

Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi*

The Relationship between Patience and Burnout in Teachers

Erdal MERİÇ**, Mustafa ERDEM***

Öz: Bu araştırma, sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılandırılan araştırmanın katılımcıları tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup Ordu ilindeki kamuya bağlı 97 ilkokulda görevli toplam 910 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmanın 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. Verilerin analiz edilmesinde istatistik programları aracılığıyla parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada 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.

Anahtar Kelimeler: Sabır, tükenmişlik, öğretmen.

Abstract: The present study was conducted to determine the correlation between patience and burnout based on the views of primary school teachers in public schools affiliated with the Ministry of National Education. The study participants, which was structured with the relational survey model, were determined by the stratified sampling method and were formed from 910 primary school teachers working in 97 public primary schools in the Ordu province, Turkey. The 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. The data were analyzed with parametric tests in statistical software. The 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” levels 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 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 the patience levels of the teachers increased, their emotional exhaustion and depersonalization levels decreased, and personal achievements increased.

Keywords: Patience, burnout, teacher.

Giriş

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). Bu nedenle öğretimi planlayan, uygulayan

*Bu çalışma, birinci yazarın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eylül 2022 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar, Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, Fatsa Meslek Yüksekokulu, Ordu-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8994-7708, e-posta: ekinerdal@gmail.com

***Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8595-0504, e-posta: merdem50@gmail.com

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). Alan yazında öğretmenlerde bulunması gereken özellikler genel olarak kişisel ve mesleki özellikler şeklinde iki başlık altında ele alınmakla birlikte aşağıda öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerden bazalarına yer verilmiştir. Bu özellikler bilgili, hoşgörülü, yaptığı işi sevme (Oktay, 1991), planlı, uyumlu, iyi huylu, telkin edici (Binbaşıoğlu, 1994), yansıtma, karar verme, problem çözme ve iletişim becerisi (Arı, 2016), sistemli, istekli, teşvik edici, mizah (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1999), özverili, çalışkan (Çapa ve Çil, 2000), coşkulu, içten, iş birlikçi (Demirel, 2007), iyimser, mutlu, becerikli, yaratıcı, duyarlı (Dağlıoğlu, 2010), kararlı, tarafsız (Dilekmen, 2008), hevesli (Weinstein, 1990), nazik, fedakâr, karizmatik, üretken (Karakelle, 2005), aktif, tutarlı, ön yargısız, yetenekli (Paliç ve Keleş, 2011), entelektüel, uzlaştırıcı, takdir eden, öven, yüreklendiren, sakin, sırdaş ve iyi bir dinleyici olma (Şişman, 1999) şeklinde sıralanabilir. Bunlara ek olarak öğretmenler nezaketli, saygılı (Güven, 2004), girişimci, eleştirel düşünen, araştırmacı, sorgulayıcı (Arslan ve Özpınar, 2008), zeki, enerjik, sağlıklı, özgüven sahibi, öğrencilere değer veren ve olumlu düşünen (Banks ve Thomson, 1995), merhametli, sorun çözücü, ekip çalışmasına yatkın (Çalışkan, Negiş Işık ve Saygın, 2013), değişim ve gelişime açık, insancıl (Kızıltepe, 2002) ve demokratik tutuma sahip (Murray, 1983) kişiler olmalıdır.

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 (Büyükşahin ve Şahin, 2017; Duman ve Taş, 2021; Murphy, Delli ve Edwards, 2004; Okoro ve Chukwudi, 2011; Shishavan ve Sadeghi, 2009; Weinstein, 1990).

Schnitker (2012) sabrı, bireylerin farklı şartlar ve zamanlarda çeşitli hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acılarla karşılaştıklarında bunların geçmesini sakince bekleyebilmeleri eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Okçu ve Pilatin’e (2018) göre sabır, insanların üzücü ve sıkıntılı durumlara karşı dayanabilme ve zorlukların üstesinden gelebilme yeteneğidir.

Alan yazında sabır kavramını konu edinen birçok araştırma mevcut olmakla birlikte bu çalışmaların önemli bir kısmı kavramı dinî boyutuyla ele almaktadır (Bulut, 2020; Doğan, 2014; Esen Ateş ve Kayıklık, 2019; Harned, 2015; Jusupov, 2017; Mahdiyar, Taghavi ve Goodarzi, 2016; Muratoğlu, 2018; Rusdi, 2016; Schnitker ve Emmons, 2007; Schnitker vd, 2019). Sabır kavramını dinî boyutun yanında özellikle pozitif psikoloji açısından ilköğretim öğrencileri (Castillo, Ferraro, Jordan ve Petrie, 2011; Esen ve Say, 2022; Gökalp, 2022; Khormaei ve Farmani, 2016), ortaöğretim öğrencileri (Khormaei, Farmani ve Yazdani, 2017; Koç, 2017) ve üniversite öğrencileri (Aghababaei ve Tabik, 2015; Dudley, 2003; Gül, 2021; Hossaeini, 2021; Khormaei, Dehbidi ve Haghju, 2016; Khormaei ve Farmani, 2015; Mahdiyar, Taghavi ve Goudarzi, 2017; Marhemati ve Khormaei, 2017) örneklemine ele alan çalışmalar bulunmasına rağmen öğretmenlerin sabır düzeylerini tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

İş yaşamında, insanlarla yoğun iletişim gerektiren çoğu meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sabırlı olmak önemlidir. Öğretmenler mesleki süreçte eğitimin tüm paydaşlarıyla iletişim içerisindeyler. Bu süreçte öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri ve

velilerle olan münasebetlerinde bazen beklenmedik ve istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Önemli olan bu negatif durumlara sabır ve hoşgörüyü yaklaşabilmektir. Eğitim uzun vadeli bir iş olduğu için eğitimden beklenen çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarıya ulaşmak ve istedik 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 şeklinde değerlendirilebilir. 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; Maslach ve Jackson, 1981). 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 performanslarının düşmesine yol açtığı için tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemsenmesi gereken bir kavramdır.

