmişlik de artar. Sabırlı olursa daha dayanıklı ve daha olgun olur ama sabırsız olursa bu sabırsızlık sinir uçlarını yıpratacağı için zihinsel olarak yıpranmak fiziksel yorgunluğu getirir bu da tükenmişliği daha çok hissettirir ve artırır. ...Sabırlı insan daha az yıpranır, sabırsız insan ise daha çok yıpranır ve daha çok tükenir. Sabırsızlık veya acelecilik yıpranmışlığı artıracak, kaygıyı artıracak, kaygı tükenmişlik getirecek, korku getirecek, endişeleneceksin, acaba acaba ne olacak, öyle oldu mu tabii tükenmişlik artacak” şeklinde ifade etmiştir.

Sabrın, bireyin sağlığını olumlu etkilediğini dile getiren Ö16 bu konudaki görüşünü “Sabırlı olan birey olaylar karşısında daha sakin davranır, hayata pozitif bakar, olayları çözmeye çalışır, fevri davranmaz yani önce düşünür sonra uygular. Sabırsız kişi düşünmeden hareket eder, aceleci davranır ve bu da onu tükenmişliğe sürükler. Strese girer hatta başka rahatsızlıklar da yaşar yani sabır bireyin sağlığını da olumlu etkiler. Sabırlı birey kolay kolay strese girmez ve sağlığını da korumuş olur” şeklinde dile getirmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları çerçevesinde nicel ve nitel bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.1. NİCEL BULGULARA YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu kısımda araştırmanın alt amaçları çerçevesinde nicel bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sabır düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu göstermiştir. Bu sonuçla benzer nitelikte Koç’un din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek için gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğretmenler “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” boyutundaki “Sabırlı ve hoşgörülü bir öğretmen olma” maddesinde “tam” düzeyinde yeterli olduklarını ifade etmişlerdir (Koç, 2010: 117). Her iki araştırmanın ortak sonuçlarına göre öğretmenler mesleki süreçte yüksek düzeyde sabırlı olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin yüksek olmasının hem eğitim öğretim sürecinde hem de kişiler arası ilişkilerde daha hoşgörülü ve saygı duyulmaları hususunda yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü eğitim uzun vadeli bir iştir ve eğitimsel çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarıya ulaşmak ve istedik mesleki ürünler elde etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendilerinden beklenenleri ortaya koyabilmeleri uzun zamanlar gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir. Alan yazında öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış ancak öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen birçok araştırmada, öğretmenlerin mesleki süreçte sahip olmaları gereken önemli kişisel

özelliklerden birisinin “sabır” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akgül ve Akgül, 2020: 42; Akın, 2021: 255; Alaybay, 2021: 773; Aslan, 2013: 56; Banks ve Thomson, 1995; Can ve Baksi, 2014: 98; Çırak, 2021: 9; Demir, 2021: 80; Demirok ve Akçam, 2019: 95; Dirlikli, Sakallı ve Akgün, 2015: 49; Gültekin, 2020: 679; Kıranlı Güngör ve Atalay, 2018: 1757; Koçak ve Kaygusuz, 2019: 27; Koçyiğit ve Eğmir, 2019: 333; Murphy, Delli ve Edwards, 2004: 78; Okoro ve Chukwudi, 2011: 109; Özcan, 2012: 78; Paliç ve Keleş, 2011: 206; Saçlı, Bulca, Demirhan ve Kangalgil, 2009: 149; Sarıgül ve Kana, 2018: 967; Saylık ve Tuaç, 2021: 51; Shishavan ve Sadeghi, 2009: 134; Şanal ve Güçlü, 2005: 139).

Sabrın öğretmenlerde bulunması gereken önemli bir erdem olduğuna yönelik gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında Dirlikli, Sakallı ve Akgün (2015: 49) ortaöğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, çözüm yolları ve etkili bir sınıf yönetimi için bir öğretmende bulunması gereken nitelikler konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla 14 öğretmenin katılımıyla bir nitel araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan öğretmen niteliklerinden “*hoşgörülü ve sabırlı olmanın*” sınıf yönetimi için önemli olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Dedebal, Kubat ve Dursun (2018: 538) tarafından, eğitim fakültesi öğretim üyelerinin nitelikli bir öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, iki farklı üniversitede görev yapan toplam 31 öğretim üyesinin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonucunda, etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden birisinin de “*sabır*” olduğu tespit edilmiştir. Büyükaşahin ve Şahin (2017: 1143) tarafından, öğretmenlerin eğitimde kalite konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla 14 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırmada katılımcılara eğitimde kaliteyi artırmak için öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuş ve katılımcılar bir öğretmende en çok bulunması gereken özelliğin “*sabır*” olduğunu belirtmişlerdir. Sezer’in (2018: 541) eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada katılımcılardan ilkokul, ortaokul ve lise yıllarındaki öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutumlarının, akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu düşündükleri deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler, “*sabırlı ve anlayışlı davranan öğretmenlerin öğrenci başarısını artırdığı ve özgüven aşıladığını*” ifade etmişlerdir.

Girgin (2020: 902), ilkokula devam eden ve aynı zamanda Bilim ve Sanat Merkezlerine giden özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi konusunda sınıf

öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlilikleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sınıfında farklı alanlarda özel yetenekli öğrencisi olan 28 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen nitel çalışmada; sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlilikler konusunda en çok kodlanan görüş, öğretmenin “*sabırlı olması*” şeklindedir. Benzer şekilde Demir’in (2021: 80), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecindeki iletişim becerilerini, iletişimde karşılaştıkları sorunları ve iletişim kurmada izlediği stratejileri derinlemesine incelemek amacıyla, 14 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği nitel çalışmada, bir öğretmende bulunması gereken özellikler sorulduğunda katılımcıların en çok “*sabırlı olma*” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada Saylık ve Turaç (2021: 51), velilere göre ideal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla kamu ilkokullarında çocuğu öğrenim görmekte olan 40 veli ile görüşmeler yapmışlardır. Araştırmaya katılan ilkokul velileri, ideal sınıf öğretmenin kişisel/insani özellikleri olarak ilk sırada “*sabırlı olma*” özelliğini belirtmişlerdir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde eğitimin tüm paydaşlarının (akademisyen, öğretmen, öğrenci, veli), öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birinin “*sabır*” olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Mesleğini icra ederken sabırlı davranan öğretmenlerin geleceğe daha umutlu bakarak başarılı olacaklarına dair inançları güçlenecek ve böylece öğretmenler daha az stres yaşayarak tükenmişlik hissetmeyecektir. Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisini irdeleyen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Çünkü araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sabır düzeylerinin çok yüksek olduğunu ve sabır düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “*düşük*” düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise “*çok düşük*” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Bu sonuç ile bire bir örtüşen bir şekilde Dönmez (2018: 46) ve Şencan (2019: 38) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “*düşük*” düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise “*çok düşük*” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bıçak’ın (2021: 66), sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 530 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda sınıf

öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri tüm alt boyutlarda “*düşük*” çıkmıştır. Aynı şekilde Kayan ve Kozikoğlu (2017: 85), Coşkun (2019: 63) ve Acar (2020: 60) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalarda tükenmişlik düzeylerinin düşük çıkmasında; sınıf öğretmenlerinin bir ders günü boyunca sürekli aynı ve küçük yaş grubu öğrencilerle çalışıyor olmalarından dolayı disiplini bozan öğrenci davranışlarıyla daha az karşılaşmaları ve ilkökul kademesinde sınavlara hazırlık kaygısının daha düşük olması gibi faktörlere bağlı olarak daha az stres yaşamaları etkili olabilir. Öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yürütebilmeleri hususunda, tükenmişlik düzeylerinin düşük çıkması istenen bir durumdur. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen (Acar, 2020: 60; Akay, 2020: 48; Bıçak, 2021: 66; Dönmez, 2018: 46; Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020: 1106; Öztürk ve Erdem, 2020: 939; Sancar, Kartal ve Öztürk Gübeş, 2021: 164) öğretmenlerin orta (Çalışkan, 2019: 59; Demir ve Kara, 2014: 433; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013: 275) ve yüksek (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 138) düzeyde tükenmişlik yaşadığına yönelik araştırmalar da mevcuttur.

Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1106), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel sinizm tutumlarını incelemek amacıyla beş farklı branştan (okul öncesi, Türkçe, coğrafya, matematik ve sınıf öğretmenliği) toplam 313 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üç alt boyutta da “*düşük*” düzeyde çıkmıştır.

Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 275) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Güven’in (2021: 58) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca öğretmen sabır ölçeği ve tükenmişlik ölçeklerinde en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelenmiş olup sabır ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamanın “*Öğrencilerimin başarılı olabilmesi için azimle çalışırım*” ($\bar{X}=4.73$) maddesinde; en düşük ortalamanın ise “*İnsanların, beklemediğim olumsuz davranışları*

karşısında sakinliğini korurum” ($\bar{X}=4.02$) maddesinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin çok yüksek düzeyde sabırlı olduklarını göstermektedir. Sabır ise azim ve kararlılık gerektirir. Dolayısıyla sabırlı olan öğretmenlerin azim ve kararlılıkla öğrencilerinin başarısı için mücadele edip çalışmaları beklenen bir durumdur. Sabırlı insanlar, yaşamlarında beklenmeyen durumlara karşı her zaman hazırlıklı olur ve olumsuzluklar karşısında sakinliğini korumayı bilirler. Öğretmenlerin meslekleri gereği başta öğrencileri olmak üzere iletişimde bulunduğu kişilere karşı hoşgörülü olması ve beklenmeyen durumlara karşı toleranslı yaklaşması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin gerek öğrencilerinin gerekse de diğer insanların her zaman olumlu ve istenen davranışlar sergilemediğinin ve bazen beklenmedik olumsuz davranışların da görülebileceğinin farkında olması ve böyle durumlarda sağduyulu davranıp sakinliğini koruyabilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmen sabır ölçeğindeki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeye benzer şekilde Bıçak (2021: 63) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş ölçeğine verdikleri yanıtlarda en yüksek aritmetik ortalamasının sırasıyla “*Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim*” ($\bar{X}=3.53$), “*Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum*” ($\bar{X}=3.49$) ve “*Başarılı bir öğretmenim*” ($\bar{X}=3.44$) maddelerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tükenmişlik ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamanın “*Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum*” ($\bar{X}=3.13$) maddesinde; en düşük aritmetik ortalamanın ise “*Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum*” ($\bar{X}=1.17$) maddesinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin küçük yaş grubu öğrencilerle çalışmaları ve müfredatta yer alan birçok farklı alandaki dersi vermek zorunda olmalarından dolayı gün içerisinde çok yorulmaları ve buna bağlı olarak kendilerini bitkin hissetmeleri doğal karşılanabilir. Gün içerisinde çok yorulmaları ve kendilerini bitkin hissetmelerine rağmen öğretmenlerin öğrencilerine karşı duyarsız davranmamaları ise oldukça önemlidir. Araştırmada tükenmişlik ölçeği maddelerinden elde edilen en düşük aritmetik ortalamanın Bıçak (2021: 65) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma ile örtüştüğü söylenebilir. Bu çalışmada olduğu Bıçak’ın (2021: 65) gerçekleştirdiği çalışmada da en düşük aritmetik ortalama “*Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum*” ($\bar{X}=1.37$) maddesine aittir.

5.1.2. Öğretmenlerin Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli, ailenin toplam aylık geliri, eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında; öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük çıkması, okul dışı zamanlarda gerek ev işleri gerekse de çocuklarıyla ilgili görevlerde kadınların daha fazla sorumluluk almaları ve aile bireylerine bakım görevinin çoğunlukla kadınlardan beklenmesi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Çünkü söz konusu faktörler okul dışı zamanlarda kadın öğretmenlerin sabır düzeylerini olumsuz etkileyebilmekte ve bu durum doğal olarak okulda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine de yansiyabilmektedir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakaş (2016: 2750) tarafından yapılan araştırmada belediye çalışanlarının, Karslı (2020: 63) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin sabır düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin cinsiyetlerinin, tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonuçla benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik düzeylerini etkilemediğine yönelik birçok araştırma bulunmasına rağmen (Acar, 2020: 63; Akay, 2020: 50; Coşkun, 2019: 65; Çelebi, 2013: 52; Demir ve Kara, 2014: 434; Dönmez ve Sarı, 2021: 69; Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020: 1106; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013: 275; Ferreira ve Martinez, 2012: 4386; Gökbulut ve Dindaş, 2022: 49; Gurman vd., 2021: 9; Güler, 2021: 28; Güneş, 2021: 299;

Güven, 2021: 59; Moran ve Çoruk, 2022: 33; Öztürk ve Erdem, 2020: 940; Santos, Teixeira ve Queirós, 2018; Şencan, 2019: 39; Tümkiye ve Uştı, 2016: 278; Yılmaz, Esentürk ve İlhan, 2018: 5) öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik yaşamlarında etkili olduğuna yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2019: 59; Bıçak, 2021: 76; Chepte, Deleu, Mesina, Friptuleac ve Cebanu, 2021: 182; Dönmez, 2018: 46-47; Girgin, 1995: 50; Gomes vd., 2010; Kayan ve Kozikoğlu, 2017: 86).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığına yönelik Çalışkan (2019: 59) ve Chepte vd. (2021:182) tarafından yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gomes vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Girgin (1995: 50) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında cinsiyet açısından farklılaşmazken duyarsızlaşma boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Girgin'in araştırmasıyla bire bir örtüşen şekilde Bıçak'ın (2021: 76) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında cinsiyet açısından farklılaşmazken duyarsızlaşma boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez'in (2018: 46-47) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ancak öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gomes vd. (2010) ve Pinto, Lima ve Silva (2005: 134) tarafından yapılan araştırmalarda da duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin cinsiyet açısından farklılaştığına yönelik araştırmaların ortak sonuçlarına göre duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Genel olarak erkeklerin kadınlara göre, karşılaştıkları olayları çok fazla ayrıntıya inmeden daha yüzeysel olarak değerlendirdikleri ve bu durum ise erkeklerin yaşamlarında kadınlara göre daha duyarsız ve vurdumduymaz davrandıkları şeklinde yorumlanacak olursa erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda kadınlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşamları çok da şaşırtıcı olmayacaktır.

Medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde rretmenlerin hem genel sabır hem de rretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani rretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının, sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tükenmişlik düzeyleri medeni durum açısından incelendiğinde rretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve evli rretmenlerin bekâr rretmenlere göre duygusal tükenme boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Evli bireylerin günlük yaşamda eşleri, çocukları ve diğer aile bireyleriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşamaları olası bir durumdur. Yaşanan bu sorunlar rretmenlerin duygusal açıdan yıpranmalarına, yaşam enerjilerinin azalmasına, moral bozukluğu, yorgunluk ve bitkinlik hissederek daha stresli olmalarına ve bu durumlara bağlı olarak mesleki açıdan duygusal tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Alan yazında, bu araştırmada olduğu gibi evli rretmenlerin bekâr rretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen (Biçen, 2014: 46; Bilgi, 2005; okluk, 2001: 41) rretmenlerin medeni durumlarının duygusal tükenmişliklerini etkilemediğine yönelik araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020: 64; Akay, 2020: 52; Bıçak, 2021: 80; Coşkun, 2019: 73; Din ve İlgar, 2021: 5254; Dönmez, 2018: 56; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013: 277; Girgin, 1995: 52; Güven, 2021: 61; Moran ve Çoruk, 2022: 35; şencan, 2019: 39, Yarış, 2016: 55).

rretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında medeni durum açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani rretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Girgin (1995: 52), Dönmez (2018: 56), Coşkun (2019: 73), şencan (2019: 39), Acar (2020: 64) ve Bıçak (2021: 80) sınıf rretmenlerinin; Moran ve Çoruk (2022: 35) ilkokul ve ortaokul rretmenlerinin; Güven (2021: 61) ortaokul rretmenlerinin; elebi (2013: 53) ve Din ve İlgar (2021: 5254) ise özel eğitim rretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda katılımcıların duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin medeni durum açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Erdem (2020: 941) tarafından yapılan araştırmada da sınıf rretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmalardan elde edilen sonuçlardan farklı olarak Pinto, Lima ve Silva (2005: 134), Gomes vd. (2010), Yarış (2016: 55),

Çalışkan (2019: 61) ve Akay (2020: 52) tarafından yapılan araştırmalarda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere; Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 277) ve Biçen (2014: 47) tarafından yapılan araştırmalarda ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla duyarsızlaşma tutumu sergiledikleri tespit edilmiştir. Demir ve Kara (2014: 435) tarafından ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada da evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Mezuniyet alanı açısından incelendiğinde öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecine bağlı olarak alana daha hâkim olmaları ve mesleki bilinçlerinin daha fazla olmasından dolayı öğretim sürecinde daha detaycı davranmaları ve mükemmele ulaşma çabası, sabır düzeylerinin düşük çıkmasında etkili olabilir. Öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında mezuniyet alanı açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alanlar tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Bu sonuçla örtüşen bir şekilde Ergül, Saygın ve Tösten'in (2013: 280) gerçekleştirdikleri araştırmada da sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dönmez (2018: 66) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin bu iki araştırma ile örtüşen bir şekilde mezun oldukları alan açısından farklılaşmadığı ancak öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin mezuniyet alanı açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin diğer programlardan mezun olanlara oranla duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şencan (2019: 40) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında mezun oldukları fakülte açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ise eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin

diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, 21 ve daha fazla öğrencisi olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin, 20 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenlerin, öğrencilerine karşı daha sakin, hoşgörülü, toleranslı ve dolayısıyla daha sabırlı davranması beklenir aksi takdirde öğrenci sayısının kalabalık olmasından kaynaklı sorunlara öğretmenin tahammül etmesi güç olacaktır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlikleri sınıftaki öğrenci sayısı açısından farklılaşmazken kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıfında 20 ve daha az öğrenci olan öğretmenlerin, sınıfında 21 ve daha fazla öğrenci olan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenler kişisel başarı boyutunda daha az tükenmişlik yaşamaktadır. Özellikle bilinçli veliler, öğrencilerini başarılı bir öğretmene vermek için araştırma yaparlar. Başarılı olarak değerlendirilen öğretmenler daha çok tercih edilmekte ve bu öğretmenlerin sınıf mevcutları daha fazla olabilmektedir. Genellikle bilinçli ve ilgili velilerin öğrencilerinin yer aldığı sınıf mevcudu fazla olan öğretmenler hem kendi çalışmalarından hem de nispeten seçilmiş öğrencilerden dolayı daha başarılı olabilmektedir. Dolayısıyla kişisel başarı boyutunda, sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşamaları bu nedenlerden kaynaklanabilir. Benzer şekilde Girgin (1995: 66) tarafından yapılan çalışmada da sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonucun aksine Dönmez (2018: 68) tarafından yapılan çalışmada sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıfında 20-29 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri, sınıfında 30-39 arası ile 40 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Duyarsızlaşma boyutunda ise sınıfında 40 ve üzeri

öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin, sınıfında 19 ve daha az öğrenci ile 20-29 arasında öğrenci olan öğretmenlere göre; sınıfında 30-39 arasında öğrenci olan öğretmenlerin ise sınıfında 20-29 arasında öğrenci olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Genel olarak sınıfında öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları söylenebilir.

Ratanasiripong vd. (2021: 7) tarafından yapılan araştırmada öğrenci sayısı ile öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri arasında pozitif ilişki, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında ise negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenci sayısı arttıkça öğretmenler, duygusal tükenme boyutunda daha fazla, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda ise daha az tükenmişlik yaşamaktadır.

Şencan (2019: 43) ve Acar (2020: 70) sınıf öğretmenlerinin; Çelebi (2013: 56) özel eğitim öğretmenlerinin; Yarış (2016: 58) fen ve teknoloji öğretmenlerinin; Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1109) ise farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Kara (2014: 435) tarafından ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin istihdam şekli açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmeleri, sabır düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin istihdam şekli açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadrolu öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ücretli/sözleşmeli öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Ücretli/sözleşmeli öğretmenler genellikle mesleğin ilk yıllarını çalışmakta ve mesleğin başlarında öğretmenler daha hevesli ve istekli olabilmektedir. Kadrolu öğretmenler daha uzun yıllar boyunca öğretmenlik yapmakta, meslekteki uzun yıllar ise öğretmenlerde yorgunluk ve bitkinliğe yol açabilmekte ve bu durum daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Araştırmada, bu sonucu destekler nitelikte 11-20 yıl arası hizmeti olan

öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının 1-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise istihdam şekli açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmeleri, kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır. Coşkun (2019: 81) sınıf öğretmenlerinin; Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1107) ise farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin istihdam şekline göre farklılaşmadığı ancak kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların ortak sonuçlarına göre kadrolu öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve aylık geliri 10.000 TL altında olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin, aylık geliri 10.000 TL ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile benzer şekilde Karakaş (2016: 2753) tarafından yapılan araştırmada belediye çalışanlarının sabır düzeylerinin sosyoekonomik düzey açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve düşük gelirli çalışanların daha sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Sabır, yaşamın bütün zorlukları karşısında bireyin dayanma gücü olarak ifade edilecek olursa ekonomik zorluklar da günlük yaşamda bireyin sabırlı olmasını gerektiren durumlar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla aylık geliri düşük olan öğretmenlerin, ekonomik zorlukları yaşamda sabır gösterilmesi gereken durumlar olarak değerlendirip bu zorluklarla mücadele etmenin gereğine inandıkları ve bu nedenle sabırlı oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve aylık geliri 10.000 TL ve üzerinde olan öğretmenlerin, aylık geliri 10.000 TL altında olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Bu sonuçla örtüşmeyen bir şekilde Ratanasiripong vd. (2021: 7) tarafından yapılan araştırmada ekonomik durum ile öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin aylık geliri arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu iki araştırmadan farklı olarak Güven'in (2021: 70) ortaokul öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların duygusal tükenmişliklerinin gelir durumuna

göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin toplam aylık gelirleri, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Bu sonuçla benzer şekilde Güler'in (2021: 30) özel eğitim öğretmenlerinin, Güven'in (2021: 70) ise farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin aylık gelir durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Ratanasiripong vd. (2021: 7) tarafından yapılan araştırmada ekonomik durum ile öğretmenlerin duyarsızlaşmaları arasında negatif ilişki, kişisel başarıları ile arasında ise pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin aylık geliri arttıkça duyarsızlaşmaları azalmakta ve kişisel başarıları artmaktadır.

Öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karakaş (2016: 2753) tarafından yapılan araştırmada belediye çalışanlarının genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve lise mezunu çalışanların üniversite mezunu çalışanlara göre daha sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Her iki araştırmanın benzer sonuçlarına göre çalışanların eğitim durumları yükseldikçe genel olarak sabır düzeyleri düşmektedir.

Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin hem lisans hem de lisansüstü mezunlarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre öğretim boyutunda daha fazla sabırlıdırlar. Ön lisans mezunu öğretmenler genel olarak hizmet yılı fazla olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde birçok şey mesleki tecrübeyle pekişmektedir. Dolayısıyla mesleki süreçte öğretmenler birçok alanda olduğu gibi öğretim sürecine yönelik uygulamalarda da deneyim kazanmakta ve nerede nasıl davranacakları hususunda daha bilinçli davranabilmektedirler. Bu durum ise öğretmenlerin öğretim boyutunda daha sakin ve sabırlı davranışlar sergilemelerinde etkili olabilir.

Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin eğitim durumları, etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü mezunlarına oranla daha az duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim durumları yükseldikçe duygusal tükenmişlikleri de artmaktadır. Bu sonuç, eğitim durumu yükseldikçe biliş düzeyinin de yükselmesine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki açıdan daha yüksek beklenti içerisine girmelerinden ve beklentilerinin karşılanmaması durumunda ise daha fazla stres ve hayal kırıklığı yaşayarak tükenmişlik hissetmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1107) farklı branşlardan öğretmenlerin, Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 278) sınıf öğretmenlerinin, Yarış (2016: 56) fen ve teknoloji öğretmenlerinin, Moran ve Çoruk (2022: 34) ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin eğitim durumları, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Benzer bir şekilde Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 278), Yarış (2016: 56), Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1107) ve Moran ve Çoruk (2022: 34) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunlarına oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu sonuç, lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunlarına oranla mesleki açıdan daha yüksek başarı beklentisi

içinde olmalarından ve beklentilerinin karşılanmaması durumunda ise kendilerini yetersiz görerek daha fazla tükenmişlik hissetmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 278), Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1107) ve Moran ve Çoruk (2022: 34) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Toplam hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin 11-20 yıl arası ve 1-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça genel olarak sabır düzeyleri de artmaktadır. Bu durum mesleki deneyimin öğretmenleri olgunlaştırarak zorluklarla mücadele sürecinde aceleci davranmayıp olaylara daha sağduyulu ve hoşgörülü yaklaşmalarına katkı sağlamasından kaynaklanabilir. Örneğin mesleğe yeni başlayan bir öğretmen öğrencilerine nasıl yaklaşacağı ve onlardan beklenen olumlu davranışların nasıl ve ne zaman ortaya çıkacağı konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Mesleki deneyimi arttıkça öğretmenler hangi durumda öğrencilerine nasıl yaklaşılması gerektiğini, verilen emeklerin ürüne ne zaman dönüşeceğini, mesleki başarılarla ulaşmanın uzun zaman aldığını ve bu konuda sabırlı olunması gerektiğini öğrenirler. Çünkü yaşamda birçok şey deneyimle öğrenilir. Dolayısıyla mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin sabır düzeylerinin de gelişip arttığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve toplam hizmet süresi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin hem 1-10 yıl arası hem de 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenler, diğer iki gruba göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerindeki farklılık şu şekilde açıklanabilir: Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ilk 10 yılda idealist bir şekilde daha şevk ve heyecanla çalışmakta ve mesleğini daha istekli bir şekilde yürütmektedir. 21 yıldan sonra ise emeklilik yaklaşmakta, tecrübenin de etkisiyle mesleki olarak öğretmenler rahatlamakta, daha az kaygı ve stres yaşamaktadırlar. Ama özellikle 11-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde hem mesleki anlamda bir yorgunluk başlamakta hem de

emekliliğe daha çok zaman var kaygısıyla duygusal tükenmişlik yaşanabilmektedir. Alan yazında toplam hizmet süresinin öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinde etkili bir faktör olduğuna yönelik araştırmalar bulunmasına rağmen (Şencan, 2019: 41) öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin hizmet yılına göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020: 67; Akay, 2020: 54; Coşkun, 2019: 75; Dinç ve İlgar, 2021: 5257; Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020: 1107; Dönmez, 2018: 51; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013: 278; Girgin, 1995: 53; Güven, 2021: 68; Tümkaya ve Uştı, 2016: 278; Yarış, 2016: 57). Şencan (2019: 41) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 6-10 yıl hizmeti olan öğretmenlerin, 0-5 yıl arasında hizmeti olan öğretmenlere oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin toplam hizmet sürelerinin, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tümkaya ve Uştı (2016: 278), Coşkun (2019: 75), Şencan (2019: 41), Acar (2020: 67) ve Akay (2020: 54) sınıf öğretmenlerinin; Yarış (2016: 57) fen ve teknoloji öğretmenlerinin; Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1107) ve Güven (2021: 68) farklı branşlardan öğretmenlerin; Dinç ve İlgar (2021: 5257) ise özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Dönmez (2018: 51) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiş ve 6-10 yıl arasında hizmeti olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Girgin (1995: 53) ve Çalışkan (2019: 62) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da Dönmez'in araştırmasına benzer şekilde genel olarak hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez (2018), Girgin (1995) ve Çalışkan'ın (2019) araştırmalarında olduğu gibi Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 279) de sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin hizmet yılı açısından farklılaştığını tespit etmiş ancak bu araştırmada diğer araştırmaların aksine mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, toplam hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, hem 11-20 yıl arası hem de 1-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin toplam hizmet süreleri arttıkça kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum birçok alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de başarının deneyime bağlı olarak arttığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü mesleki deneyim, çalışana nerede nasıl davranması gerektiği konusunda tecrübe kazandırmakta ve bu durum ise başarıyı artırmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin kişisel başarılarına dair inançlarının arttığını göstermektedir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte birçok araştırma mevcuttur. Girgin'in (1995: 53) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri arttıkça kişisel başarı ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dönmez'in (2018: 54) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada 6-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeyleri, 16 yıl ve üzeri hizmeti olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Güven'in (2021: 68) çalışmasında da 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde Cheptea vd. (2021: 182) tarafından yapılan çalışmada da mesleki kıdem ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiş ve iş deneyiminin tükenmişlikte koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuç ile örtüşmeyen bir şekilde Dinç ve İlgar (2021: 5258) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada kişisel başarı boyutunda 16 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin 1-5 yıl arası hizmeti olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Yine Yavuz ve Yıkış (2021: 9) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet süresi açısından araştırma sonuçlarının birbirinden farklı olması öğretmenlerin branşlarından kaynaklanabilir. Çünkü özel eğitim alanı, öğretmenler açısından daha yıpratıcı olabilmekte ve özel gereksinimli bireylerle çalışırken başarıya ulaşmak daha zor olabilmektedir. Bu da hizmet süreleri arttıkça özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Alan yazında öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin hizmet yılı açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığına yönelik araştırmalar da mevcuttur.

Bu konuda Ergül, Saygın ve Tösten (2013: 279), Tümkiye ve Uştu (2016: 278), Coşkun (2019: 75), Şencan (2019: 41), Acar (2020: 67) ve Akay (2020: 54) sınıf öğretmenlerinin; Yarış (2016: 57) fen ve teknoloji öğretmenlerinin; Duman, Sak ve Şahin Sak (2020: 1107) farklı branşlardan öğretmenlerin; Dönmez ve Sarı (2021: 70) okul psikolojik danışmanlarının; Moran ve Çoruk (2022: 32) ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Öztürk ve Erdem (2020: 941) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin toplam puan ve alt boyutlarda hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir ve Kara (2014: 436) ile Kayan ve Kozikoğlu (2017: 86) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında okutulan sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani okutulan sınıf düzeyi, öğretmenlerin sabırlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında okutulan sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyinin değişmesi tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde etkilememektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Akay (2020: 56) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin okutulan sınıf değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri genellikle öğrencileri birinci sınıftan alıp dördüncü sınıftan mezun edinceye kadar okuturlar. Dolayısıyla öğretmenler tüm sınıf düzeylerini sırayla okuttukları için özellikle hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerini okutma deneyimlerinden dolayı bu durumdan çok da olumsuz etkilenmemesi beklenir. Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerinin okutulan sınıf düzeyi açısından farklılaşmaması beklenmeyen bir durum olarak değerlendirilemez.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İl merkezi ve ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin hem

genel sabır hem de öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani görev yapılan okulun konumuna göre en düşük sabır düzeyi mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlerde görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde görev yapılan okulun konumu il merkezinden mahalleye (belde/köy) doğru değiştikçe öğretmenlerin sabır düzeylerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kırsal bölgelerde sosyal imkânların yetersizliğine bağlı olarak öğretmenlerin iş gününün yorgunluğunu atacak sosyal ve kültürel aktivitelere katılamamaları ve bunun sonucunda içe kapanarak tahammül sınırlarının daralmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, il merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin, ilçe merkezlerindeki öğretmenlere oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan öğretmenler, il merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu sonuçtan farklı olarak Girgin'in (1995: 69) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri arasında hizmet verilen yerleşim birimi açısından (metropol/metropol dışı) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin il merkezi, ilçe merkezi veya mahalle (belde/köy) okullarında görev yapıyor olmaları, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini anlamlı şekilde farklılaştırmamaktadır. Benzer şekilde Girgin'in (1995: 69) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinde hizmet verilen yerleşim birimine göre (metropol/metropol dışı) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, ilçe merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Yani hem ilçe merkezindeki hem de mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenler, il merkezindeki öğretmenlere oranla kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu durum, il merkezindeki okullarda görev yapan

öğretmenlerin, ilçe merkezi ve mahalle okullarında görev yapan öğretmenlere göre hem sosyal çevre hem de velilerden daha fazla destek alabilmelerinden ve bu desteğin ise kişisel başarıyı olumlu şekilde etkilemesinden kaynaklanabilir. Bu sonuçtan farklı olarak Girgin'in (1995: 69) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında hizmet verilen yerleşim birimi açısından (metropol/metropol dışı) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin sabır düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'ine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen sonuçlar yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek SED'deki bölgelerde hem sosyal ve çevresel imkânlar hem de veli desteği daha fazla olabilmekte ve bu durum öğretmenin mesleğini daha iyi koşullarda yürütmesine katkı sağlamaktadır. Mesleğini yürütürken çevreden aldığı desteklerle öğretmen rahatlamakta ve tolerans sınırları genişleyerek mesleki süreçte daha sabırlı davranabilmektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin SED'i, duygusal tükenmişliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Benzer şekilde Girgin (1995: 70) ve Şencan (2019: 44) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinde görev yapılan okulun bulunduğu SED açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu üç araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde Dönmez (2018: 86) tarafından yapılan araştırmada, okulun bulunduğu bölgenin SED'ine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve yüksek SED'deki bölgede bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin, orta SED'deki bölgede bulunan okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit

edilmiştir. Benzer şekilde Girgin (1995: 70) ve Şencan (2019: 44) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinde görev yapılan okulun bulunduğu SED açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu üç araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Dönmez (2018: 86) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, düşük ve orta SED'deki bölgede görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olduğu ve yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte Girgin (1995: 70) ve Dönmez (2018: 86) tarafından yapılan araştırmalarda da yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, düşük ve orta SED'deki bölgede görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i düştükçe, öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ve buna bağlı olarak öğretmenlerin başarılı olduklarına yönelik inançlarında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu faktörlerden birinin de yaşanan bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş olan bölgelerde eğitime verilen önemin arttığı ve bu durumun öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olduklarına yönelik inançlarını güçlendirdiği ve buna bağlı olarak daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Öğretmenlerde Sabrın Tükenmişliği Yordama Düzeyine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerde sabrın tükenmişliği ne derecede yordadığını belirlemektir. Yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini tespit etmek için standart enter yöntemiyle çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının duygusal tükenmeyi ne derece yordadığına ilişkin yapılan

çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte duygusal tükenme ile orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının duygusal tükenmedeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arttıkça duygusal tükenmişlikleri azalmaktadır. Sabırlı olan öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerine toleranslı davranır ve başkalarıyla etkileşimlerinde farklı fikir ve düşüncelere karşı hoşgörüyü yaklaşırlar. Zorlandıkları konularda öğrencilerine destek olur, onları dinleyip sorunlarıyla ilgilenir, başarılı olmaları için azimle çalışır ve böylece mesleki anlamda huzurlu olurlar. Mesleğini severek yapan başarılı öğretmenler ise stresten uzaklaşır ve daha az duygusal tükenmişlik yaşarlar. Dolayısıyla sabırlı olan öğretmenler daha az duygusal tükenmişlik yaşadıkları için kendilerini daha iyi hissedecek ve olumsuz durumlara karşı daha dayanıklı olacaktır. Bıçak'ın (2021: 83) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile duygusal tükenme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ratanasiripong vd. (2021: 7) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile duygusal tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığı arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının duyarsızlaşmayı ne derece yordadığına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte duyarsızlaşma ile orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arttıkça duyarsızlaşmaları azalmaktadır. Sabırlı olan öğretmenler eğitim öğretim sürecinin her aşamasında öğrencileri ile aktif bir şekilde ilgilenip ihtiyaç duydukları konularda öğrencilerine destek olur ve onların çeşitli zorluklardan dolayı yaşadıkları sorunlarına karşı duyarlı davranırlar. Dolayısıyla sabırlı öğretmenler zorluk ve olumsuzluklara karşı daha dayanıklı oldukları için öğrencilerine her zaman ilgili ve duyarlı davranır ve böylece mesleki süreçte kendilerini daha iyi ve güçlü hissederler. Bu durumu destekler nitelikte Ratanasiripong vd. (2021: 7) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığı arttıkça

duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bıçak'ın (2021: 83) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Traş, Öztemel ve Koçak'ın (2020: 888) yapmış olduğu bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sabır düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı negatif bir ilişki olduğu ve üniversite öğrencilerinde sabır arttıkça yalnızlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının kişisel başarıyı ne derece yordadığına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte kişisel başarı ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının kişisel başarıdaki toplam varyansın %33'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arttıkça kişisel başarıları da artmaktadır. Sabırlı olan öğretmenler öğrencileri yeni bir şey öğrenirken zorlandıklarında bıkmadan onlara yardımcı olur ve öğrencilerinin başarılı olabilmesi için azimle çalışırlar. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin başarıları çoğu zaman öğretmenlerin başarıları olarak değerlendirilir. Bu nedenle başarılı olan öğretmenler öğrencilerinin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğini düşünerek kendilerini daha zinde ve iyi hissedip tükenmişlik yaşamazlar. Sabırlı olan öğretmenlerin hedeflerine ulaşma konusunda daha azimli, zorluklarla mücadele sürecinde ise daha dayanıklı oldukları söylenebilir. Böylece öğretmenler mesleki süreçte ortaya çıkan zorluk ve olumsuzluklara karşı dayanıklılıkla mücadele edip istenilen sonuçları elde etmek için yılmadan çalışmaya devam ederler. Bıçak'ın (2021: 83) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile kişisel başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ratanasiripong vd. (2021: 7) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile kişisel başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığı arttıkça kişisel başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Sarı (2021: 68) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul psikolojik danışmanlarının umut, tükenmişlik ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda umut ve öz şefkat ile tükenmişlik arasında negatif, umut ile öz şefkat arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sabır, dayanıklılık, öznel iyi oluş, umut ve öz şefkat düzeyleri arttıkça daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

5.2. NİTEL BULGULARA YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu kısımda araştırmanın alt amaçları çerçevesinde nitel bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Öğretmenlerin Sabır Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; öğrencilerin olumsuz davranışları, pandemi sürecinin olumsuz etkisi, özel durumu olan öğrenciler, müfredatı yetiştirememeye kaygısı ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, aceleci davranmak, öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları, öğrenciler dışındaki faktörler (idare, veli, mevzuat) ve müfredatın yoğun olması faktörlerinin de öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; idarenin ve velilerin eğitim öğretime aşırı müdahalesi, öğrenmede zorluk çeken öğrenciler, öğretmenin ruh hâli, dijital dünyanın olumsuz etkileri, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğrenci devamsızlığı, öğrencilerin dinlemeyi bilmemeleri, öğrencileri sevmemek ve sabırsız öğrenciler gibi faktörlerin de öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlarla örtüşen bir şekilde Ada vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenlerden bazıları; algısı zayıf öğrenciler ve davranış bozuklukları, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, dikkati dağınık öğrenciler, öğrenci devamsızlığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın sık sık değişmesi, sabırsızlık, veliler ve idareyle yaşanan sorunlar şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeylerini en çok

etkileyen faktörün öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında yapabileceklerinin sınırlı olduğuna dikkat çekmiş ve bu sınırlılıkların ise öğretim boyutunda sabırlarını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmenler olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıktıktan sonra ise düzeltmek adına öğrencileriyle konuştuklarını, onları sözlü olarak uyardıklarını, velilerle iletişime geçtiklerini ama bu yapılanların olumsuz davranışları önlemede bazen yetersiz kaldığını ve bunun sonucunda ise zaman zaman öğrencilere karşı seslerini yükselttiklerini ve istemeyerek de olsa onlara kızmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Kazu (2007: 60-62) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde sınıf öğretmenleri, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğrenciyle konuşma ve öğüt verme stratejilerine orta düzeyde; öğrenciyi sözel olarak uyarma ve öğrenci velisiyle görüşme stratejilerine ise fazla düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenler; küçük sorunları görmezden gelme, öğrencileri beden diliyle uyarma, öğrencinin yerini değiştirme ve ciddi disiplin sorunlarında ise okul yönetimi ile görüşme stratejilerine orta düzeyde başvurduklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçları Yumuşak ve Balcı (2018: 223) tarafından yapılan araştırmada da görmek mümkündür. 20 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen söz konusu nitel araştırmada öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları karşısında sırasıyla en çok sözle uyarma, ceza verme, yüksek sesle kızma, mimiklerle uyarma ve yüz yüze konuşma stratejilerine başvurmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçla benzer şekilde Diker Coşkun ve Öztuna Kaplan yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en sık karşılaştıkları problemin “öğrencilerin disiplinsiz davranışları” olduğunu tespit etmişlerdir (2011: 65). Her çocuğun kendine has, ayrı bir dünyası vardır. Sınıf içerisinde bir araya gelen bu ayrı dünyaları yıllarca uyum içinde bir arada tutabilmek, onları tanımak, anlayabilmek ve geleceğe hazırlamak sabır ve uzmanlık gerektirir (Şenay, 2011: 1). Öğretmenler bu süreçte elbette bazen istenmeyen durumlarla ve birtakım zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu istenmeyen durumlardan birisi de farklı özellikler taşıyan öğrencilerde görülen olumsuz davranışlardır. Kazu’ya (2007: 57) göre öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarının önlenmesi ve giderilmesinde en önemli unsurlardan birisidir. Öğretmenlerin; sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler doğrultusunda uygun bir strateji belirleyip uygulaması, olumsuz davranışların ortaya çıkmadan önlenmesinde ya da var olan olumsuz davranışların ortadan kaldırılmasında önemlidir. Öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar sınıf

yönetimini de zorlaştırmaktadır. Bull ve Soly'e (1996) göre etkili sınıf yönetiminin temel gereklerinden birisi de olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmak ve olumlu davranışları destekleyip güçlendirmektir (akt. Balay ve Sağlam, 2008: 2). Öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlar sergilemeleri birçok nedenden kaynaklanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olan faktörleri öngörerek gerekli tedbirleri aldıklarında sınıfı daha etkili bir şekilde yönetebilirler.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının, ortaya çıkma sebebine bakılmaksızın eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çabalarıyla ve alınan tedbirlerle istenmeyen davranışların ortaya çıkmadan engellenmesi, ortadan kaldırılması ya da etkisinin azaltılması eğitim öğretim sürecinin verimliliği açısından oldukça önemlidir (Şenay, 2011: 45-46). Aksoy'a göre öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olan önemli faktörlerden birisi de öğretmenlerin uygulamalarında sabırsız davranışlarıdır (Aksoy, 2000). Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken öğrencilere karşı sakin, sevecen, hoşgörülü ve sabırlı davranışlarının öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulunma eğilimlerini azaltacağı söylenebilir. Yıldırım ve Aydın (2019: 1606) tarafından yapılan araştırmada, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede öğretmenlerin hoşgörülü ve sabırlı olmalarının önemine dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Yumuşak ve Balcı'nın (2018) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada katılımcılar, istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada öğretmenin sabırlı olmasının önemli ve etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Sabırlı olmayan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşayabilecekleri ve buna bağlı olarak öğrencilerin olumsuz davranışları ile başa çıkmada zorlanabilecekleri söylenebilir. Karakelle ve Canpolat (2008: 118) tarafından yapılan araştırmada, tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında tek bir çözüm yoluna başvurdıkları ve öğrencilere bağırarak, kızmak veya onları küçük düşürmek gibi sert ve sözel tepkiler vermeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler pandemi sürecinin eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediğini ve bu sürecin öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrına olumsuz yansıdığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesinden dolayı öğrencilerden yeteri kadar geri dönüt alamadıklarını ve yüz yüze eğitimin başlamasından sonra eksiklikleri tamamlamak adına

çoğu zaman geriye dönerek öğrencilerin anlayamadıkları konuları tekrar etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında Covid-19 pandemisinin eğitim öğretimi olumsuz etkilediğine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Demir ve Özdaş'ın (2020: 282, 284) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada öğretmenler pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında; alt yapı sorunları, öğrenci katılımı, planlama, iletişim, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı uzaktan eğitim uygulamalarını sınırlı ve verimsiz olarak değerlendirmişlerdir. Aktı Aslan, Turgut ve Aslan (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler pandemi sürecindeki çevrimiçi derslerde çoğunlukla doğrudan öğretim ve sorgulama tekniklerini kullanmak zorunda kaldıklarını ve diğer yöntem ve teknikleri uzaktan eğitime uyarlayamadıklarını, bunun da eğitim öğretim faaliyetlerinde daha çok öğretmen merkezli etkinliklere yol açtığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi derslere zamanında ve yeterince katılmamaları, derslere karşı ilgisiz olmaları, anlık geri bildirim eksikliği, öğrencilerle iletişimin kısıtlı olması ve ders sürelerinin yetersiz olması konularında sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Akgül ve Oran (2020: 26) yaptıkları araştırmada pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin en çok; alt yapı eksikliği, bağlantı kopukluğu, öğrenci katılımının düşüklüğü, öğrencileri takip edememe, velilerin umursamazlığı ve teknolojik araç eksikliği konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Phillips vd. (2021) Avustralya, Yeni Zelanda, Singapur ve ABD'deki öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecindeki deneyimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme, öğrenciler ve ailelerle bağlantı ve iletişim, öğretim kalitesi ve iş yükü konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Covid-19 pandemisinin dünyada hükümetlere, öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere benzeri görülmemiş zorluklar yaşattığını ifade eden Chang ve Yano'ya göre pandemi sürecinde uzun süreli tecritler nedeniyle çocuklar akranlarından ve öğretmenlerinden ayrı kaldığı gibi spor dâhil olmak üzere birçok sosyalleşme faaliyetinden de mahrum kalmışlardır (Chang ve Yano, 2020). Dolayısıyla bu zorlu süreçte çocuklar birçok alanda desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Çocuklara ihtiyaç duyulan alanlardaki bu desteği sağlayanlar ise çoğunlukla ebeveynler ve öğretmenleri olmuştur.

Öğretmenler, etkileşim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları, idarenin dayatmacı yaklaşımı, velilerin ilgisiz

ve duyarsız tutumları, yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları ve eğitim paydaşlarının bencilliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca idarenin desteğini hissetmemek, öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi, hoşgörü ve farklılıklara saygının olmaması ve liyakatsiz yöneticiler gibi faktörlerin de etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler; etik olmayan davranışlar, ön yargılı ve öğrenmeye açık olmayan kişiler ve velilerin yüksek beklentileri gibi faktörlerin de etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlarla benzer şekilde Ada vd. (2013: 159-161) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan dışsal etkenlerden bazıları: Velilerin ilgisiz, duyarsız, olumsuz, ön yargılı tavır ve davranışları; baskıcı, kuralcı, adil olmayan, yenilik ve önerilere kapalı okul yönetimi; üslubu bozuk, saygısız, bencil ve yetersiz yöneticiler; yönetime katılamama; güven vermeyen ve samimiyetsiz insan ilişkileri; bireysel davranan öğretmen; velinin abartılı ilgisi şeklinde ifade edilmiştir. Aktekin ve Kuzucu (2019: 47-48) tarafından farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka nitel araştırmada öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen okul içi faktörlerden bazıları; veli faktörü, yönetici faktörü, öğretmenler arası ilişkiler, adaletsizlik, destek görememe ve liyakatsiz kişilerin atanması şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenler velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları ile ilgisiz ve duyarsız tutumlarının etkileşim boyutunda sabırlarını zorladığını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Ada vd. (2013: 159) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan dışsal etkenler arasında “ilgisiz ve duyarsız veliler” ile “olumsuz veli tavır ve davranışlarına” dikkat çekilmiştir. Aynı şekilde Aktekin ve Kuzucu (2019: 47) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen okul içi faktörler arasında ikinci sırada “veli faktörü” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada Diker Coşkun ve Öztuna Kaplan (2011: 65), öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli problemlerden birinin “velilerin olumsuz müdahaleleri” olduğunu tespit etmişlerdir. Can ve Ozan (2020: 81) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmasını olumsuz etkileyen faktörlerden birisinin; Arabacı ve Namlı’nın (2016: 254) yapmış oldukları araştırmada ise okulda insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunlardan birinin “velilerin olumsuz tutumları” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özge Sağbaş ve Özkan (2022: 425) öğretmenlerin veliler ile yaşadıkları çatışmanın öğretmen performansına etkisini belirlemek amacıyla, 9 öğretmenin katılımıyla