Tükenmişlik doktorlar, hemşireler, polisler ve öğretmenlerde oldukça yaygın bir şekilde görülmekte ve birey açısından işini değiştirme ve bırakma ya da erken emekli olma gibi sonuçlara yol açarken toplumsal açıdan ise nitelikli eleman kaybına, hizmetin niteliğinde düşüşe ve ekonomik kayıplara yol açmaktadır (Çokluk, 2003). Öğretmenler diğer meslek gruplarında çalışanlara göre daha fazla stres yaşamaktadırlar (Antonioni, Polychroni ve Walters, 2000; Chan, 2003; Cheryl ve Cary, 1993; Çokluk, 2003). 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 ve eğitimin diğer tüm paydaşlarıyla sürekli olarak iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenler, söz konusu kişilerle 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 ve bu araştırmalarda öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen bireysel ve örgütsel pek çok faktörden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda tükenmişliğin *iş doyumu* (D’Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Goswami, 2013; İnce ve Şahin, 2016; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Lipscomb Williams, 2014; Platsidou, 2010), *örgütsel bağlılık* (Alev ve Taş, 2020; Ataş Akdemir, 2019; D’Amico vd., 2020; Elma ve Ergen, 2019; Supervia ve Bordas, 2020), *öz-yeterlik* (Brouwers ve Tomic, 2000; 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), *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), *işe adanmışlık* (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), *işkoliklik* (Akın ve Oğuz, 2010), *örgütsel sosyalleşme* (Baş Saka ve Coşkun, 2020), *psikolojik sermaye* (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), *örgütsel sessizlik* (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 vd., 2019), *işten ayrılma niyeti* (Gençer Çelik, 2020; Öztürk Çiftci vd., 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 bir şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuş olup 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 doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

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, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerde sabır, tükenmişliği ne derecede yordamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Nicel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ordu ilindeki kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde kamuya bağlı ilkokullarda toplam 1564 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Katılımcıların 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. Araştırmanın 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. 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, 2019 yılında hazırlanan “İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017” temel alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle her ilçede yer alan ilkokulların listesi çıkarılmış ve evrendeki katılımcı sayısını temsil edecek oranda öğretmene ulaşmaya kadar seçkisiz olarak belirlenen okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın 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 temsil edilecek sayıda öğretmenin araştırmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğü için Çıngır’ın (1994, akt. Büyüköztürk vd., 2009) örneklem büyüklüğü hesaplamasına ilişkin tablosundan yararlanılmıştır.

Araştırmada 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 mezundur. Katılımcıların 143’ü (%15,7) 1-10 yıl, 326’sı (%35,8) 11-20 yıl ve 441’i (%48,5) ise 21 yıl ve üzeri toplam hizmete sahiptir. 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.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup ölçeklere ilişkin detaylar aşağıda belirtilmiştir.

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. Beşli Likert biçiminde hazırlanan ölçekte puanlar (1) ile (5) arasında değişmekte olup alınan puanların yüksek olması, sabır düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Meriç ve Erdem (2022) tarafından ÖSÖ’nün güvenilirliğini test etmek amacıyla iki farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilen analizlerde ÖSÖ’nün geneline ait Cronbach Alfa katsayısı farklı iki çalışma grubunda sırayla 0,81 ve 0,82 bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri sırayla öğretim için 0,74 ve 0,80; etkileşim için ise 0,73 ve 0,70 bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan iki boyutlu yapıyı test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından DFA yapılmış olup 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 0,80, öğretim boyutu için 0,80 ve etkileşim boyutu için 0,70 olarak bulunmuştur. ÖSÖ'nün yapı geçerliği için DFA yapılmış olup ölçeğin madde yük değerlerinin 0,51 ile 0,74 arasında değiştiği, ölçeğin iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=3,39$, GFI=0,97, AGFI=0,96, CFI=0,96, NFI=0,95, TLI=0,95, IFI=0,96, RMSEA=0,05, SRMR=0,04, RMR=0,01).

Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu (MTE-EF)

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini tespit etmek için Maslach Tükenmişlik Envanterinin (MTE), Maslach, Jackson ve Schwab (1996) tarafından eğitimcilere uyarlanan, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” (MTE-EF) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. 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. Ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki ifadeler çalışma yaşamına ilişkin negatif durumlardan oluşurken kişisel başarı boyutundaki ifadeler ise pozitif durumları içermektedir. Araştırmada MTE-EF'de yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ayrı ayrı puanlandırılmış olup toplam tükenmişlik puanı hesaplanmamıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan yüksek puanlar ile kişisel başarı boyutunda alınan düşük puanlar, bireyin ilgili boyutlarda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Beşli Likert biçiminde uygulanan ölçeğin puanları (1) ile (5) arasında değişmektedir.

MTE-EF'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan analizlerde alt boyutlar için Cronbach Alfa katsayıları sırayla 0,88, 0,78 ve 0,74 bulunmuştur. MTE-EF'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada MTE-EF'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla alt boyutlar üzerinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda alt boyutlara ait Cronbach Alfa değerleri duygusal tükenme için 0,88, duyarsızlaşma için 0,71 ve kişisel başarı için 0,82 olarak bulunmuştur. MTE-EF'nin yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmış olup madde yük değerlerinin 0,36 ile 0,82 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=0,93, AGFI=0,91, CFI=0,92, NFI=0,90, TLI=0,91, IFI=0,92, RMSEA=0,06, SRMR=0,05, RMR=0,04).

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci yarısında toplanmıştır. Verileri toplamak amacıyla okullar ziyaret edilip ilk olarak okul müdürüyle görüşülmüş ve ardından öğretmenler bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ölçekler öğretmenlere dağıtılmış ve yeterli zaman verildikten sonra doldurulan ölçekler elden teslim alınmıştır. Ölçeklerin geri dönmemesi ve eksik ya da hatalı doldurulması gibi durumlar göz önünde bulundurularak 1000 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasının etik açıdan uygun olduğuna dair Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 27.05.2021 tarih ve 2021/3/12 sayılı karar ile etik kurul izni ve Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 16.09.2021 tarih ve 32080347 sayılı karar ile araştırma için uygulama izni alınmıştır.

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin analizi

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 1000 öğretmenden 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 aktarılmıştır. 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 0,001’in altında olan 7 ölçek olmak üzere toplam 57 ölçeğin uç değer olarak kabul edilip veri setinden çıkarılmasının ardından 910 ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmış olup istatistikî çözümler için anlamlılık düzeyi 0,05 ve 0,01 olarak alınmıştır. Veri setinin tek değişkenli normalliğini kontrol etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri, çok değişkenli normalliğini test etmek için ise saçılma diyagramı matrisleri incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için sabır toplam puanı ile sabır ve tükenmişlik alt boyutları üzerinden çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. “Öğretmen Sabır Ölçeği” geneli için çarpıklık değeri -0,326, basıklık değeri -0,515; alt boyutları için ise sırasıyla çarpıklık değerleri -0,600, -0,291; basıklık değerleri -0,520, -0,191 olarak hesaplanmıştır. “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” alt boyutları için sırasıyla çarpıklık değerleri 0,462, 1,787, -0,066; basıklık değerleri ise -0,370, 2,849 ve -0,133 olarak hesaplanmıştır. Jondeau ve Rockinger (2003) ve Karaatlı (2005) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olduğunda dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında ve saçılma diyagramlarının elips şeklinde olmasından dolayı veri setinin normal dağıldığı kabul edilmiş olup analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Değişkenlerin karşılaştırılmasında “t-Testi” ve “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 kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testleri yapılmış ve varyansların homojen olduğu gruplarda Scheffe testi, 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 yordanan (bağımlı) değişken olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerde sabırın tükenmişliği yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde modelin temel sayıltıları kontrol edilmiş olup saçılma diyagramı matrisinin incelenmesi sonucu verilerin çok değişkenli normalliği karşıladığı ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu ($VIF < 10$; $TV > 0,10$; $CI < 30$) ve oto korelasyon ($1,5 < DW < 2,5$) olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak katılımcıların sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, daha sonra öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgulara ve ardından da öğretmenlerde sabırın, tükenmişliğin yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Genel Sabır	910	4,41	0,37
Öğretim	910	4,58	0,38
Etkileşim	910	4,22	0,48
Tükenmişlik			
Duygusal Tükenme	910	2,20	0,70
Duyarsızlaşma	910	1,30	0,43
Kişisel Başarı	910	4,12	0,45

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4,41$, $SS=0,37$) hem de öğretim ($\bar{X}=4,58$, $SS=0,38$) ve etkileşim ($\bar{X}=4,22$, $SS=0,48$) boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu göstermektedir. Tükenmişliğin alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme ($\bar{X}=2,20$, $SS=0,70$) ve kişisel başarı ($\bar{X}=4,12$, $SS=0,45$) boyutlarında “düşük”; duyarsızlaşma boyutunda ise ($\bar{X}=1,30$, $SS=0,43$) “çok düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Öğretmenlerin sabır düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sabır Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Genel Sabır		Öğretim		Etkileşim	
			\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p
Cinsiyet	Kadın	456	4,38/0,37	-2,797	4,54/0,38	-3,161	4,19/0,47	-1,755
	Erkek	454	4,45/0,36	0,01**	4,62/0,37	0,00**	4,25/0,48	0,08
Medeni Durum	Evli	795	4,42/0,36	0,366	4,58/0,37	0,499	4,22/0,47	0,224
	Bekâr	115	4,41/0,42	0,72	4,56/0,42	0,62	4,21/0,53	0,82
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğrt.	778	4,40/0,37	-1,996	4,57/0,38	-2,554	4,21/0,48	-1,149
	Diğer	132	4,47/0,34	0,05	4,65/0,34	0,01*	4,26/0,47	0,25
Öğrenci Sayısı	20 ve altı	313	4,36/0,37	-3,309	4,53/0,39	-2,788	4,15/0,47	-2,973
	21 ve üzeri	597	4,44/0,37	0,00**	4,60/0,37	0,01*	4,25/0,48	0,00**
İstihdam Şekli	Ücretli/Sözl.	42	4,48/0,42	1,119	4,62/0,43	0,734	4,30/0,52	1,206
	Kadrolu	868	4,41/0,37	0,26	4,58/0,37	0,46	4,21/0,47	0,23
Ailenin Toplam Aylık Geliri	10.000 TL altı	511	4,44/0,38	2,676	4,60/0,38	2,070	4,25/0,48	2,554
	10.000 TL ve üzeri	399	4,38/0,36	0,01*	4,55/0,37	0,04*	4,17/0,47	0,01*

*p<0,05, **p<0,01, Sd: 908

Tablo 2’de öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin cinsiyete göre istatistikî açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($-3,162 < t < -2,796$, $p < 0,01$). 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 ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(908)}=-1,755$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin cinsiyetleri, onların etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında medeni durum açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($0,223 < t < 0,500$, $p > 0,05$).

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(908)}=-2,554$, $p < 0,05$). Ortalamalar, 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 olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($-1,997 < t < -1,148$, $p > 0,05$). Tabloya göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından istatistikî olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($-31310 < t < -2,787$, $p < 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde sınıfta 21 ve üzeri öğrencisi 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, sınıfta 20 ve altında öğrencisi olan öğretmenlerden ($4,14 < \bar{X} < 4,54$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında istihdam şekli açısından istatistikî olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($0,733 < t < 1,207$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu istihdam edilmeleri, onların sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($2,069 < t < 2,677$, $p < 0,05$). 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 sabır düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’e göre öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=5,199$, $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçları, ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,53$) genel sabır düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4,40$) göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=8,258$, $p < 0,01$). 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. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-907)}=1,499$, $p > 0,05$).

Tablo 3

Sabır Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Genel Sabır		Öğretim		Etkileşim	
			\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark
Eğitim Durumu	Ön lisans	93	4,53/0,32	5,199	4,72/0,31	8,258	4,30/0,45	1,499
	Lisans	787	4,40/0,37	0,01*	4,56/0,38	0,00**	4,21/0,48	0,22
	Lisansüstü	30	4,36/0,40	1>2	4,47/0,41	1>2; 1>3	4,22/0,54	---
Toplam Hizmet Süresi	1-10 yıl	143	4,33/0,40	14,634	4,49/0,40	18,038	4,14/0,50	6,151
	11-20 yıl	326	4,36/0,37	0,00**	4,51/0,38	0,00**	4,18/0,49	0,00**
	21 yıl ve üzeri	441	4,48/0,35	3>2; 3>1	4,65/0,35	3>2; 3>1	4,27/0,45	3>2; 3>1
Okulun Konumu	İl Merkezi	244	4,47/0,35	7,224	4,63/0,37	7,333	4,27/0,45	3,992
	İlçe Merkezi	494	4,42/0,36	0,00**	4,58/0,36	0,00**	4,22/0,48	0,02*
	Mahalle	172	4,33/0,40	1>3; 2>3	4,49/0,41	1>3; 2>3	4,14/0,50	1>3
Okul Bölgesi SED'i	Yüksek	565	4,45/0,36	9,853	4,62/0,36	11,727	4,25/0,48	4,424
	Orta	158	4,41/0,37	0,00**	4,56/0,38	0,00**	4,22/0,47	0,00**
	Düşük	187	4,31/0,38	1>3	4,47/0,39	1>3	4,13/0,48	1>3