gerçekleştirdikleri nitel araştırmanın sonucunda katılımcılar veliler ile yaşadıkları çatışmaların; derslerinde motivasyon düşüklüğüne, derse girmekte zorlanmaya ve odaklanma sorununa yol açtığını ifade etmişlerdir. Özdoğru'nun (2021: 73) 15 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada katılımcılar, öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunların öğretmenlerde mutsuzluk, kaygı ve korku, gerginlik ve sinirlilik, baskı altında hissetme, çaresizlik ve yalnızlık hissi, iş doyumunu, performans ve motivasyon düşüklüğü, değersizlik algısı ve öğretmen otoritesinin sarsılmasına yol açtığını dile getirmişlerdir. Konca ve Dikmenli'nin (2021: 2010-2014) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile veli yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği nicel araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve veli yaklaşımlarının yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin veli yaklaşımı artarken iş doyumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca velilerin okul öncesi öğretmenlerine olumlu yaklaştıkları, onları tenkit edici ve olumsuz yaklaşımlar sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalardan hareketle öğretmen-veli iletişiminin önemli olduğunu, iyi bir iletişimin eğitim öğretim sürecine olumlu yansıdığını, iletişimde yaşanan sorunların ise öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarını olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmenler açısından bakıldığında velilerin olumsuz yaklaşımlarının öğretmenlerin sabır, motivasyon ve performanslarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğretmenler, etkileşim boyutunda sabır düzeylerini olumsuz etkileyen faktörlerden birinin de “idarenin desteğini hissetmemek” olduğunu dile getirmişlerdir. Okul idaresinin öğretmenlere destek olmalarının önemine dikkat çeken Ada vd. (2013: 161) sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan dışsal etkenlerden birisinin de “destek vermeyen okul yönetimi” olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca, öğretmenlerin işlerine motive olabilmeleri ve buna bağlı olarak çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven veren bir yönetici desteğine ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Aktekin ve Kuzucu (2019: 47) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen okul içi faktörlerden bazıları “yönetici faktörü, takdir edilmeme ve destek görememe” şeklinde ifade edilmiştir. İdarenin desteğini hissetmemek öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği gibi Yavuz ve Yıkılmış (2021: 9) tarafından gerçekleştirilen araştırmada idarecilerden destek görmeyen öğretmenlerin meslektaşlara ve yöneticilere karşı daha fazla yabancılaşma ve duyarsızlaşma yaşadıkları

ve genel olarak daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

5.2.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, iş yükünün fazla olması, eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler, ekonomik yetersizlikler ve stres olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca meslekte sorumluluğun fazla olması, ailesel sorunlar, veliler tarafından şikâyet edilmek, mesleğin hak ettiği yerde olmaması ve hayal kırıklığı ile okullardaki fiziksel eksiklikler gibi faktörlerin de duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; sağlık sorunları, öğrenciler tarafından sevilmemek, veli desteğinin yetersiz olması, uzun yıllar aynı okulda çalışmak, karşılanamayan sosyal ihtiyaçlar ve lisansüstü eğitim yapıyor olmak gibi faktörlerin de duygusal tükenmişliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Ada vd. (2013: 159-162) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenlerden bazıları; mesleğe olan saygının azalması ve kendini değersiz hissetmek, duygusal sorunlar, sağlık sorunları ve ailevi sorunlar, ekonomik sorunlar ve emeklerinin karşılığını alamama, ilgisiz ve duyarsız veli, aşırı prosedür yükü, yönetmelik dışı görev ve sorumluluklar, okulun fiziki yapısının ve ders araç gereçlerinin yetersizliği şeklinde sıralanmıştır. Aynı şekilde Aktekin ve Kuzucu (2019: 48, 56) tarafından yapılan araştırmada iş yükü, çalışma şartları, fiziki koşullar, ailesel sorunlar, ekonomik yetersizlikler ve özlük haklarının eksikliği, ekstra işler, saygınlık ihtiyacı ve öğretmenlik mesleği hakkındaki olumsuz söylemler gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'ın (2018: 1010) okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada katılımcılar çok fazla danışan aldıklarında ve psikolojik danışmanlık görevi dışında ekstra işler yaptıklarında kendilerini yorgun ve tükenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yılmaz, Esentürk ve İlhan'ın (2018: 7) beden eğitimi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılar okulun fiziki şartlarının yetersizliği ve araç gereç eksikliğinin

öğretmenlerde tükenmişliğe yol açtığını belirtmişlerdir. Ağraş ve Genç'in (2018: 48) yaptığı araştırmada iş yüklerinin fazla olmasıyla ilgili olarak katılımcılar, birçok işi aynı anda yapmanın hem fiziksel hem de ruhsal olarak yorgunluğa yol açtığını ifade etmiş ve bu durumun ise duygusal tükenmişliğe neden olduğunu vurgulamışlardır.

Şenaras ve Çetin (2018: 174) tarafından yapılan nitel araştırmada öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları veli baskısı ve şikâyetleri sonucunda duygusal ve psikolojik birtakım sorunlar yaşadıkları ve bu baskıyı kişisel, ailesel ve sosyal yaşantılarına yansıttıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca bu durumun öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne, kurum ve idareye karşı olumsuz duygusal tepkilere neden olabildiği vurgulanmıştır. Yavuz ve Yıkılmış (2021: 7) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin, aldıkları ücreti yeterli görme değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiş ve aldıkları ücretlerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin ortalama puanları, ücretlerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Yani ekonomik yetersizlik yaşadığını düşünen öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. İvek'in (2022: 27-37) gerçekleştirdiği nitel araştırmada velilerin ilgisizliği, şikâyetleri ve muhalif tutumları; üst yönetimden ve mevzuattan kaynaklı gereksiz iş yükü ve bürokratik işlemler; alt yapı, malzeme ve ödenek yetersizliği ile yöneticiliğin maddi açıdan cazip olmaması gibi faktörlerin okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; velilerin ilgisiz tutumları, velilerin olumsuz yaklaşımları ve empati kuramamak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğretmenin öğrencilere söylediğini yaptırabilmesi, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler, mesleki yıpranmışlık, seçme sınıf uygulaması ve öğretmenin kişisel sorunları gibi faktörlerin de duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; sorunların üstünü örtme, belli bir süre sonra mesleğin rutine dönmesi, takdir edilmeme, çocukları sevmeme ve zaman sıkıntısı gibi faktörlerin de duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Yılmaz, Esentürk ve İlhan (2018: 8) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda velilerin ilgisiz tutum ve olumsuz yaklaşımlarının öğretmenlerde tükenmişliğe yol açtığı tespit edilmiştir. Ada vd. (2013: 159-161) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenlerden bazıları; velilerin ilgisiz, duyarsız, olumsuz, ön yargılı tavır ve davranışları, ilgisiz ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler ve yönetimin yapılan çalışmaları

takdir etmemesi şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Aktekin ve Kuzucu da (2019: 47-48) öğrenci, veli ve yönetici faktörü ile takdir edilmemenin öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. İvek'in (2022: 23, 27) gerçekleştirdiği nitel araştırmada öğrencilerin ilgisizliği ve velilerin ilgisiz ve sorumsuz davranışları gibi faktörlerin okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ağraş ve Genç'in (2018: 49) yaptığı araştırmada katılımcılar aşırı iş yükü ve yoğun çalışmaktan dolayı insanların problemlerine karşı duyarsızlaştıklarını, yöneticilerle yaşanan iletişim kopukluğu ve iş yerinde yaşanan gerginlik ve stresin insanlara karşı tavırlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; yenilikleri takip etmemek, öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak, velilerden gelen dönütler, ailesel ve ekonomik sorunlar, veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunları ve sınıfta otorite kuramamak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca başaramama düşüncesi, takdir edilmeme, zamanla idealistliğin azalması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve potansiyelleri ile öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak gibi faktörlerin de kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; öğrencilere yeterince vakit ayıramamak ve sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi faktörlerin de kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Arabacı ve Namlı'nın (2016: 260) okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada katılımcılara göre okulda eğitim öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunlardan birisi de “öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması” şeklinde ifade edilmiştir. Arslan'ın (2018: 1011) okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada katılımcılar, aileler ve idareyle yaşanan iletişim problemlerinin stres ve tükenmişlik yaşamalarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrencilerle ilgili sorunların çözümünde kendilerini yetersiz hissettiklerinde stres yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yılmaz, Esentürk ve İlhan'ın (2018: 6-8) beden eğitimi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılar sınıfların kalabalık olması ile öğrenciler ve velilerle yaşadıkları iletişim problemlerinin öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir. İvek'in (2022: 23-37) yapmış olduğu nitel araştırmanın sonucunda öğrencilerin ilgisizliği ve akademik başarılarının düşük olması, veliler ve öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunları ve ekonomik sorunlar gibi faktörlerin okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler aynı zamanda kişisel başarıya da olumsuz yansımaktadır. Ada vd. (2013: 159-162) tarafından yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenler arasında ailevi ve ekonomik sorunlar, başarıya yönelik inançsızlık ve öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesi, yönetimin yapılan çalışmaları takdir etmemesi, yapıcı olmayan veli eleştirisi, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması ve kalabalık sınıf mevcutları da yer almaktadır. Benzer şekilde Aktekin ve Kuzucu da (2019: 48, 56) ailesel sorunlar, ekonomik yetersizlikler ve özlük haklarının eksikliği, öğrenciler, veliler ve idareyle yaşanan sorunlar, destek görememe ve takdir edilmeme, zaman yönetimi ve olumsuz geri bildirimler gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Ağraş ve Genç'in (2018: 49) yaptığı araştırmada katılımcılar iş yüklerinin fazla olması nedeniyle çalışanların sorunlarına yeterince zaman ayıramadıklarını dile getirmişlerdir.

5.2.3. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt amacı sabır ve tükenmişlik ilişkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak en çok; sabır mesleki başarıyı artırır ve tükenmişliği azaltır, sabırlı kişiler aceleci davranmaz ve tükenmişlik yaşamazlar, sabrın verdiği zorluklarla baş edebilme ve dayanma gücü bireyi tükenmişliğe karşı korur, sabır biterse tükenmişlik artar ve sabırlı kişiler hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını korur ve tükenmişlik yaşamazlar şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak bazı öğretmenlerin görüşleri ise sabır stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve tükenmişliği önler, sabır sayesinde olumlu sosyal ilişkiler gelişir ve tükenmişlik azalır, sabır tampon görevi yaparak bireyi tükenmişliğe karşı korur, sabırlı kişiler daha az zihinsel/fiziksel yorgunluk yaşar ve tükenmişlik hissetmezler, sabırlı kişiler sakin davrandıkları için tükenmişlik yaşamazlar ve sabırlı kişiler tükenmişlik yaşamadıkları için sağlıklı olurlar şeklindedir.

Öğretmenler, sabırlı olan kişilerin mesleklerini icra ederken aceleci davranmayarak mesleğinin gereklerini yerine getirirken daha sakin ve sağduyulu hareket ettiklerini, dolayısıyla mesleki süreçte karşılaştıkları zorluklarla daha kolay başa çıkabildiklerini, bu nedenle de daha az tükenmişlik yaşayarak mesleki başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Tükenmişlik yaşayan kişilerin mesleki süreçte başarılı olmaları oldukça zordur.

Dolayısıyla sabırlı olan kişiler daha az tükenmişlik yaşadıkları için mesleklerinde daha başarılı olabilirler.

Öğretmenler sabrın verdiği dayanma gücü sayesinde insanların hayata daha olumlu baktıklarını, geleceğe dair umutlarını koruduklarını ve bu pozitif bakış açısının ise tükenmişliği önlemede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda, sabırlı kişilerin sakin yapılarından dolayı yaşamlarında stresle başa çıkmada daha başarılı olduklarını ve başkalarıyla daha olumlu sosyal ilişkiler kurabildiklerini, bu nedenle de tükenmişlik yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Bazı öğretmenler, sabrın tükenmişliği önlemede tampon görevi yaptığını yani bireyi koruyarak tükenmişlik yaşamasını engellediğini belirtmiş, sabırlı ve sakin olan bireylerin daha az zihinsel ve fiziksel yorgunluk yaşadığını ve böylece sağlıklı bir yaşam sürdüklerini ifade etmişlerdir. Çünkü sabırsız bireyler aceleci yapılarından dolayı yaptıkları işleri bir an önce tamamlamak ister ya da karşılaştıkları olumsuzlukların hemen ortadan kalkmasını beklerler. İstedikleri sonuçlara kısa sürede ulaşamayınca da kaygı ve stres yaşarlar böylece hem bireysel hem de mesleki anlamda tükenmişlik hisseder ve sağlıklarını koruyamazlar.

5.3. NİCEL VE NİTEL BULGULARIN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu kısımda araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

5.3.1. Öğretmenlerin Sabır Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bazı sonuçlar bu sonucu destekler nitelikte sınıf öğretmenlerinin sabır düzeylerinin yüksek olduğunu doğrularken bazı sonuçlar ise öğretmenlerin sabır düzeylerinin çok da yüksek olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bazı sonuçlar, nicel sonuçları destekler nitelikte öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sabırlı davrandıklarını göstermektedir:

Öğretim boyutunda öğretmenler; öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemek ve düzeltmek için öğrencilerle konuştuklarını, onları sözlü olarak uyardıklarını, nasihat

ettiklerini (Ö5, Ö6), sabırla dinlediklerini, sorunlarına çözüm bulduklarını (Ö6), anlamaya çalıştıklarını (Ö8) ve ailelerle iletişime geçtiklerini (Ö2) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları pandemi sürecinde öğrenciler tarafından anlaşılmayan geriye yönelik konuları sık sık tekrar ettiklerini (Ö2, Ö8), özel durumu olan öğrencilerle bire bir ilgilendiklerini, bireysel farklılıklardan kaynaklanan durumlara karşı hoşgörülü, toleranslı ve sabırlı davranıp (Ö1, Ö11, Ö12, Ö16) farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilere yararlı olmaya çalıştıklarını (Ö12) dile getirmişlerdir. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde aceleci davranmamak gerektiğini ve zamanı gelince verilen emeklerin mutlaka ürüne dönüşeceğini (Ö4, Ö12) vurgulamışlardır. Bir öğretmen, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilere bile her türlü desteği sağladıklarını ve bazen öğrencilerin yapmaları gereken işleri de öğretmenlerin yaptığını (Ö6) ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından dile getirilen söz konusu durumlar, öğretim boyutunda sabırlı davrandıklarını göstermektedir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretim boyutunda öğretmenlerin sabırlı davrandıklarını gösteren bazı sonuçlarla, öğretmen sabır ölçeğinin öğretim boyutunda yer alan en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Öğrencilerimin başarılı olabilmesi için azimle çalışırım”* ($\bar{X}=4.73$) ve *“Öğrencilerim yeni bir şey öğrenirken zorlandıklarında bıkmadan onlara yardımcı olurum”* ($\bar{X}=4.61$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Etkileşim boyutunda öğretmenler; öğrencilere olumsuz yansımaması adına velilerin bilinçsiz ve yanlış davranışlarını bile zaman zaman alttan alarak onlara tahammül ettiklerini (Ö3, Ö4, Ö6) ve velileri bilinçlendirmek için özveriyle çalıştıklarını (Ö8) dile getirmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve etkileşim boyutunda öğretmenlerin sabırlı davrandıklarını gösteren bazı sonuçlarla, öğretmen sabır ölçeğinin etkileşim boyutunda yer alan en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Karşıt fikirlere sabır gösteririm”* ($\bar{X}=4.37$) ve *“Sabırlı olduğumda kendimi daha güçlü hissedirim”* ($\bar{X}=4.28$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bazı sonuçlar ise nicel sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde zaman zaman sabırlı davranmadıklarına işaret etmektedir:

Öğretim boyutunda öğretmenler; öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemek ve düzeltmek için onlara küçük cezalar verdiklerini (Ö2), seslerini yükselttiklerini (Ö2, Ö3,

Ö6), kızdıklarını (Ö5, Ö6) ve zaman zaman hoşgörülerinin zayıfladığını (Ö3) dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler pandemi sürecinde öğrencilerin eksikliklerini gidermeye yönelik tekrar çalışmalarında istenen dönütleri alamayınca yıprandıklarını ve zaman zaman sabırlarının tükendiğini (Ö12), öğrencilere bağırıldıklarını (Ö2), devamsızlık yapan (Ö8), duyarsız ve umursamaz öğrencilere sinirlendiklerini (Ö13) ve dolayısıyla sabır göstermekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları müfredatı yetiştirememeye kaygısı taşıdıklarını, buna bağlı olarak zaman baskısı hissettiklerini ve eğitim öğretim sürecinde aceleci davranmak zorunda kaldıklarını (Ö8, Ö11) dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan sorularına katlanmakta zorlandıklarını (Ö1, Ö2, Ö12, Ö14) bazıları da öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle çalışırken tahammül düzeylerinin düştüğünü (Ö1, Ö7, Ö8, Ö14) ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özellikle son yıllarda dijital ve teknolojik araçları sıklıkla kullanmanın bir sonucu olarak öğrencilerin okuldaki çoğu etkinlikte çok çabuk sıkıldıklarını ve dikkatlerini uzun süre bir etkinlikte tutamadıklarını, bu durumun ise öğretim boyutunda öğretmenlerin işini zorlaştırdığını (Ö9, Ö10, Ö12) belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir öğretmen öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı ders esnasında başka şeylerle ilgilenmelerine sabır göstermekte zorlandığını (Ö15) dile getirmiştir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin öğretim boyutunda zaman zaman sabırlı davranmadıklarını gösteren bazı sonuçlarla, öğretmen sabır ölçeğinin öğretim boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Öğrencilerimin olumlu davranışlar sergilemelerini sabırla beklerim”* ($\bar{X}=4.47$) ve *“Öğrencilerimin her türlü sorusuna sabırla cevap veririm”* ($\bar{X}=4.51$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Etkileşim boyutunda öğretmenler; velilerin bilinçsiz (Ö8, Ö10, Ö11, Ö13), ilgisiz, duyarsız tutumlarına (Ö1) ve olumsuz yaklaşımlarına (Ö1, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15) tahammül etmekte zorlandıklarını ve bu yaklaşımların bazen öğretmenlerin sabırlarını tükettiğini ifade etmişlerdir. Sınıfta iş yüklerinin zaten fazla olduğunu ifade eden bazı öğretmenler buna ek olarak idarenin özellikle eğitim öğretim işleri dışındaki konularda sürekli çeşitli evraklar talep etmesinin (Ö1, Ö4) ve projelere/etkinliklere/seminerlere katılma konusundaki dayatmacı yaklaşımının öğretmenleri rahatsız ettiğini (Ö5, Ö9, Ö14) dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise yöneticilerin adaletsiz yaklaşımlarını (Ö2, Ö3), öğretmenlere yeterince destek olmamalarını (Ö8) ve öğretmenlerin bencilce davranıp bilgi,

doküman ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmamalarını (Ö8) eleştirmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin etkileşim boyutunda zaman zaman sabırlı davranmadıklarını gösteren bazı sonuçlarla, öğretmen sabır ölçeğinin etkileşim boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“İnsanların, beklemediğim olumsuz davranışları karşısında sakinliğimi korurum”* ($\bar{X}=4.02$) ve *“Beklenmeyen bir sorunla karşılaştığımda sorunun çözümü hususunda sabrederim”* ($\bar{X}=4.24$)] örtüşüğünü söylemek mümkündür.

5.3.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında *“düşük”* düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise *“çok düşük”* düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bazı sonuçlar bu sonucu destekler nitelikte sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını doğrularken bazı sonuçlar ise öğretmenlerin tükenmişliklerinin çok da düşük olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bazı sonuçlar, nicel sonuçları destekler nitelikte öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin düşük olduğunu göstermektedir:

Duygusal tükenme boyutunda öğretmenler; genel olarak mesleklerini sevdiklerini ve özveriyle çalıştıklarını, mesleğe karşı duygusal soğukluk hissetmediklerini ve hayal kırıklığı yaşamadıklarını, öğrencilerle çalışmaktan keyif aldıklarını ve çocukları çok sevdiklerini ifade etmiş olup mesleklerinde çok fazla duygusal tükenmişlik yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin düşük olduğunu gösteren bazı sonuçlarla, MTE-EF'nin duygusal tükenme boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum”* ($\bar{X}=1.57$), *“Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor”* ($\bar{X}=1.73$) ve *“Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum”* ($\bar{X}=1.80$)] örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenler; velilerin eğitim öğretim sürecine yönelik ilgisiz tutumları ve olumsuz yaklaşımları karşısında zaman zaman zorlandıklarını ancak mesleklerine ve genel olarak öğrencilerine karşı duyarsızlaşma yaşamadıklarını (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13) ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayırım yapmaksızın, ilgisiz velilerin

öğrencilerine de destek olmak ve onları geliştirmek adına özveriyle çalıştıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çok önemli bir kısmı özellikle küçük yaş grubu çocuklarla çalıştıkları için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı duyarsızlaşmalarının kolay kolay mümkün olamayacağını dile getirmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin duyarsızlaşmalarının düşük olduğunu gösteren bazı sonuçlarla, MTE-EF'nin duyarsızlaşma boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum”* ($\bar{X}=1.17$) ve *“Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım”* ($\bar{X}=1.27$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Kişisel başarı boyutunda öğretmenler; alanlarıyla ilgili yenilikleri ve güncel konuları takip ettiklerini, kurs ve seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir (Ö4). Öğretmenlerin önemli bir kısmı yenilikleri takip etmenin kişisel başarısına olumlu yansıtacağını dile getirmiş olup yeniliklere açık olmayan ve kendini yenilemeyen öğretmenlerin ise kişisel başarısının düşeceğini ifade etmişlerdir (Ö1, Ö4, Ö10, Ö11, Ö15). Bazı öğretmenler, öğrencilerinden olumlu geri dönüt aldıklarında motivasyonlarının ve kişisel başarılarının arttığını dile getirmişlerdir (Ö2, Ö9).

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin düşük olduğunu gösteren bazı sonuçlarla, MTE-EF'nin kişisel başarı boyutunda yer alan en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum”* ($\bar{X}=4.40$), *“Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum”* ($\bar{X}=4.27$) ve *“Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum”* ($\bar{X}=4.26$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bazı sonuçlar ise nicel sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin çok da düşük olmadığına işaret etmektedir:

Duygusal tükenme boyutunda öğretmenler; özellikle son yıllarda mesleklerinin itibarsızlaştırılıp (Ö2, Ö9, Ö12), değersizleştirildiğini (Ö2, Ö4, Ö5, Ö13) ve öğretmene olan saygının azaldığını (Ö5, Ö9, Ö10, Ö11) dile getirmişlerdir. Öğretmenler, mesleklerinin toplum nezdindeki değerinin eskiye nazaran azaldığına ve öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırıldığına dikkat çekmiş ve bu durumun ise öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler iş yüklerinin çok fazla olduğunu

(Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13) ve eğitim öğretim işleri dışında ekstra görev ve sorumluluklar üstlenmek zorunda kaldıklarını (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13) belirtmiş ve bu şekilde zorla dayatılan görevlerin öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe yol açtığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ekonomik sorunlar yaşadıklarını (Ö2, Ö7, Ö12, Ö14), mesleki sorumluluklarının çok fazla olduğunu (Ö8, Ö11, Ö14), öğretmenlik mesleğinin stresli olduğunu (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8), mesleğin hak ettiği yerde olmadığını ve zaman zaman veliler tarafından şikâyet edildiklerini (Ö5, Ö12) belirterek söz konusu durumların öğretmenleri duygusal tükenmişliğe sürüklediğine dikkat çekmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin çok da düşük olmadığını gösteren bazı sonuçlarla, MTE-EF'nin duygusal tükenme boyutunda yer alan en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum”* ($\bar{X}=3.13$), *“Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum”* ($\bar{X}=2.98$) ve *“Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor”* ($\bar{X}=2.32$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenler; velilerin ilgisiz tutum (Ö1, Ö10, Ö12) ve olumsuz yaklaşımlarından (Ö1, Ö3) dolayı çok fazla olmasa da zaman zaman duyarsızlaşma yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu öğretmenler çoğu zaman ilgisiz velilerin öğrencilerine de destek olmak ve onları geliştirmek adına özveriyle çalıştıklarını ancak bu öğrencilerde de aynı şekilde eğitim öğretime karşı ilgisizlik ve kayıtsızlık görüldüğünde istemeden de olsa bu öğrencileri bazen görmezden gelerek ihmal ettiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri zaman zaman boş vermek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir (Ö8, Ö12). Öğretmenler, velilerin eğitim öğretim sürecine ilgisiz ve kayıtsız tutumlarını öğrencilerine yansıtmamaya çalıştıklarını söyleseler de bu velilerin öğrencilerine karşı zaman zaman duyarsızlaşma yaşayabildiklerini ve onları görmezden geldiklerini ifade etmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin çok da düşük olmadığını gösteren bazı sonuçlarla, MTE-EF'nin duyarsızlaşma boyutunda yer alan en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum”* ($\bar{X}=1.37$) ve *“Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum”* ($\bar{X}=1.27$)] örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Kişisel başarı boyutunda öğretmenler; yeniliklere açık olmayan ve kendini yenilemeyen öğretmenlerin kişisel başarısının düşeceğini ifade etmesine rağmen (Ö10,

Ö11, Ö15) birçok öğretmenin kendisini geliştirme noktasında yeterli çabayı gösterdiği söylenemez (Ö15). Öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerinden olumlu geri dönüt alamamanın kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir (Ö2, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15). Olumsuz öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak bir öğretmen, sadece öğretim boyutunda değil eğitim boyutunda da öğrencilerden olumlu geri dönüt almakta zaman zaman zorlandıklarını ifade etmiştir (Ö2). Öğretmenler, vermiş oldukları emeğin karşılığında öğrencilerden olumlu geri dönüt alamayınca öğretmenin motivasyonunun düşeceğini ve kişisel başarı konusunda kendisini yetersiz olarak değerlendireceğini belirtmişlerdir.

Yüz yüze görüşmelerden elde edilen ve öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin çok da düşük olmadığını gösteren bazı sonuçlarla, MTE-EF'nin kişisel başarı boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin [*“Kendimi çok zinde hissediyorum”* ($\bar{X}=3.75$), *“Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım”* ($\bar{X}=4.01$) ve *“Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum”* ($\bar{X}=4.05$)] kısmen örtüşüğünü söylemek mümkündür.

5.3.3. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen sonuçlar sabrın alt boyutları ile tükenmişliğin alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sabrın öğretim ve etkileşim boyutları; duygusal tükenmedeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini, duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu ve kişisel başarıdaki toplam varyansın ise %33'ünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken sabır düzeyleri ile kişisel başarı düzeyleri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin sabır düzeyleri yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri azalmakta, kişisel başarı düzeyleri ise artmaktadır.

Sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak araştırmanın nitel kısmında elde edilen sonuçlar, nicel kısımda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik görüşleri şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenler; sabırlı olan kişilerin aceleci davranmayarak mesleğinin gereklerini yerine getirirken daha sakin ve sağduyulu hareket ettiklerini, dolayısıyla mesleki süreçte karşılaştıkları zorluklarla daha kolay başa çıkabildiklerini, bu nedenle de daha az

tükenmişlik yaşayarak mesleki başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler; sabrın verdiği dayanma gücü sayesinde insanların hayata daha olumlu baktıklarını, geleceğe dair umutlarını koruduklarını ve bu pozitif bakış açısının ise tükenmişliği önlemede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda, sabırlı kişilerin stresle başa çıkmada daha başarılı olduklarını ve başkalarıyla daha olumlu sosyal ilişkiler kurabildiklerini, bu nedenle de tükenmişlik yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler, sabrın tükenmişliği önlemede tampon görevi yaptığını yani bireyi strese karşı koruyarak tükenmişlik yaşamasını engellediğini belirtmiş, sabırlı ve sakin olan bireylerin daha az zihinsel ve fiziksel yorgunluk yaşadığını ve böylece sağlıklı bir yaşam sürdürdüklerini ifade etmişlerdir.

5.4. ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.4.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde, sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemine ve mesleklerinde sabırlı olmaları gerektiğine yönelik eğitimler verilebilir.

2. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek mesleki tükenmişlikleri azaltılabilir.

3. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının artırılmasına yönelik çalışmalar ve öğretmenlerin özlük hakları ile ekonomik durumlarının iyileştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları engellenebilir.

4. İş yüklerinin hafiflemesini sağlamak amacıyla, eğitim öğretim faaliyetleri dışında öğretmenlere ekstra görevler verilmemeli, mesleki gelişimlerine katkı sunmaya yönelik düzenlenecek etkinliklere katılımı ise öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gönüllülük esas alınmalıdır.

5. Okullarda eğitim öğretimin geliştirilmesine yönelik alınan kararlara, öğretmenlerin katılımları mutlaka sağlanmalı ve eğitim öğretim sürecinin önemli paydaşlarından birisi olan öğrenci velilerine yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.

5.4.2. Araştırmacılar için Öneriler

1. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar özel okullarda, farklı

eğitim kademelerinde veya farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilebilir.

2. Okul yöneticilerinin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. ğretmenlerde sabrın farklı kavramlarla olan ilişkisine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, A. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Afacan, Ö. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Fen” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1242-1254.
- Aghababaei, N., & Tabik, M. T. (2015). Patience and Mental Health in Iranian Students. *Iran J Psychiatry Behav Sci*. 9(3), 1-4. doi: 10.17795/ijpbs-1252.
- Ağraş, S.ve Genç, E. (2018). Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Sendromu İlişkileri: Çağrı Merkezi Çalışanlarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-55.
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğrenci Velilerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akgül, M. Ş. ve Akgül, N. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Değerlendirilmesi ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerine Faydasının İncelenmesi. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (Sonbahar Özel Sayı), 38-45.
- Akgül, Z. (2019). *Yetişkin Din Eğitimi Açısından Dini İletişim ve Sabır Değeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Akgün, A., Gönen S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. [Online]: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82271>(Erişim Tarihi: 26.04.2021).
- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274.
- Akın, U. (2021). Sınıfta Olumlu Disiplin Oluşturma. N. Cemaloğlu ve K. Yener (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (247-279). Ankara: Pegem.
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Aksoy, N. (2000). Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İzlenebilecek Temel Yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları*, 1(2), 5-9.
- Aktekin, S. ve Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlerin Analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 35-66. DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.37319>

- Aktı Aslan, S., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2021). Teachers' Views Related the Middle School Curriculum for Distance Education During the COVID-19 Pandemic. *Education and Information Technologies*, 26, 7381-7405. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10587-z>
- Akyol, B. (2019). *Engelli Bakımı Ön Lisans Öğrencilerinin Sabır Düzeyleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 35-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Alan, S. ve Ertac, S. (2015). Patience, Self-Control and the Demand for Commitment: Evidence From A Large-Scale Field Experiment. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 111-122.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2020). Management Styles’ Levels of Predicting Job Satisfaction and Burnout: Intermediary Role of Organizational Justice. *Education and Science*, 45(204), 401-423. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8810>
- Alaybay, S. (2021). Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Norm Fazlası Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 769-778.
- Al-Asadi, J., Khalaf, S., Al-Waaly, A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among Primary School Teachers in Iraq: Prevalence and Risk Factors. *East Mediterr Health Journal*, 24(3), 262-268. <https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262>
- Alev, S. ve Taş, D. (2020). Lider-Üye Etkileşimi, Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1619. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.623277>
- Alver, B., Dursun, A., Zengin, Ö. ve Aydın, F. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Bursa-Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi Örneği). *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, (7), 176-187.
- Andela, M., & Truchot, D. (2017). The Impact of Distributive and Procedural Justice on Burnout: Does it Affect French and German Teachers Differently? *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 276-284. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1300592>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of Stress and Professional Burnout of Teachers of Special Educational Needs in Greece*. Paper Presented at the International Special Education Congress, 24-28 July 2000, University of Manchester
- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2016). Okul Geliştirme Konusunda Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 245-265. DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7993>

- Aras, A. (1998). *Kur'an'da Sabır Kavramı*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Arı, R. (2016). *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Nobel.
- Arslan, N. (2018). Psikolojik Danışmanlarda Tükenmişlik: Nitel Araştırma Örneği. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1005-1021. DOI: 10.26466/opus.419320
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Artıran, M., Er, A. C. ve Artıran, H. M. (2019). Özel Eğitim Öğretmenlerinde Negatif Düşüncelerin Tükenmişlik Düzeyi ve İş Doyumu ile İlişkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 2027-2040. doi:10.17051/ilkonline.2019.639401
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Hakansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among School Teachers: Quantitative and Qualitative Results from a Follow-Up Study in Southern Sweden. *BMC Public Health*, 19(655), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açidan Analitik Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin “Öğretmen” Kavramı ile İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Atabey, D. ve Tezel Şahin, F. (2011). Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- Ataş Akdemir, Ö. (2019). The Effect of Teacher Burnout on Organizational Commitment in Turkish Context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171-179. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i44067>
- Ateş, A. (2019). Aile İçi İletişimde Sabır. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15), 61-90.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 13-26.
- Ayas, T., Aydın, F. ve Horzum, M. B. (2015). Sanal zorbalık farkındalık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(2), 38-51.
- Bacanlı, H., Sürücü, M. ve İlhan, T. (2013). Başa Çıkma Stilleri Ölçeği Kısa Formunun (BÇSÖ-KF) Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 81-96.
- Bağcı, H. ve Karagül, S. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184-193.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F. ve Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (14), 201-222.
- Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.

- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Balay, R. (2015). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2022). *İrade Eğitimi: Teori, Araştırma, Strateji ve Teknikler*. Ankara: Pegem.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (21. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Banks, S. R., & Thompson, C. L. (1995). *Educational Psychology: For Teachers in Training*. USA, New York: West.
- Baptista M. N., & Cardoso, H. F. (2021). Do Organizational Support and Occupational Stressors Influence Burnout in Teachers? *Avaliação Psicológica*, 20(4), 435-444. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21998.05>
- Barragan-Jason, G., Atance, C., Kopp, L., & Hopfensitz, A. (2018). Two Facets of Patience in Young Children: Waiting with and without an Explicit Reward. *Journal of Experimental Child Psychology*, 171, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.018>
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli'de Yapılan Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 541-561
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Baş Saka, A. ve Coşkun, Y. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749. DOI: 10.33437/ksusbd.711270
- Bayrakdar, N. (2014). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Benson, J. (2014). Hanging In: Strategies for Teaching the Students Who Challenge Us Most. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/orduebooks/reader.action?docID=1600270&query=patience> (Erişim Tarihi: 02.01.2021).
- Berkant, H. G. ve Karagülle, S. (2019). Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Sabır Davranışlarına Yönelik Görüşleri. 3. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA*. 10-13 Ekim 2019. İstanbul.

- Bettinger, E., & Slonim, R. (2007). Patience Among Children. *Journal of Public Economics*, 91(1-2), 343–363. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.05.010>
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Biçen, H. (2014). *Yeni Atanan Öğretmenlerde Tükenmişlik Sendromu*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilgiç, H. M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi* (7. Baskı). Ankara: Kadioğlu.
- Bishara, L. (2018). *Patience and Moral Mindset* (Order No. 13885569). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2444848039). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/patience-moral-mindset/docview/2444848039/se-2?accountid=15725> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- Bolat, O. İ. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.
- Borg, M. G. (1990). Occupational Stress in British Educational Settings: A Review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-126. <https://doi.org/10.1080/0144341900100201>
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational Stress and Job Satisfaction in Teaching. *British Education Research Journal*, 17(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/0141192910170306>
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). *Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2), 95-108.
- Bulatevych, N. (2017). Teacher's Burnout Syndrome: The Phenomenology of the Process. *Pol J Public Health*, 127(2), 62-66. <https://doi.org/10.1515/pjph-2017-0014>
- Bulut, H. (2020). Kur'an Bağlamında Sabır ve Şükür İlişkisi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 338-355.
- Bulut, K. (2005). *Dini Kavram ve Sembollerin Toplumsal Bilinci Oluşturmadaki Rolü: Sabır Kavramı ve Hz. Eyyûb Nebi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Burton, W., & Martin, A. (2020). Opioid Overdose and Addiction Treatment: A Collaborative Model of Compassion, Patience, and Respect. *Journal of Nursing Scholarship*, 52(4), 344-351.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective Self-Esteem and Burnout in Professional School Counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.

<https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>

- Bümen, N. T. (2010). The Relationship between Demographics, Self-Efficacy, and Burnout among Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, (40), 16-35.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyükaşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin Gözünden Eğitimde Kalite Sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.
- Cambridge Sözlük. (2022). <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/patience> (Erişim Tarihi: 29.06.2022).
- Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Can, E. ve Ozan, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 55-87. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.690610>
- Cano Garcia, F. J., Padilla Munoz, E. M., & Carrasco Ortiz, M. A. (2005). Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers' Perceptions of Fairness, Well-Being and Burnout: A Contribution to the Validation of the Organizational Justice Index by Hoy and Tarter. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 864-880. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2015-0013>
- Castillo, M., Ferraro, P. J., Jordan, J. L., & Petrie, R. (2011). The Today and Tomorrow of Kids: Time Preferences and Educational Outcomes of Children. *Journal of Public Economic*, 95(11), 1377-1385.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Ceyhan, S. ve Çiçek, H. (2020). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin A Tipi Kişilik Özelliklerinin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisinde Genel Sinizmin Aracı Rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 888-903. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-558384>
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its Role in the Stress–Burnout Relationship among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Chan, D. W. (2011). Burnout and Life Satisfaction: Does Gratitude Intervention make a Difference among Chinese School Teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809-823, <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>

- Chang, G. C., & Yano, S. (2020). How are Countries Addressing the Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot of Policy Measures. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> (Erişim Tarihi: 24.05.2022).
- 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
- Cheptea, D., Deleu, R., Mesina, V., Friptuleac, G., & Cebanu, S. (2021). Assessment of Burnout among Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Archives of the Balkan Medical Union*, 56(2), 179-184. <https://doi.org/10.31688/ABMU.2021.56.2.06>
- Cheryl, J. T., & Cary, L. C. (1993). Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among UK Teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203-219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (4. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten.
- Crowley, B. J., Hayslip, B., & Hobdy, J. (2003). Psychological Hardiness and Adjustment to Life Events in Adulthood. *Journal of Adult Development*, 10(4), 237-248.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1999). *The act of Teaching* (2nd Ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Curry, O. S., Price, M. E., & Price, J. G. (2008). Patience is a Virtue: Cooperative People have Lower Discount Rates. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 780-785. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.023>
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (3. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çağlar, Ç. ve Demirtaş, H. (2011). Dershane Öğretmenlerinde Tükenmişlik ve İş Doyumu. *e-International Journal of Educational Research*. 2(2), 30-49.
- Çalışkan, M., Neğiş Işık, A. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çam, M. O. (1991). *Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 69-73.

- Çayak, S. ve Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-Veli İş birliği ile İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 59-77.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya İl Merkezinde Bulunan Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve İlgili Faktörler*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, UBEK-2018, 41-60. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.421820>
- Çelikköz, N. ve Gül, Y. E. (2018). Üniversite Öğrencileri Sabır Eğilim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. E. Hamarta, vd. (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları* İçinde (11-21). E kitap Ankara: Çizgi. ISBN: 978-605-196-187-3.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, F., Basım, H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 61-70.
- Çevik Kılıç, D. B. (2017). Türkiye'deki Müzik Öğretmenlerinin Kişilikleri ve İş Tatminleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 435-454.
- Çırak, A. (2021). Özel Okulda Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 1-12.
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler Okullarında Görev Yapan Yöneticilerde ve Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde Tükenmişlik. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (2. Baskı). (109-133). Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim*, (186), 72-84.
- Dağseven Emecen, D. ve Saraç, I. H. (2020). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 15(7), 2877-2889. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44862>
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers: An Exploratory Study. *Psychological Topics*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Dedebal, N. C., Kubat, U. ve Dursun, F. (2018). Hiçbir Eğitim Sisteminin Kalitesi Öğretmenin Kalitesini Aşamaz. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 531-546. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14582>

- Demir, A. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecindeki İletişim Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, F. ve Çankaya, C. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(2), 20-32.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demir, M. K. ve Kara, N. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440.
- Demir, S. (2019). Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmen Stres, Tükenmişlik ve Depresyonu Üzerindeki Rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304. doi:10.12984/eeefd.512319
- Demirci, M. (2001). *Kur'an-ı Kerim'de Sabır Kavramı*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Demirci, M. (2002). Kur'an-ı Kerim Işığında Sabır Kavramı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 263-285.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (11. Baskı). İstanbul: Pegem.
- Demirok, M. ve Akçam, A. (2019). Özel Gereksinimli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(4), 85-97.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Densten, I. L. (2001) Re-Thinking Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847. DOI: 10.1002/job.115
- Diker Coşkun, Y. ve Öztuna Kaplan, A. (2011). Öğretmenlerin Problem Çözme Yeterlik Algıları ve Yeni Yaklaşımları Uygulamada Yaşadıkları Problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 59-75.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dinç, G., ve İlgar, M. Z. (2021). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Kadın Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5244-5270. DOI: 10.26466/opus.822363
- Diri, M. S. ve Kırıl, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 125-149.
- Dirlikli, M., Sakallı, A. F. ve Akgün, L. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 36-57. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.125>
- Doğan, E. ve İmamoğlu, O. (2020). Üniversite Eğitimi Alan Öğrencilerin Korona Virüs Salgını Sürecinde Sabır Eğilimlerinin Araştırılması. *Turkish Studies*, 15(4), 315-

324. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44382>

- Doğan, M. (2014a). *Dindarlık Sabır ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkiler*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, M. (2014b). Dinlerde ve İslam Kültüründe Sabır. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 93-130.
- Doğan, M. (2016). *Sabır Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca.
- Doğan, M. (2017). Karakter Gücü Olarak Sabır ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 134-153.
- Doğan, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Travma Sonrası Gelişimlerinde İçsel Dini Motivasyon, Dini Başa Çıkma, Sabır ve Şükürün Rolü. *Turkish Studies Comparative Religious Studies*, 13(25), 207-230. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14583
- Doğan, Ö. ve Dursun, M. K. (2019). Kariyer Değerlerinin Tükenmişlik Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Hopa İlçesinde Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 139-164. <https://doi.org/10.22466/acusbd.629738>
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Doğanay, S. (2019). *Psikolojik Açıdan Hayatın Zorlukları Karşısında Dini İnanç ve Sabır: Nitel Bir Çalışma*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dokumacı Sütçü, N. ve Oral, B. (2019). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Öğretmenlere Yönelik Güven Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1120-1134. DOI: 10.17755/esosder.466793
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Hatay İskenderun İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, K. ve Sarı, T. (2021). Okul Psikolojik Danışmanlarında Öz Şefkat ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolünün İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 60-84. DOI: 10.21764/maeuefd.900347
- Dudley, K. C. (2003). *Empirical Development of a Scale of Patience*. (Doctoral Dissertation). West Virginia University/College of Human Resources and Education, Morgantown.
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Tutumlarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1)1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>
- Duman, S. N. ve Taş, İ. D. (2021). Eğitim Fakülteli Olmak (Kırıkkale Üniversitesi Örneği). *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.

- Easwaran, E. (2010). *Patience: A Little Book of Inner Strength*. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ordu-ebooks/reader.action?docID=478536&query=patience> (Erişim Tarihi: 03.01.2021).
- Efiliti, E., Demirci, B. ve Karaduman, M. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitime ve Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>
- Ege, R. (2013). Anlam Alanı İçinde Sabrı Bir Tutum Olarak Yeniden Düşünmek. *Dini Araştırmalar*, 16(43), 67-86.
- Eliöz, M., Çebi, M., İmamoğlu, O., İslamoğlu, İ. ve Yamak, B. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sabır ve Saldırganlık Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 775-779. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3489>
- Eliüşük, A. (2014). *Sabır Eğiliminin Öz-Belirleme Öz-Anlayış ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eliüşük Bülbül, A. ve Izgar, G. (2018). Effects of the Patience Training Program on Patience and Well Being Levels of University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 159-168. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2900>
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 874-891. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.417004>
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, A. R. (2018). “Öğrenmeyi Öğretmeyi Öğrenmiş Öğretmen” Eğitimi Modeli [4ÖEM]. Ankara: Eğiten.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Erdiller Yatmaz, Z. B. ve Doğan, Ö. (2019). Burnout of Early Childhood Education Teachers in Turkey. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7(1), 27-40. <https://doi.org/10.30720/ered.455868>
- Erdoğan, A. (2019). *Mutlu Hayat Yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Salon.
- Eren, İ. (2010). Sabır Eğitimi. <https://insanvehayat.com/sabir-egitimi/> (Erişim Tarihi: 02.02.2022).
- Ergül, H. F., Saygın, S. ve Tösten, R. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.
- Ermış, E. ve İmamoğlu, O. (2019). Değişik Fakültelerdeki Öğrencilerin Sabır Eğilimlerinin Araştırılması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 263-280. DOI: 10.26466/opus.571552
- Ersoy, F., Yıldırım, C. ve Edirne, T. (2001). Tükenmişlik (Staff Burnout) Sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(2), 46-47. <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0201/1.html>
- Eryılmaz Ballı, F. ve Önder, E. (2019). Öğretmen Algılarına Göre Tükenmişliğin Örgütsel

Sessizliği Yordama Düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 447-462. DOI: 10.21764/mauefd.622604

- Esen, M. ve Say, S. (2022). Zekâ Oyunlarının, 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerisine, Sabırlı Davranış Göstermesine ve Okul Doyumuna Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1031058>
- Esen Ateş, N. ve Kayıklık, H. (2019). Şehit Ailelerinde, Gazilerde ve Gazi Ailelerinde Sabır ve Dinî Başa Çıkma İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 225-236.
- Ferradas, M. M., Freire, C., Garcia-Bertoa, A., Carlos Nunez, J., & Rodriguez, S. (2019). Teacher Profiles of Psychological Capital and Their Relationship with Burnout. *Sustainability*, 11(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su11185096>
- Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and Burnout among Teachers in Public and Private Portuguese Elementary Schools. *International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.667435>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill. http://www.johnlpryor.com/JP_Digital_Portfolio/EDU_7901_files/EDU%207901%20Data%20Definitions.pdf (Erişim Tarihi: 02.01.2021).
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
- Fye, H. J., Cook, R. M., Baltrinic, E. R., & Baylin, A. (2020). Examining Individual and Organizational Factors of School Counselor Burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235-250. doi:10.15241/hjf.10.2.235
- Garcia-Carmona, M., Marin, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout Syndrome in Secondary School Teachers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gençer Çelik, G. (2020). Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetlerinde İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişliğin Rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(7), 276-294.
- Gezer, E. (2008). “Stres Veren Yaşam Olayları”nın, Öğretim Elemanlarının, Depresyon ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Girgin, D. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Desteklenmesi için Gereken Yeterlilikler: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 895-915.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-

- Järvinen, L., & Hintsala, T. (2016). Work Stress, Poor Recovery and Burnout in Teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564-570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). Stress Ocupacional no Ensino: Um Estudo com Professores dos 3o Ciclo e Ensino Secundário [Occupational Stress in Teaching: A Study with High School Teachers]. *Psychology & Society/ Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>
- Gong, Y., & He, Z. (2018). Situational Factors of Job Burnout in Polytechnic EGP Teachers: A Diary-Based Case Study in the Chinese Context. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 84-100. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0005>
- Goswami, M. (2013). A Study of Burnout of Secondary School Teachers in Relation to Their Job Satisfaction. *Journal of Humanities and Social Science*, 10(1), 18-26.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin Anlam, Meslek Sürdürme, Stres ve Tükenmişlik Durumlarının Ruhsal Yaşamları Yönünden Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1383-1395. Doi:10.24106/kefdergi.2479
- Gökulp, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Sabır Değeri Üzerindeki Faktörlerin İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.47503/jirss.1103744>
- Gökbulut, B. ve Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3096>
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1994). The Relationship Between Social Support and Burnout Over Time in Teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(2), 219-230.
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R., & Converso, D. (2018). Feeling Guilty or Not Guilty. Identifying Burnout Profiles among Italian Teachers. *Current Psychology*, 37, 769-780. DOI 10.1007/s12144-016-9556-6
- Gurman, T. Z., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Intervention on Well-Being, Resilience and Burnout of Teachers during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073689>
- Gül, Y. E. (2021). Examination of Patience Tendency Levels of University Students: An Intercultural Comparison. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 200-210. DOI: 10.31014/aior.1993.04.03.331
- Gül, Y. E. ve Çeliköz, N. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sabır Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 77-87.
- Güler, B. (2021). Özel Eğitim Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve

- Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin İdeal Öğretmen Algısı. *Journal of Turkish Studies-Language and Literature*, 10(11), 725-756.
- Gültekin, M. (2020). Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130
- Günaydın, Y. (2021). *Kur'an-ı Kerim'de Sebat*. (Yüksek Lisans Tezi). Gümüşhane Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311.
- Gür Erdoğan, D. ve Zafer Güneş, D. (2012). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 51-62.
- Güss, C. D., Hauth, D., Wiltsch, F., Carbon, C. C., Schütz, A., & Wanninger, K. (2018). Patience in Everyday Life: Three Field Studies in France, Germany, and Romania. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 355-380. <https://doi.org/10.1177/0022022117735077>
- Güven, Ç. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlikleri ile Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (164). <http://dhgm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-dergisi-arsiv/icerik/434> (Erişim Tarihi: 16.01.2021).
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harned, D. B. (2015). *Patience: How We Wait upon the World*. Eugene: Wipf and Stock.
- Harrison, M., Loiselle, C. G., Duquette, A., & Semenic, S. E. (2002). Hardiness, Work Support and Psychological Distress among Nursing Assistants and Registered Nurses in Quebec. *Journal of Advanced Nursing*, 38(6), 584-591. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02225.x>
- Hossaeini, S. A. (2021). Predicting Mental Health and Illness Based on Religious Health Promoting Behaviors and Patience in Female Students During COVID-19 Pandemic. *The Quarterly Journal of Woman and Family Studies*, 8(4), 43-66. 10.22051/jwfs.2021.34547.2609
- Hökelekli, H. (2013). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı. <https://medium.com/@otekipsikolog/sab%C4%B1r-e%C4%9Fitimi-d7176dad9632>
- Hunt-Felke, T. (2015). *God-Watchfulness, Self-Control, and Patience in Adolescence*. (Order No. 10111280). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

- (1797962308). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/god-watchfulness-self-control-patience/docview/1797962308/se-2?accountid=15725> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- Işık, A., ıltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Izgar, G. ve Eliüşük Bülbül, A. (2017). *Değerler Eğitiminde Sabır*. Konya: Eğitim.
- İnce, N. B. ve şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- İnce, N. B. ve şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409. DOI:10.16986/HUJE.2016015702
- İvek, Y. (2022). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Jamaludin, I. I., & You, H. W. (2019). Burnout in relation to Gender, Teaching Experience, and Educational Level among Educators. *Hindawi Education Research International*, Article ID 7349135, 1-5. <https://doi.org/10.1155/2019/7349135>
- Jamshidirad, M., Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Language Teachers' Burnout and Gender. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 46-52. <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.46>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (4. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten.
- Jondeau, E., & Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 27(10), 1699-1737.
- Jusupov, M. (2017). Meallerde Sabır Kavramının Analizi (Kırgızca ve Rusça Mealler Örneğinde). *Dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 5(10), 62-80.
- Kadan, G. ve Aral, N. (2018). Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29. <https://doi.org/10.36731/cg.414434>
- Kahraman, H. İ. (2018). *Sabır Kavramının Semantik Tahlili*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaatlı, M. (2005). Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi. ř. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri içinde* (3-47). Ankara: Asil.
- Karahan, ř. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakaş, A. C. (2016). Belediye Çalışanlarında Sabır Tutumunun Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi (Sakarya İli Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2742-2757.
- Karakaş, A. C. (2018). Sabır Tutumunun Sürekli Öfke İfade Tarzlarına ve Öfke

- Kontrolüne Etkisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-111.
- Karakaş, S. (2018). Psikoloji Sözlüğü. <https://www.psikolojisozlugu.com/> (Erişim Tarihi: 24.04.2021).
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 250-265.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karslı, N. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Sabır ve Dindarlık İlişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 52-72.
- Kavas, E. (2013). Dini Tutum-Stresle Başa Çıkma İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 143-167.
- Kaya, Ç. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik ve Yapısal Güçlendirmenin Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6961>
- Kaya Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik Sendromu*. İstanbul: Nesil.
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarını Yordama Gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Kaysi, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Kaytez, N. ve Güngör Aytar, F. A. (2018). Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Sabır ve Empatik Eğilim Açısından İncelenmesi (Meslek Lisesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(Özel Sayı), 159-175.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (175), 57-65.
- Khezerlou, E. (2012). *A Cross-Cultural Examination of English Language Teachers' Job Burnout: The Case of Iran and Turkey*. (Doctoral Dissertation). Hacettepe University/Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Khormaei, F., Dehbidi, F. A., & Haghju, S. (2016). The Structural Model of Relationship between Moral Virtue of Patience and Difficulty in Emotion Regulation among University Students. *Research in Psychological Health*, 10(1), 21-31.
- Khormaei, F., & Farmani, A. (2014). Surveying the Role of Big Five Personality Factors in Prediction of Patience and its Components in Students. *Journals of Clinical Psychology and Personality*, 2(11), 11-24.
- Khormaei, F., & Farmani, A. (2016). Patience and its Components in Predicting Bullying among Primary School Students. *Int J Behav Sci*, 10(1), 1-5.
- Khormaei, F., Farmani, A., & Soltani, E. (2014). Investigating the Prediction Role of

- Patience as a Moral Construct and Personality Characteristics in the Hopelessness of University Students. *Medical Ethics Journal*, 8(28), 167-99.
- Khormaei, F., Farmani, A., & Yazdani, F. (2017). Predicting Self-Control on the Basis of Patience and Its Components Among High School Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 5(1), 11-16. <https://doi.org/10.18869/acadpub.jpcp.5.1.11>
- Khormaei, F., Zareie, F., Mahdiyar, M., & Farmani A. (2014). Role of Patience and its Components as Moral Constructs in Predicting Hope among University Students (Persian). *Medical Ethics and History of Medicine*, 7(3), 58-68.
- Khuri, Z. (2020). Burnout syndrome among Arab teachers in Israel in relation to selected organizational variables. *Studia paedagogica*, 25(1), 179-200. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-8>.
- Kıral, B. (2018). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 925-934. <https://doi.org/10.18506/anemon.399220>
- Kıral, B. (2019). Akademik Hayatta Sabır Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 250-283. DOI:10.18009/jcer.570871
- Kıranlı Güngör, S. ve Atalay, B. (2018). Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Etiğine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1751-1764. doi:10.24106/kefdergi.3055
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve Etkili Öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Kirschner, J. (2004). *Güçlerinizi Kullanmayı Öğrenin*. (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan.
- Klag, S., & Bradley, G. (2004). The Role of Hardiness in Stress and İllness: An Exploration of the Effect of Negative Affectivity and Gender. *British Journal of Health Psychology*, 9(2), 137-161. <https://doi.org/10.1348/135910704773891014>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). NewYork: Guilford.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koç, H. ve Arslan, C. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Sabır Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 821-840.
- Koç, Y. (2017). A Study On The Relationship Between High School Students' Physical Education Course Sportsmanship Behaviors and Their Patience Levels. Mariateresa Gammone. Mehmet Ali Icbay ve Hasan Arslan (Eds.), *Recent Developments in Education in* (195-203). E-Book. International Association of Social Science Research (IASSR).
- Koçak, D. ve Kaygusuz, H. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyetine Yönelik Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 20-36.
- Koçyigit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. doi: 10.29329/mjer.2019.218.19
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School

- Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Konca, A. S. ve Dikmenli, Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerin İş Doyumu ve Veli Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035. DOI: 10.29299/kefad.893677
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The Relationship between Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers: A Multivariate Approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Kükey, E. ve Aslaner, R. (2017). Matematik Öğretmen Adaylarının, İyi Bir Matematik Öğretmeninin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 1-11.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Lavelock, C. R. (2015). *Good Things Come to Those Who (Peacefully) Wait: Toward a Theory of Patience*. (Doctoral Dissertation). Virginia Commonwealth University/ Department of Psychology, Richmond.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of Job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*, 43, 265-275. DOI 10.1007/s11135-007-9105-3
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The Impact of Interpersonal Environment of Burnout and Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The Mediating Roles of Collective Teacher Efficacy in the Relations of Teachers' Perceptions of School Organizational Climate to Their Burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Lipscomb Williams, B. J. (2014). *A Correlational Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Special Education Teachers*. (Doctoral Dissertation). University of Phoenix/ Educational Leadership, Phoenix.
- Mahdiyar, M., Taghavi, S. M. R., & Goodarzi, M. A. (2016). Predicting Patience Based on the Worldly and Divine Attachments among the Students of Shiraz University, Iran. *Religion and Health*, 4(2), 29-38.
- Mahdiyar, M., Taghavi, S. M. R., & Goudarzi, M. A. (2017). Predicting Depression among Shiraz University Students Based on Patience and its Components. *Journal of Research on Religion & Health*, 3(4), 21-31.
- Maior, E., Doborean, A., & Pasarelu, C. R. (2020). Teacher Rationality, Social-Emotional Competencies and Basic Needs Satisfaction: Direct and Indirect Effects on Teacher Burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 135-152. DOI:10.24193/jebp.2020.1.8
- Makhdoom, I. F., Atta, M., & Malik, N. I. (2019). Counterproductive Work Behaviors as an Outcome of Job Burnout among High School Teachers. *Bulletin of Education*

and Research, 41(2), 79-92.

- Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The Effect of Perceived School Climate and Teacher Efficacy in Behavior Management on Job Satisfaction and Burnout: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23), 27-33.
- Marhemati, Z., & Khormaei, F. (2017). Explaining Eudaimonic Well-Being: The Role of Religiousness and Patience. *Health, Spirituality and Medical Ethics*. 4(4), 24-30. URL: <http://jhsme.muq.ac.ir/article-1-129-fa.html>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo El Burnout [Understanding Burnout]. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of Burnout: New Perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. C. P. Zalaquett, & R. J. Wood (Ed.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* in (3rd Ed.). (191-218). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' Attributions for Stress and Their Relationship with Burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Mehrabian, A. (1999). *Manual for the Revised Achieving Tendency (MACH) and Disciplined Goal Orientation (CGO) Scales*. Monterey, California: Alta Mesa.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2022). Öğretmen Sabır Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
- Molero Jurado, M. M., Perez-Fuentes, M. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gazquez Linares, J. J. (2019). Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers. *Hindawi BioMed Research International*, Article ID 1021408, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>
- Moran, C. ve Çoruk, A. (2022). İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 27-42.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., & Salvador, A. (2010). Burnout as an Important Factor in the Psychophysiological Responses to a Workday in Teachers. *Stress and Health*, (26), 382-393. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.1309>
- Mukundan, J., & Ahour, T. (2011). Burnout among Female Teachers in Malaysia. *Journal of International Education Research (JIER)*, 7(3), 25-38. <https://doi.org/10.19030/jier.v7i3.4972>

- Muratoğlu, A. (2018). *Sabır*. Konya: Damla.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N. (2004). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Murray, H. G. (1983). Low-Inference Classroom Teaching Behaviors and Student Ratings of College Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.138>
- Mutluer, S. (2006). *Özgüven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Naylor, C. (2001). Teacher Workload and Stres, BCTF Research Reports Section III. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464028.pdf> (Erişim Tarihi: 21.03.2021).
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional Labor and Burnout among Female Teachers: Work–Family Conflict as Mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x>
- Okçu, D. ve Pilatin, U. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Sabır Değeri ile İlgili Algılarının Resim Yoluyla Değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2(1), 102-113.
- Okoro, C. O., & Chukwudi, E. K. (2011). The Ideal Teacher and the Motivated Student in a Changing Environment. *Journal of Educational and Social Research*, 1(3), 107-112.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Olcay, A., Özkan, B. ve Cuma, A. (2020). Ön Büro ve Yiyecek-İçecek Personelinin Sabır Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1806-1830. DOI:10.26677/TR1010.2020.452
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Oral, O. (2015). Mâtûrîdî’de Sabır, Şükür ve Hikmet İlişkisi. *Mütefekkir Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 343-362.
- Önal, R. (2008). Kur'an'da İmani ve Ahlaki Bir Tavır Olarak Sabır. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XII (2), 439-466.
- Özabacı, N. ve Acat, B. (2005). Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri ile İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 211-236.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özcan, M. (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 73-90.
- Özdal, E. (2020). *Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sabır Düzeyleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özdoğan, Ö. (2005). Din Psikolojisi ve Manevi Değerler. *Süleyman Demirel Üniversitesi*

- Özdoğan, Ö. (2006). Sabır. <http://www.gazetevatan.com/prof-dr-oznur-ozdogan-963023-yazar-yazisi-sabir/> (Erişim Tarihi: 08.12.2019).
- Özdoğan, M. (2021). İlkokullarda Öğretmen-Veli İlişkisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özge Sağbaş, N., ve Özkan, C. (2022). Veli ile Yaşanan Çatışmanın Öğretmen Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 414-433. DOI: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/article/983282>
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Öztürk, M. A. ve Erdem, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 926-958. doi: 10.33711/yyuefd.751859
- Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2015). Örgütsel Sessizlik, Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Ordu İli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Bir Uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Phillips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C., Burke, G., Coleman, K., & Joosa, E. (2021). Surveying and Resonating with Teacher Concerns During COVID-19 Pandemic. *Teachers and Teaching*, DOI:10.1080/13540602.2021.1982691
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Pines, A. M. (2000). Treating Career Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 633-642. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<633::AID-JCLP5>3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<633::AID-JCLP5>3.0.CO;2-%23)
- Pines, A. M. ve Yanai, O. Y. (1999). Unconscious Influences on a Choice of a Career: Implications for Organizational Consultation. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 502-511. <https://www.jstor.org/stable/25780927>
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de Estrés, Burnout y Estratégias de coping en Profesores Portugueses [Stress Sources, Burnout and coping Strategies in Portuguese Teachers]. *Journal of Work and Organizational Psychology/ Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>

- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthammarat, Y., & Toyama, S. (2021). Mental Health and Burnout among Teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1108/JHR-05-2020-0181>
- Ro, D. B. (2014). Patient Patients? *The Virtue of Patience and Severe Mental Illness*. Fuller Theological Seminary, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Psychology <https://www.proquest.com/docview/1681641440?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>
- Rodriguez-Mantilla, J. M., & Fernandez-Diaz, M. J. (2017). The Effect of Interpersonal Relationships on Burnout Syndrome in Secondary Education Teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. doi: 10.7334/psicothema2016.309
- Rosa, R., & Tafuri, F. (2021). Management and Prevention of Burnout in Teachers Through the Biodanza Srt Embodied Training. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5(2), 39-47. <https://doi.org/10.32043/gsd.v5i2.353>
- Rudd, A. (2008). Kierkegaard on Patience and Temporality of the Self - The Virtues of a Being in Time. *Journal of Religious Ethics*, 36(3), 491-509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9795.2008.00357.x>
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher Burnout: A Quantitative Analysis of Emotional Exhaustion, Personal Accomplishment, and Depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36.
- Rusdi, A. (2016). Patience in Islamic Psychology and Its Measurement. *The 3rd Inter-Islamic University Confrence on Psychology*. https://www.researchgate.net/profile/Ahmad_Rusdi2/publication/317063350_Patience_in_Islamic_Psychology_and_Its_Measurement/links/5923de59a6fdcc4443fa3af8/Patience-in-Islamic-Psychology-and-Its-Measurement.pdf (Erişim Tarihi: 13.12.2019).
- Salı, F., Bulca, Y., Demirhan, G. ve Kangalgil, M. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi (Hacettepe J. of Sport Sciences)*, 20(4), 145-151.
- Sağlam Arı, G. ve ına Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve rgtler Açısından nemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Sağlam, H. İ. (2020). *Bir Değer ve Eğitim Merkezi Olarak Aile* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Sancar, Y., Kartal, S. ve ztrk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156-173.
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirs, C. (2018). Burnout e Stress em Professores: Um Estudo Comparativo 2013–2017 [Burnout and Stress in Teachers: A Comparative Study]. *Journal of Psychology, Education and Culture/ Psicologia, Educao e Cultura*, XXII(1), 250-270.
- Sarıbaş, H. (2006). *Kur'an ve Sünnet'te Sabır İman İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarıgl, F. ve Kana, F. (2018). Türkçe Öğretmenlerinin Etik Değerlere Yatkınlığının Belirlenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(15), 961-970.
- Sarıkaya, B. ve şeren, Z. (2017). İnsan Sorumluluğu ve Fiillerine Etkisi Bağlamında Sabır ve Tevekkül Kavramları. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 68-88.