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=14,634$, $p<0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre 21 yıl ve daha fazla hizmete sahip 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. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de toplam hizmet süresi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2;907)}=18,038$, $p<0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre 21 yıl ve daha fazla hizmete sahip 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 olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=6,151$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre 21 yıl ve daha fazla hizmete sahip 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.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2;907)}=7,224$, $p<0,01$). 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 yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=7,333$, $p<0,01$). 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 yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=3,992$, $p<0,05$). 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 yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED’i açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=9,853$, $p<0,01$). 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 da görev yapılan bölgenin SED’ine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2-907)}= 11,727$, $p<0,01$). 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 yapanlara ($\bar{X}=4,47$) göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan bölgenin SED’ine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2-907)}=4,424$, $p<0,01$). 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.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4’e göre öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($-1,913<t<1,600$, $p>0,05$). Yani öğretmenlerin cinsiyetleri tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(908)}=2,222$, $p<0,05$). Ortalamalar, evli öğretmenlerin ($\bar{X}=2,22$) bekârlara ($\bar{X}=2,06$) oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında ise medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($0,052<t<1,142$, $p>0,05$).

Tablo 4
Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Duygusal Tükenmişlik		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı	
			\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p
Cinsiyet	Kadın	456	2,23/0,68	1,599	1,27/0,40	-1,912	4,11/0,43	-1,135
	Erkek	454	2,16/0,72	0,11	1,33/0,45	0,06	4,14/0,47	0,26
Medeni Durum	Evli	795	2,22/0,70	2,222	1,30/0,43	0,053	4,13/0,45	1,141
	Bekâr	115	2,06/0,68	0,03*	1,30/0,42	0,96	4,08/0,46	0,25
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğrt.	778	2,20/0,70	0,214	1,31/0,43	1,178	4,11/0,45	-1,688
	Diğer	132	2,18/0,74	0,83	1,26/0,44	0,24	4,18/0,45	0,09
Öğrenci Sayısı	20 ve daha az	313	2,20/0,70	0,077	1,33/0,45	1,331	4,06/0,44	-2,967
	21 ve fazla	597	2,19/0,70	0,94	1,29/0,41	0,18	4,15/0,45	0,00**
İstihdam Şekli	Ücretli/Sözl.	42	1,75/0,55	-5,258	1,17/0,26	-3,145	4,09/0,42	-0,525
	Kadrolu	868	2,22/0,70	0,00**	1,31/0,43	0,00**	4,12/0,45	0,60
Ailenin Toplam Aylık Geliri	10.000 TL altı	511	2,15/0,72	-2,018	1,32/0,45	1,644	4,14/0,46	1,463
	10.000 TL ve üzeri	399	2,25/0,68	0,04*	1,28/0,39	0,10	4,10/0,43	0,14

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, Sd: 908

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında mezuniyet alanı açısından bir farklılık bulunmamıştır ($-1,689<t<1,179$, $p>0,05$). Yani öğretmenlerin mezun oldukları alanlar tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal

tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısı açısından farklılaşmazken ($0,76 < t < 1,332$, $p > 0,05$) kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında öğrenci sayısına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{(908)} = -2,967$, $p < 0,01$). Ortalamalar incelendiğinde sınıfta 20 ve altında öğrencisi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,06$), sınıfta 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4,15$) kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri istihdam şekli açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($-5,259 < t < -3,144$, $p < 0,01$). Ortalamalar, kadrolu öğretmenlerin hem duygusal tükenme ($\bar{X} = 2,22$) hem de 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 tükenmişlikleri arasında ise istihdam şekli açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(908)} = -0,525$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmeleri, kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(908)} = -2,018$, $p < 0,05$). 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 ($\bar{X} = 2,15$) oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($1,462 < t < 1,645$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin toplam aylık gelirleri, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Duygusal Tükenmişlik		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı	
			\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark
Eğitim Durumu	Ön lisans	93	1,90/0,56	12,223	1,22/0,36	2,220	4,26/0,40	5,328
	Lisans	787	2,22/0,71	0,00**	1,31/0,43	0,11	4,10/0,45	0,01*
	Lisansüstü	30	2,51/0,64	1<2; 1<3	1,38/0,51	---	4,13/0,42	1<2
Toplam Hizmet Süresi	1-10 yıl	143	2,12/0,64	6,806	1,32/0,43	1,166	3,99/0,44	24,334
	11-20 yıl	326	2,31/0,71	0,00**	1,32/0,43	0,31	4,04/0,44	0,00**
	21 yıl ve üzeri	441	2,13/0,71	1<2; 3<2	1,28/0,43	---	4,22/0,43	3<2; 3<1
Okulun Konumu	İl Merkezi	244	2,05/0,71	10,625	1,29/0,45	1,598	4,6/0,45	16,891
	İlçe Merkezi	494	2,29/0,69	0,00**	1,29/0,40	0,20	4,09/0,43	0,00**
	Mahalle	172	2,13/0,69	1<2; 3<2	1,35/0,46	---	4,03/0,46	1<3
Okul Bölgesi SED'i	Yüksek	565	2,21/0,71	0,606	1,29/0,43	0,555	4,18/0,44	14,031
	Orta	158	2,20/0,69	0,55	1,33/0,43	0,57	4,08/0,44	0,00**
	Düşük	187	2,15/0,70	---	1,30/0,43	---	3,99/0,45	1<2; 1<3

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında eğitim durumu açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=12,223$, $p<0,01$). Dunnett C testine 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. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında da eğitim durumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=5,328$, $p<0,05$). 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. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($F_{(2,907)}=2,220$, $p>0,05$).

Tablo 5'e göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=6,806$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre 11-20 yıl arası hizmete sahip 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 olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında da toplam hizmet süresi açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,907)}=24,334$, $p<0,01$). Scheffe testi sonucunda 21 yıl ve daha fazla hizmeti 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 olanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise toplam hizmet süresi açısından farklılık bulunmamıştır ($F_{(2,907)}=1,166$, $p>0,05$).

Tablo 5'te öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=10,625$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=2,05$) ve mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=2,13$) okullarında görevli öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, ilçe merkezinde ($\bar{X}=2,29$) görev yapanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=16,891$, $p<0,01$). 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 yapanlara oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise görev yapılan okulun konumu açısından farklılık bulunmamıştır ($F_{(2,907)}=1,598$, $p>0,05$).

Tablo 5'e göre öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=14,031$, $p<0,01$). 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 yapanlara göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Öğretmenlerin duygusal tükenme ($F_{(2,907)}=0,606$, $p>0,05$) ve duyarsızlaşma ($F_{(2,907)}=0,555$, $p>0,05$) boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerde sabrın tükenmişliği yordama düzeyine yönelik bulgular

Araştırmanın temel problemi kapsamında öğretmenlerde sabrın, tükenmişliği ne derecede yordadığını saptanmak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerde Sabırın Tükenmişliği Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişkenler			
	Duygusal Tükenme [R=0,325; R ² =0,106] F ₍₂₋₉₀₇₎ =53,571 p=0,000**	Duyarsızlaşma [R=0,297; R ² =0,088] F ₍₂₋₉₀₇₎ =43,878 p=0,000**	Kişisel Başarı [R=0,574; R ² =0,330] F ₍₂₋₉₀₇₎ =223,083 p=0,000**	
Sabit	t	18,184	16,942	6,083
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Öğretim	β	-0,231	-0,274	0,412
	t	-6,279	-7,370	12,933
Etkileşim	p	0,000**	0,000**	0,000**
	β	-0,138	-0,040	0,239
	t	-3,739	-1,084	7,488
	p	0,000**	0,279	0,000**

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 6'ya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte duygusal tükenme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=0,325, p<0,01). Öğretim ve etkileşim boyutları duygusal tükenmedeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır (R²=0,106). Yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki görece önem sırası öğretim (β=-0,231) ve etkileşim (β=-0,138), şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [t_(-6,279), p<0,01] ve etkileşimin [t_(-3,739), p<0,01], duygusal tükenmenin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tabloya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte duyarsızlaşma ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=0,297, p<0,01). Öğretim ve etkileşim boyutları duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır (R²=0,088). Yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma üzerindeki görece önem sırası öğretim (β=-0,274) ve etkileşim (β=-0,040) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretimin [t_(-7,370), p<0,01] duyarsızlaşmanın anlamlı yordayıcısı olduğu ancak etkileşimin [t_(-1,084), p>0,05] duyarsızlaşmanın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tabloya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte kişisel başarı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=0,574, p<0,01). Öğretim ve etkileşim boyutları kişisel başarıdaki toplam varyansın %33'ünü açıklamaktadır (R²=0,330). Yordayıcı değişkenlerin kişisel başarı üzerindeki görece önem sırası öğretim (β=0,412) ve etkileşim (β=0,239) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [t_(12,933), p<0,01] ve etkileşimin [t_(7,488), p<0,01], kişisel başarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

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). 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 sağlıklı olmaları 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. 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 araştırmadan elde edilen sonuçlar söz konusu durumu desteklemektedir. 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”, duyarsızlaşma boyutunda ise “çok düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Bu sonuç ile bire bir örtüşen şekilde Dönmez (2018) ve Şencan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “düşük”, duyarsızlaşma boyutunda “çok düşük” tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bıçak’ın (2021), sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri tüm alt boyutlarda “düşük” çıkmıştır. Aynı şekilde Kayan ve Kozikoğlu (2017), Coşkun (2019) ve Acar (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin tüm boyutlarda 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 ilköğretim 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; Akay, 2020; Bıçak, 2021; Dönmez, 2018; Duman vd., 2020; Öztürk ve Erdem, 2020; Sancar, Kartal ve Öztürk Gübeş, 2021) öğretmenlerin orta (Çalışkan, 2019; Demir ve Kara, 2014) ve yüksek (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007) düzeyde tükenmişlik yaşadığına yönelik araştırmalar da mevcuttur.

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, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Öğretmenlerin sabır düzeyleri demografik değişkenlere göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu bulunmuştur. 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) tarafından yapılan araştırmada belediye çalışanlarının, Karanlı (2020) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin sabır düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Medeni durum açısından incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının, sabır düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmadığı 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 ise mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, 21 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin, 20 ve altında öğrencisi olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. 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 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 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) 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 genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karakaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 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 farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin öğretim boyutundaki

sabır düzeylerinin hem lisans hem de lisansüstü mezunlarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunları, lisans ve lisansüstü mezunlarına oranla 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 farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl ve daha fazla hizmet yılına sahip öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin diğer 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.

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 yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde görev yapılan okulun konumu il merkezinden mahalleye (belde/köy) doğru geçtikçe 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 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. 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 yapanlara 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 tükenmişlik düzeyleri demografik değişkenlere göre değerlendirildiğinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 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 (Akay, 2020; Coşkun, 2019; Dönmez ve Sarı, 2021; Duman vd., 2020; Ferreira ve Martinez, 2012; Gökbulut ve Dindaş, 2022; Gurman vd., 2021; Moran ve Çoruk, 2022; Öztürk ve Erdem, 2020; Santos, Teixeira ve Queirós, 2018; Tümkaya ve Uştü, 2016) öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik yaşamalarında etkili olduğuna yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2019; Bıçak, 2021; Cheptea vd., 2021; Dönmez, 2018; Gomes, Montenegro, Peixoto ve Peixoto, 2010; Kayan ve Kozikoğlu, 2017).

Tükenmişlik düzeyleri medeni durum açısından incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve evli öğretmenlerin bekârlara oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Evli bireylerin günlük yaşamda eşleri, çocukları ve diğer aile bireyleriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşamaları olası bir durumdur. Yaşanan bu sorunlar öğretmenlerin 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 öğretmenlerin bekârlara göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen (Biçen, 2014; Bilgiç, 2005; Çokluk, 2001) öğretmenlerin medeni durumlarının duygusal tükenmişliklerini etkilemediğine yönelik araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020; Akay, 2020; Bıçak, 2021; Coşkun, 2019; Dinç ve İlgar, 2021; Dönmez, 2018; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013; Girgin, 1995; Güven, 2021; Moran ve Çoruk, 2022; Şencan, 2019; Yarış, 2016). Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında medeni durum açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin 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 vd.'nin (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada da sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dönmez (2018) tarafından gerçekleştirilen 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 görülmüştür. Şencan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık bulunmazken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ise eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