- Sayın, E. (2012). Tasavvuf Kültüründeki “Sabır” Kavramının Psikolojik Etkileri. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 413-422.
- Saylık, A. ve Tuuç, S. (2021). Velilerin Gözüyle İdeal Sınıf Öğretmeninin Özellikleri: Nitel Bir Çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44-61.
- Schnitker, S. A. (2012). An Examination of Patience and Well-Being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697185>
- Schnitker, S. A., & Emmons, R. A. (2007). Patience as a Virtue: Religious and Psychological Perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 177-207. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.69>
- Schnitker, S. A., Gilbertson, M. K., Houlberg, B., Hardy, S. A., & Fernandez, N. (2019). Transcendent Motivations and Virtue Development in Adolescent Marathon Runners. *Journal of Personality*, 1-12. <https://doi.org/10.1111/jopy.12481>
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Teachers’ Burnout: Indicators of Burnout and Investigation of the Indicators in terms of Different Variables. *Education and Science*, 39(174), 348-364. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2515>
- SEGE-2017. (2019). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017*. T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını Sayı: 2, Ankara.
- Sekban, G. (2021). Researching the Patience Tendency in People during Coronavirus Pandemic. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 15(4), 1401-1404.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 23-26.
- Seyhan, B. Y. (2015). Başa Çıkma Değeri Açısından Sabır Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Akademik Bakış Dergisi*, (49), 127-146.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. doi: 10.16986/HUJE.2017031319
- Shakeel, S., Khan, M. M., Khan, R. A. A., & Mujtaba, B. G. (2021). Linking Personality Traits, Self-Efficacy and Burnout of Teachers in Public Schools: Does School Climate Play a Moderating Role? *Public Organization Review*, <https://doi.org/10.1007/s11115-021-00514-8>
- Sharifi Saki, S., Alipour, A., AghaYousefi, A. R., Mohammadi, M. R., Ghobari Bonab, B., & Anbiaee, R. (2018). Relationship of Patience and Self-Compassion with Depression in Patients with Breast Cancer. *Iranian Quarterly Journal of Breast Disease*, 11(2), 36-45. DOI: 10.30699/acadpub.ijbd..11.2.36
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The Relationship between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An Investigation of the Relationships among EFL Teachers’ Perfectionism, Reflection and Burnout. *Cogent Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708>

- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Shunying, L. (2015). A Case Study of the English Teachers' Burnout in a Medical University in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, 38(2), 234-245. DOI 10.1515/cjal-2015-0014
- Simbula, S., & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or Cynicism, Efficacy or Inefficacy: What are the Dimensions of Teacher Burnout? *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 301-314.
- Simões, F., & Calheiros, M. M. (2019). A Matter of Teaching and Relationships: Determinants of Teaching Style, Interpersonal Resources and Teacher Burnout. *Social Psychology of Education*, 22, 991-1013. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09501-w>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope Theory- A Member of the Positive Psychology Family. C.R. Snyder, S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Solmaz, S. (2021). En Büyük Kâr "Sabır". *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(4), 1646-1667. <https://doi.org/10.34083/akaded.1015305>
- Sovitriana, R., Santosa, A. D., & Hendrayani, F. (2019). Teacher Burnout and Self Esteem in Tangerang's Junior High School Teachers. *International Review of Management and Marketing*, 9(2), 26-30.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in School Teachers: Relations with Stress Appraisals, Coping Styles, and Burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and Special Education Teachers' Burnout: The Serial Multiple Mediation Effects of Self-Acceptance and Perceived Stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(11), 1-8. <https://doi.org/10.2224/sbp.8656>
- Supervia, P. U., & Bordas, C. S. (2020). Burnout Syndrome, Engagement and Goal Orientation in Teachers from Different Educational Stages. *Sustainability*, 12(17), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su12176882>
- Süküt, E. (2020). Sabır ve Drama. A. Oğuz Namdar (Ed.), *İlkokulda Drama ile Değerler Eğitimi Uygulamaları* içinde (213-232). Ankara: Pegem.
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294.
- Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 137-154.
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.

- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul Müdürleri ile Öğretmenlerin Algılarına Göre İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40715/489793>
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki Görevli Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Yöntemleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şencan, D. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tahiroğlu, M. ve Tay, B. (2020). Değerler ve Değerler Eğitimi. A. Oğuz Namdar (Ed.), *İlkokulda Drama ile Değerler Eğitimi Uygulamaları* içinde (1-44). Ankara: Pegem.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271- 322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Taş, M. A. ve Tortumlu, M. (2021). Sabır eğiliminin kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde kararlılığın aracılık rolü. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-17. <http://doi.org/10.25287/ohuiibf.601744.1>
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-Related Burnout among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Temam, S., Billaudeau, N., & Vercambre, M. N. (2019). Burnout Symptomatology and Social Support at Work Independent of the Private Sphere: A Population-Based Study of French Teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92, 891-900. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01431-6>
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Temizkan, A. (2012). *Kur'an'da Sabır (Hz. Nuh Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tok, F. ve Kahraman, H. İ. (2019). Cahiliyye'den İslam'a "Sabır" Kavramı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87-116.
- Tokur, B. (2011). *Stres-Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Toprak Ülker, B. ve Çakır, S. G. (2019). Öğretmenlerin Eşli Ruminasyon ve Öz-Duyarlık

- Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1393-1408. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-457905>
- Traş, Z., Öztemel, K. ve Koçak, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Yalnızlık ve Sabır Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 878-894. DOI: 10.26466-/opus.575329
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Tuna, M. ve Çimen, Z. (2013). Ankara’da Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 60-78.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkiye, S. ve Çetin, G. (2021). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Bazı Demografik Özelliklerinin Aile Katılımı Öz-Yeterliliklerini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 139-158. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.697637>
- Tümkiye, S. ve Uştı, H. (2016). Tükenmişliğin Mesleğe Bağlılıkla İlişkisi: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Ulusoy, Y. (2010). Sabır Gücü. <http://www.yilmazulusoy.com/tr/makaleler/sabir-gucu> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).
- Uzun Özer, B. ve Tezer, E. (2008). Umut ve Olumlu-Olumsuz Duygular Arasındaki İlişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-86.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Valikhani, A., & Khormaei, F. (2015). Religion and Pain: Prediction of Pain Dimensions Based on Patience. *Iran Journal of Nursing*, 28(95), 1-10. DOI: 10.29252/ijn.28.95.1
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01376.x>
- Weinstein, C. S. (1990) Prospective Elementary Teachers’ Beliefs about Teaching: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90019-2)
- WHO, (2019). Burn-out an "Occupational Phenomenon": International Classification of Diseases https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/ (Erişim Tarihi: 13.06.2021)
- Yarış, M. (2016). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe İlçeleri Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yavuz, M. (2019). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 527-556. <https://doi.org/10.26466/opus.601008>
- Yavuz, M. ve Yıkılmış, A. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Yerlikaya, İ. (2014). Cognitive-Behavioural Perspective in Coping with Hopelessness. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.17556/jef.27189>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2022). Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134. DOI: 10.15285/maruaebd.1076799
- Yıldırım, B. ve Bayraktar, O. (2021). Öğretmenlerde Meslektaş İlişkilerinin Tükenmişlik Duygusuna Etkisi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(4), 295-308. DOI:10.26677/TR1010.2021.708
- Yıldırım, İ. ve Aydın, N. (2019). Liselerde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Konu Edinen Çalışmaların Meta Sentez Yöntemiyle İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1574-1608. doi:10.17051/ilkonline.2019.632526
- Yılmaz, A., Esentürk, O. K. ve İlhan, E. L. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları ve Öğretim Sürecinde Bu Duruma Yol Açan Nedenler: Karma Araştırma Yaklaşımı. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2091-2103. doi:10.24106/kefdergi.2448
- Yılmaz, A. ve Yılmaz, S. (2022). Veli Yaklaşımlarının Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algısı ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (34), 720-723. DOI: 10.31590/ejosat.1087696
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise Öğretmenlerinde Tükenmişlik, İşdoyumu ve Algılanan Sosyal Destek: Bursa İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439327>
- Yılmaz, E. ve Güner, B. (2017). Investigation of the Relationship Between the University Students' Emotional Intelligence and Their Patience. *Multidisciplinary Academic Conference*, 8-10 December 2017. Prague: Czech Technical University.
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Yapılan Tükenmişlik Konulu Makaleler ile İlgili Bir Meta Değerlendirme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 119-136. doi:10.30900/kafkasegt.730282
- Yılmaz, S. (2019). *Kur'an-ı Kerim’de Sabır ve Dua Mefhumlarına Genel Bir Bakış*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for Burnout among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The Effect of Work Stress on Job

Burnout among Teachers: The Mediating Role of Selfefficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254. Doi:10.31795/baunsobed.489128

Yüksel, Y. (2006). *Tasavvufta Sabır ve Şükür Anlayışı*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Zabihi, R., & Khodabakhsh, M. (2019). L2 Teachers' Traditional versus Constructivist Teaching/Learning Conceptions and Teacher Burnout. *Current Psychology*, 38, 347-353. DOI 10.1007/s12144-017-9610-z

Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The Impact of Psychological Capital and Occupational Stress on Teacher Burnout: Mediating Role of Coping Styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339-349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>

EKLER

EK 1. Evren ve Örneklem Tablosu

EK 2. Ölçek Kullanım İzni

EK 3. Etik Kurul İzni

EK 4. Uygulama İzin Belgesi



EK 1. Evren ve Örneklem Tablosu

Sıra No*	İlçe Adı	İlçede Görev Yapan Toplam Sınıf Öğretmeni Sayısı	Örneklem Dahil Edilmesi Gereken Sınıf Öğretmeni Sayısı	Örneklem Dahil Edilen Sınıf Öğretmeni Sayısı	Örneklem Dahil Edilen Okul Sayısı
1	Akkuş	41	25	23	5
2	Altınordu	444	274	257	16
3	Aybastı	40	25	23	3
4	Çamaş	20	12	14	3
5	Çatalpınar	41	25	27	5
6	Çaybaşı	37	23	22	3
7	Fatsa	257	159	174	10
8	Gölköy	50	31	40	6
9	Gülyalı	14	9	13	2
10	Gürgentepe	29	18	21	4
11	İkizce	35	22	34	6
12	Kabadüz	7	4	4	1
13	Kabataş	26	16	22	4
14	Korgan	77	48	39	6
15	Kumru	85	53	43	4
16	Mesudiye	10	6	6	1
17	Perşembe	55	34	28	5
18	Ulubey	21	13	15	2
19	Ünye	275	170	162	11
	Toplam	1.564	967	967	97

*İlçe isimleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

EK 2. Ölçek Kullanım İzni

06.04.2021

Gmail - Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Kullanım İzni



Erdal Meriç

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Kullanım İzni

Erdal Meriç
Alıcı:

28 Mart 2021 18:43

Sayın Nuri Barış İNCE Hocam,

Ben Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora öğrencisi Erdal MERİÇ.

Doç. Dr. Mustafa ERDEM hocamın danışmanlığında hazırlamayı düşündüğüm Doktora Tezim için veri toplamak amacıyla "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması" isimli araştırmayla Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" nu izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Nuri Barış INCE
Alıcı: Erdal Meriç

8 Nisan 2021 16:44

Sayın Meriç, uyarlamasını yaptığımız MTE-EF'yi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Etik duyarlılığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.
[Alınılan metin gizlendi]

EK 3. Etik Kurul İzni



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Erdal MERİÇ		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	27.04.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeni İİBF Dekanlığı Makam Odası	Tarihi 27.05.2021	Saati 11:00
Karar No	Karar Tarihi 27.05.2021	Karar No 2021/3/12	
Karar Sonucu	(X) Kabul () Ret	(X) Oybirliği () Oy Çokluğu () Oybirliği () Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Erdal MERİÇ' e ait "Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne, ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izni alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna

Oy birliğiyle karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

EK 4. Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-32080347
Konu : Araştırma İzni (Erdal MERİÇ)

16.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19.09.2021 tarihli ve 350369 sayılı yazısı.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı 181182001 numaralı öğrencisi Erdal MERİÇ'in, "Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak ve virüsün etkisinden korunarak, örgün eğitimin tam olarak başlaması ile birlikte Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı 181182001 numaralı öğrencisi Erdal MERİÇ tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, ilimizde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Musa GÖZÜDİK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (8 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 Altınordu/ORDU
Dahili : 1431
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: arga32@meh.gov.tr
Kap Adresi : meb@hs01.kap.tr
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Mustafa KURUL VHKİ (Strateji Geliştirme Şub. Md.)
Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks: 4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meb.gov.tr> adresinden f270-70bf-33f0-b467-b0ca kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Erdal MERİÇ

Fotoğraf

Eğitim Durumu

Ön Lisans: Çukurova Üniversitesi Osmaniye Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı, 1993-1995

Lisans : Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı, 1996-2000

Yüksek Lisans: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, 2009-2012

Doktora: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, 2018-2022

Mesleki Deneyim

Kurum	Görev	Başlama	Ayrılma
Millî Eğitim Bakanlığı	Öğretmen/Okul Yöneticisi	2000	2011
Ordu Üniversitesi	Öğretim Görevlisi	2011	Devam

Yayınlar

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Meriç, E. ve Erdem, M. (2022). Öğretmen Sabır Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726., <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
2. Meriç, E. ve Erdem, M. (2020). Prediction of Professional Commitment of Teachers by the Job Characteristics of Teaching Profession (Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordama Düzeyi). *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 449-494. Doi: 10.14527/kuey.2020.010

3. Erdem, M., Meriç, E. ve Meriç, A. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Çevresel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 21-38.
4. Meriç, E., Öztürk Çiftci, D. ve Yurtal, F. (2019). Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 65-74., Doi: 10.24106/kefdergi.2296.
5. Meriç, E. ve Altun, T. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (80), 504-522., Doi: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14223>.
6. Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2018). Presenteeism (İşte Var Olamama) ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 303-320., Doi: <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4227>.
7. Özyürek, A., Meriç, A. ve Meriç, E. (2016). The Investigation of the Reasons Prefer of Toys by Children. *International Journal of Family Child and Education* (8), 47-60., Doi: 10.17359/ACED.2016818367.
8. Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2015). Örgütsel Sessizlik Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi: Ordu İli Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Bir Uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007.
9. Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2014). Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
10. Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul Yönetiminde Kayırmacılığa İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi ULUSLARARASI E-DERGI*, 2(2), 141-154.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Erdem, M., Meriç, E. ve Meriç, A. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Çevresel Farkındalıklarına Yönelik Bir Araştırma. *XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
2. Meriç, E. ve Erdem, M. (2019). İş Özellikleri ve Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
3. Meriç, E., Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
4. Meriç, E. ve Altun, T. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü. *1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
5. Meriç, E., Öztürk Çiftci, D. ve Yurtal, F. (2017). Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
6. Meriç, E. ve Özsezer, M. S. (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akıllı Telefon

Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 1. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

7. Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2017). Presenteeism (İşte Var Olamama) ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinin İncelenmesi. 9. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
8. Özyürek, A., Meriç, A. ve Meriç, E. (2016). Oyuncakların Çocuklar Tarafından Tercih Edilme Nedenlerinin İncelenmesi. 1. *Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

1. Meriç, E. (2021). Gelişimin Temelleri, (Ed. A. Meriç ve E. Meriç), *Çocuk Gelişimi I-II* içinde (s. 19-35). Ankara: Eğiten.
2. Meriç, A. ve Meriç, E. (2020). Çocukluk Döneminde İletişim, (Ed. M. Özözen Danacı), *Çocukla İletişim* içinde (s. 45-71). Ankara: Eğiten.
3. Meriç, E. (2019). Sınıf Yönetimi, (Ed. E. Arslan), *Erken Çocuklukta Davranış Yönetimi* içinde (s. 171-187) Ankara: Eğiten.
4. Meriç, E. (2015). Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Araç Gereç Kullanımının Önemi, (Ed. M. Özözen Danacı), *Eğitimde Araç Gereç Geliştirme* içinde (s. 21-29), Ankara: Eğiten.
5. Meriç, E. (2015). Ritim Araçları, (Ed. M. Özözen Danacı), *Eğitimde Araç Gereç Geliştirme* içinde (s. 173-187), Ankara: Eğiten.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 19(3), 467-498.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

1. Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2012). Okul Müdürlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
2. Erdem, M. ve Meriç, E. (2011). Okul Yönetiminde Kayırmacılığa İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. 10. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).

Editörlük

1. *Çocuk Gelişimi I-II*, Kitap, Editör, Eğiten Kitap Yayıncılık, 2021