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 altında öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfında 21 ve üzeri öğrencisi 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. Benzer şekilde Girgin'in (1995) yapmış olduğu araştırmada da sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişliklerinin istihdam şekli açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadrolu öğretmenlerin, ücretli/sözleşmeli öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma 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 olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik

düzeyleri arasında ise istihdam şekli açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Coşkun (2019) sınıf öğretmenlerinin; Duman vd. (2020) ise farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişliklerinin 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 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 olanlara göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Bu sonuçla örtüşmeyen bir şekilde Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ekonomik durum ile öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğu ve öğretmenlerin aylık geliri arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında ise ailenin toplam aylık gelirine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. 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. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin de 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. 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. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin hem 1-10 yıl arası hem de 21 yıl ve üzeri hizmeti olanlara göre 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) öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin hizmet yılına göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020; Coşkun, 2019; Dinç ve İlgar, 2021; Duman vd., 2020; Güven, 2021; Tümkaya ve Uştu, 2016; Yarış, 2016). Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin de toplam hizmet süresi açısından farklılaştığı, 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, hizmeti daha az olanlara göre daha düşük çıktığı bulunmuştur. 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 (Dönmez, 2018; Girgin, 1995; Güven, 2021). Benzer şekilde Cheptea ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada da mesleki kıdem ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif ilişki tespit edilmiş ve iş deneyiminin tükenmişlikte koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

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 yapanlara oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin de görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, ilçe merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapanlara oranla 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 öğretmenlerin, ilçe merkezi ve mahalle okullarında görev yapanlara oranla hem sosyal çevre hem de velilerden daha fazla destek alabilmelerinden ve bu desteğin ise kişisel başarıyı olumlu şekilde etkilemesinden kaynaklanabilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Girgin'in (1995) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında hizmet verilen yerleşim birimi açısından (metropol/metropol dışı) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise Girgin'in (1995) araştırmasıyla benzer şekilde görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

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 yapanlara oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte Girgin (1995) ve Dönmez (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, düşük ve orta SED'deki bölgede görev yapanlara oranla 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 yaşanılan 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. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında ise görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen şekilde Girgin (1995) ve Şencan (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde görev yapılan

okulun bulunduğu SED açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu üç araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde Dönmez (2018) tarafından yapılan araştırmada, okulun bulunduğu bölgenin SED'ine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapanların daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerde sabrın tükenmişliği ne derecede yordadığını belirlemektir. Sabrın alt boyutlarının duygusal tükenmeyi ne derece yordadığına ilişkin yapılan 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) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile duygusal tükenme arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile duygusal tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığının arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının duyarsızlaşmayı ne derece yordadığına ilişkin yapılan 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 ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığının arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bıçak'ın (2021) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Traş, Öztemel ve Koçak'ın (2020) yapmış olduğu bir başka araştırmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sabır düzeyleri arasında negatif yönde düşük ilişki olduğu ve sabır arttıkça yalnızlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının kişisel başarıyı ne derece yordadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte kişisel başarı ile orta düzeyde, pozitif yönlü 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 şeyler öğrenirken zorlandıklarında sıkılmadan onlara yardımcı olur ve öğrencilerinin başarılı olabilmesi için azimle çalışırlar. Eğitim öğretim sürecinde

öğrencilerin başarısı çoğu zaman öğretmenlerin başarısı 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) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile kişisel başarı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile kişisel başarıları arasında pozitif ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığı arttıkça kişisel başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Sarı (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul psikolojik danışmanlarının umut, tükenmişlik ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda umut ile öz şefkat ve tükenmişlik arasında negatif, umut ve öz şefkat arasında ise pozitif ilişkiler bulunmuştur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sabır, dayanıklılık, öznel iyi oluş, umut ve öz şefkat düzeyleri arttıkça daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler getirilmiştir: Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde, sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemine ve mesleklerinde sabırlı olmaları gerektiğine yönelik eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek mesleki tükenmişlikleri azaltılabilir. Bu araştırma, kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar özel okullarda, farklı eğitim kademelerinde veya farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Okul yöneticilerinin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerde sabrın farklı kavramlarla olan ilişkisine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 27.05.2021 tarihli ve 2021/3/12 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Acar, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 644169).
- Aghababaei, N., & Tabik, M. T. (2015). Patience and mental health in Iranian students. *Iran J Psychiatry Behav. Sci.* 9(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.17795/ijpbs-1252>
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 632090).
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.

- 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>
- Alev, S. ve Taş, D. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1619. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.623277>
- 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. (July, 2000). *Sources of Stress and Professional Burnout of Teachers of Special Educational needs in Greece*. Paper Presented at the International Special Education Congress. University of Manchester.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme* (6. Baskı). Nobel.
- 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 iş doyumunu ile ilişkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 2027-2040.
- 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>
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F. ve Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Banks, S. R., & Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. West.
- Baş Saka, A. ve Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.711270>
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 671374).
- Bıçen, H. (2014). *Yeni atanmış öğretmenlerde tükenmişlik sendromu* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 357646).
- Bilgiç, H. M. (2005). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi uygulaması)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 215329).
- 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)
- Bulut, H. (2020). Kur'an Bağlamında Sabır ve Şükür İlişkisi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 338-355. <https://doi.org/10.34085/buifd.809901>
- 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>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Pegem.
- Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152. <https://doi.org/10.14686/buefad.290859>
- 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 Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *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>
- 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>
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 599518).
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1999). *The act of teaching* (2nd Ed.). McGraw-Hill.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çalışkan, M., Negiş Işık, A. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 581646).
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 69-73.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, UBEK-2018, 41-60. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.421820>
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000053
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* içinde (2. Baskı). (109-133). Anı.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*, (186), 72-84.
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.12984/egedf.512319>
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (11. Baskı). Pegem.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için 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 incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5244-5270. <https://doi.org/10.26466/opus.822363>
- Doğan, M. (2014). Dinlerde ve İslam kültüründe sabır. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 93-130.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 526717).
- Dönmez, K. ve Sarı, T. (2021). Okul psikolojik danışmanlarında öz şefkat ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 60-84. <https://doi.org/10.21764/mauefd.900347>
- Dudley, K. C. (2003). *Empirical development of a scale of patience* (Doctoral dissertation). West Virginia University/College of Human Resources and Education, Morgantown. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/230456547.pdf>
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *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. <https://doi.org/10.32960/uead.898199>
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 874-891. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.417004>
- Ergül, H. F., Saygın, S. ve Tösten, R. (2013). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.
- Esen, M. ve Say, S. (2022). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1031058>
- Esen Ateş, N. ve Kayıklık, H. (2019). Şehit ailelerinde, gazilerde ve gazi ailelerinde sabır ve dinî başa çıkma ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 225-236. <https://doi.org/10.30627/cuilah.540347>
- 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>
- Gençer Çelik, G. (2020). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(7), 276-294.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 41339).
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, 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>
- 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.

- Gökalp, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri üzerindeki faktörlerin incelenmesi. *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 incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3096>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.331>
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.752974>
- Güven, Ç. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 677072).
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (164). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm adresinden erişilmiştir.
- 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*. Wipf and Stock.
- 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), 42-64. <https://doi.org/10.22051/jwfs.2021.34547.2609>
- 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. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015702>
- 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). *Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 5(10), 62-80.

- Kadan, G. ve Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29. <https://doi.org/10.36731/cg.414434>
- Karaatlı, M. (2005). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (3-47). Asil.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakaş, A. C. (2016). Belediye çalışanlarında sabır tutumunun yaşam kalitesi üzerine etkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2742-2757. <https://doi.org/10.15869/itobiad.266016>
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Nobel.
- Karşlı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde sabır ve dindarlık ilişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 52-72. <https://doi.org/10.32950/rteuifd.677871>
- 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.
- 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. (2015). Surveying the role of big five personality factors in prediction of patience and its components in students. *Journals of Clinical Psychology and Personality*, 12(2), 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., & 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>
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koç, Y. (2017). A study on the relationship between high school students' physical education course sportsmanship behaviors and their patience levels. In M. Gammone, M. A. Icbay, & H. Arslan, (Eds.), *Recent developments in education*. (195-203). Retrieved from Bialystok: EBWN Database. <http://iasr2.org/rs/005.pdf>
- 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>
- 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>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The Impact of interpersonal environment of burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- 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.
- 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>
- Marhemati, Z., & Khormaei, F. (2017). Explaining eudaimonic well-being: The role of religiousness and patience. *Health, Spirituality and Medical Ethics*. 4(4), 24-30.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout [understanding burnout]. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). teachers' attributions for stress and their relationship with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2022). Öğretmen sabır ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
- Moran, C. ve Çoruk, A. (2022). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 27-42.
- Muratoğlu, A. (2018). *Sabır*. 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>
- 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 ilgili 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.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Öztürk, M. A. ve Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.

- 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>
- 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. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Rusdi, A. (2016). Patience in Islamic psychology and its measurement. *The 3rd Inter-Islamic University Confrence on Psychology*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317063350_Patience_in_Islamic_Psychology_and_Its_Measurement
- Sancar, Y., Kartal, S. ve Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156-173.
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, 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, Educação e Cultura*, XXII(1), 250-270.
- 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>
- 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.
- 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.
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.32479/irmm.7641>
- 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>
- 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>

- Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 565705).
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem.
- 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>
- Traş, Z., Öztemel, K. ve Koçak, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, yalnızlık ve sabır düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 878-894. <https://doi.org/10.26466/opus.575329>
- Tümekaya, S. ve Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.48453>
- 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)
- Yarış, M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 440779).
- 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 self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>
- 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>

Extended Abstract

Introduction

Teaching is one of the most complex and physically, mentally, and emotionally demanding vocations (Supervia & Bordas, 2020), and teachers are responsible for fulfilling several concurrent roles (Oktay, 1991). Thus, teachers who plan, implement, and evaluate instruction, share the responsibility of performing various tasks and roles should have certain traits and qualifications.

Several studies have been conducted on teacher traits and qualifications, and these studies reported that teachers should possess certain personal traits that directly or indirectly affect their profession, and certain skills required by the profession (Gültekin, 2020). Based on the literature it could be suggested that one of the important personal teacher traits is “patience”, in other words, the teaching profession requires patience (Duman & Taş, 2021; Okoro & Chukwudi, 2011; Shishavan & Sadeghi, 2009).

Although there are several studies on the concept of patience in the literature, a significant number of studies tackled the religious dimension of the concept. Although certain studies were conducted on patience in elementary school, high school and university students' samples based on positive psychology (Aghababaei & Tabik, 2015; Castillo et al., 2011; Hossaeini, 2021; Khormaei & Farmani, 2016; Mahdiyar et al., 2017) as well as the religious dimension, there are no studies that aimed to determine the patience levels of teachers.

Similar to most professions that require human interaction, patience is important in the teaching profession. Teachers are in constant contact with all education stakeholders in their professional

life. Teachers could encounter unexpected and undesirable situations from time to time in their relations with their students, colleagues, school administrators, and parents. It is important to approach these negative situations with patience and tolerance. Since education is a long-term process, the expected educational outcomes are acquired in the long run. It takes a long time to achieve success and the desired professional products in the teaching profession. Thus, it is important for teachers to be patient and fulfill professional tasks with this awareness for professional success. Lack of patience in the teaching profession could lead to pessimism and stress, even burnout.

Teachers experience higher stress when compared to other occupational groups (Antoniou et al., 2000; Chan, 2003; Cheryl & Cary, 1993). Because the teaching profession is one of the professions with high social expectations, which is a significant source of stress. Teachers, who are in constant communication and interaction with students with different traits in the classroom and with all educational stakeholders, could be exposed to stress in the school environment due to negative experiences in their dialogues with these groups, leading to burnout. In turn, burnout could lead to negative effects on parents and students, colleagues, friends, and the whole society in general.

In the literature, there are several studies on teacher burnout, and it was reported that several individual and organizational factors affect teacher burnout (Andela & Truchot, 2017; D'Amico et al., 2020; Öztürk Çiftci, Meriç & Meriç, 2015; Shirazizadeh & Karimpour, 2019; Supervia & Bordas, 2020). It was determined that the personal and demographic teacher properties, as well as the characteristics of the job and the working conditions, were associated with teacher burnout. However, no previous study aimed to determine the correlation between patience and burnout levels of the teachers. It could be suggested that along with the individual and organizational factors associated with burnout, the patience levels of the teachers could also affect their burnout levels, and patience of the teachers could contribute to the prevention of burnout and more effective and efficient instruction. Based on this suggestion, it was considered that the correlation between patience and burnout levels of the teachers should be investigated, and the present study was carried out to determine the correlation between patience and burnout based on the views of the primary school teachers employed in public schools in Turkey.

Method

The study participants, which was structured with the relational survey model, were determined by the stratified sampling method and consisted of 910 primary school teachers working in 97 public primary schools in the Ordu province, Turkey. The data of the study were collected through two scales. Thus, the “Teacher Patience Scale” was developed by Meriç and Erdem (2022) to determine teachers' patience levels. To determine burnout levels, the “Maslach Burnout Inventory-Educator Form” adapted into Turkish by İnce and Şahin (2015) was used. In order to test the reliability of both scales, Cronbach's Alpha coefficients were calculated. Then, confirmatory factor analysis was performed to test the validity. The results obtained from these analyzes showed that the scales were valid and reliable. The data were analyzed with parametric tests in statistical software. Thus, the “Independent Samples t-Test” and “One-Way ANOVA” was used to compare groups. Multilinear regression analysis was conducted to determine to what extent teachers' patience levels predicted their burnout levels.

Result and Discussion

The study findings on the patience levels of the primary school teachers demonstrated that both their general patience and instruction and interaction sub-dimension levels were “very high”. Similarly, a study conducted by Koç reported that teachers considered themselves completely patient and tolerant teachers in the “Personal and Professional Values-Professional Development” dimension (Koç, 2010). The findings reported by both studies revealed that teachers considered they had high professional patience. It could be suggested that the high teacher patience would

lead to higher tolerance and prudence in education and instruction, as well as interpersonal relations. Because education is a long-term process and educational outcomes are observed in the long-term. Success in teaching profession and acquisition of the desired professional outcomes, in other words, achievement of the expectations from the students takes a long time. Thus, patience and sustenance of the teaching profession with this awareness are important for success. Professionally patient teachers would promote their self-perception and hope about future success, and the teachers would experience less stress and avoid burnout.

The study findings on the burnout levels of the primary school teachers demonstrated that they experienced “low” levels of burnout in the emotional burnout and personal achievement dimensions, and “very low” levels of burnout in the depersonalization dimension. In a study conducted by Dönmez (2018) and Şencan (2019) it was determined that primary school teachers experienced “low” burnout in the emotional burnout and personal achievement dimensions, and “very low” burnout in the depersonalization dimension.

In the study, it was determined that the patience levels of the male teachers in general patience and instruction dimension were higher when compared to the female teachers, and it was concluded that the patience levels of the teachers in the interaction dimension were not different based on gender. Concluded that the general patience and interaction dimension scores of the teachers were not different based on the department of graduation; however, the patience scores of the teachers who graduated from other programs were higher in the instruction dimension when compared to those who graduated from the primary school instruction program. It was determined that the patience of the teachers with 21 or more students in their classrooms were higher when compared to those of the teachers with 20 or less students. It was concluded that the patience of the teachers with a monthly income of less than TL 10,000 were higher than those of the teachers with a monthly income of TL 10,000 or more. Concluded that there was no significant difference between the patience levels of the teachers based on marital status and type of employment.

There was no significant difference between the patience levels of the teachers in the interaction dimension based on education level, while the general and instruction dimension patience scores of the teachers with an associate degree were higher when compared to the others. In a study conducted by Karakaş (2016), it was reported that patience levels differed based on educational level and high school graduates were more patient when compared to college graduates. Both study findings demonstrated that as the education level of the employees increased, their patience decreased. The patience level of the teachers generally increased with their seniority. This could be due to the maturity acquired with professional experience, which in turn leads to prudence and tolerance when faced with difficulties and problems. It was concluded that the patience of the teachers was higher in urban schools when compared to that of the teachers employed in neighborhood (town/village) schools. It was determined that the patience levels of the teachers employed in high socio-economic area schools were higher when compared to the teachers employed in low socio-economic area schools.

There was no significant difference between depersonalization and personal achievement dimension burnout scores of the teachers based on marital status, while married teachers experienced higher emotional burnout levels when compared to singles. Although certain studies similarly reported that married teachers experienced higher emotional burnout when compared to singles (Biçen, 2014; Bilgiç, 2005; Çokluk, 2001), other studies demonstrated that the marital status of the teachers did not affect their emotional burnout levels (Bıçak, 2021; Coşkun, 2019; Güven, 2021; Moran & Çoruk, 2022). While the burnout levels of the teachers in the emotional burnout and depersonalization dimensions did not differ based on the class size, the teachers with a smaller class size experienced higher burnout in the personal achievement dimension. Similarly, in a study conducted by Girgin (1995), it was concluded that as the class size increased, the mean burnout levels of primary school teachers decreased in the personal achievement dimension.

There was no significant difference between the burnout levels of the teachers in the personal achievement dimension based on the type of employment type; however, it was determined that the teachers with permanent contracts experienced higher burnout in the emotional exhaustion and depersonalization dimensions when compared to the teachers with temporary contracts. The burnout levels of the teachers in the depersonalization and personal achievement dimensions did not differ based on household monthly income, while the teachers with higher monthly income experienced higher emotional burnout levels. It was determined that there was no significant difference between the burnout levels of the teachers based on gender and the department of graduation.

The burnout levels of the teachers in the depersonalization dimension were not different based on education level, while the burnout levels of the teachers with an associate degree were lower in the emotional burnout and personal achievement dimensions. The burnout levels of the teachers in the depersonalization dimension did not differ based on seniority, while teachers with 11-20 years of seniority experienced higher emotional burnout. It was also concluded that the burnout levels in the personal achievement dimension decreased with the increase in seniority of the primary school teachers. The burnout levels of the teachers in the depersonalization dimension did not differ based on the school location, while the teachers employed in the district center schools experienced higher burnout in the emotional exhaustion dimension, and the teachers employed in the district center and neighborhood (town/village) schools experienced higher burnout in the personal achievement dimension. There was no significant difference between the burnout levels of the teachers in the emotional burnout and depersonalization dimensions based on the socio-economic level of the school region, while the teachers employed in high socio-economic area schools experienced lower burnout in the personal achievement dimension.

In the study, a moderately significant correlation was determined between patience and burnout sub-dimensions. There was a negative correlation between the patience levels and emotional burnout and depersonalization levels of the teachers, and it was determined that there was a positive correlation between patience and personal achievement levels. In other words, as teacher patience increased, their emotional burnout and depersonalization levels decreased, and personal achievement increased. In the study, it was found that the instruction and interaction sub-dimensions of patience explained about 11% of the total variance in emotional burnout, about 9% of the total variance in depersonalization, and 33% of the total variance in personal achievement dimensions.