

**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA GÖREV YAPAN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE YAŞAM  
DOYUMLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ayşe Aysun DURDUDİLER**

**Danışman**

**Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ**

**Konya-2019**





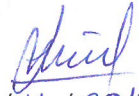
T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	AYŞE AYSUN DURDUDİLER
	Numarası	118302031013
	Ana Bilim Dalı	İLKÖĞRETİM
	Bilim Dalı	SINIF EĞİTİMİ
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE YAŞAM DOYUMLARININ İNCELENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
22./11./2019  
Öğrencinin  
Adı Soyadı İmzası

Ayşe Aysun DURDUDİLER



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	AYŞE AYSUN DURDUDİLER
	Numarası	118302031013
	Ana Bilim Dalı	İLKÖĞRETİM
	Bilim Dalı	SINIF EĞİTİMİ
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	PROF.DR. SABAHATTİN ÇİFTÇİ
	Tezin Adı	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE YAŞAM DOYUMLARININ İNCELENMESİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE YAŞAM DOYUMLARININ İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma 08./11/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	PROF.DR. SABAHATTİN ÇİFTÇİ	
Jüri Üyesi	PROF.DR. ERDAL HAMARTA	
Jüri Üyesi	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ HÜSEYİN SERÇE	

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında, yardımları, sabrı, bilgi ve deneyimleri ile her zaman destek olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye, yol gösterici ve aydınlatıcı bilgileri için yüksek lisans tez jüri üyeleri Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Serçe'ye, yüksek lisans eğitimim süresince emeği geçen tüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca her zaman yanımda olan manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili aileme, yardımı, desteği ve güveni ile yanımda olan sevgili eşim Mehmet DURDUDİLER'e, ailemize mutluluk veren canım kızım Defne DURDUDİLER'e de sonsuz teşekkür ederim.

Bu araştırmanın, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmeni meslektaşlarıma çalışmalarında destek olmasını dilerim.

Ayşe Aysun DURDUDİLER

Konya, 2019



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	AYŞE AYSUN DURDUDİLER
	Numarası	118302031013
	Ana Bilim Dalı	İLKÖĞRETİM
	Bilim Dalı	SINIF EĞİTİMİ
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	PROF.DR. SABAHATTİN ÇİFTÇİ
	Tezin Adı	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE YAŞAM DOYUMLARININ İNCELENMESİ

### ÖZET

Araştırma, birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, memleket olma ve olmama durumu, tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu okullardaki görevlerinin yaşamlarına (sosyal-kültürel, aile, ekonomi) etkileri görüşleriyle belirlenmiştir.

Araştırma, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Batman ili ve çevre illerde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Verilerin nicel boyutuna ilişkin analizi tarama modeli ile nitel boyutuna ilişkin analizi ise temel nitel araştırma deseni ile yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile yaşam doyumları düzeyi ise “Yaşam Doyum Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin düşük kişisel başarı boyutunda ise yüksek olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının düzeyi yüksektir. Ülkemizde birleştirilmiş sınıf gerçeğini kabul edip, eğitim kurumlarının ve çevresel faktörlerin iyileştirilmesi, sınıf öğretmenlerimize motive edici, kültürel ve sosyal yaşamlarını destekleyici çalışmaların yapılması gerektiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Birleştirilmiş Sınıflar, sınıf öğretmeni, tükenmişlik, yaşam doyumları



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	AYŞE AYSUN DURDUDİLER
	Numarası	118302031013
	Ana Bilim Dalı	İLKÖĞRETİM
	Bilim Dalı	SINIF EĞİTİMİ
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	PROF.DR. SABAHATTİN ÇİFTÇİ
	Tezin İngilizce Adı	INVESTIGATION OF THE SATISFACTION LEVEL AND LIFE SATISFACTION OF CLASS TEACHERS WORKING IN THE COMBINED CLASSES

### SUMMARY

The aim of this study was to investigate whether there is a significant difference between the burnout level and life satisfaction of the classroom teachers working in the unified classroom, gender, professional seniority, being in and out of the country, burnout level and life satisfaction. In addition, the effects of the combined classroom teachers' duties on their lives (social-cultural, family, economy) were determined by their opinions.

Research, 2012-2013 academic year in Turkey was carried out with the combined working-class teachers in schools. The sample of the study consisted of classroom teachers working in unified classrooms in Batman and neighboring provinces. Mixed method was used in the research. The quantitative analysis of the data was carried out using the screening model and the qualitative analysis of the data was conducted using the basic qualitative research design. The burnout level of the classroom teachers was determined using the "Maslach Burnout Scale" and the level of life satisfaction was determined using the "Life Satisfaction Scale".

When the findings obtained from the analysis of the data collected in the study are examined, it is seen that the emotional burnout and depersonalization sub-dimensions of the classroom teachers working in the combined classes are low and the level of personal achievement is low. The level of life satisfaction of the combined classroom teachers is high. In our country, it has been determined that accepting the unified class reality, improving educational institutions and environmental factors, motivating our class teachers and supporting their cultural and social life.

**Keywords:** Merged classes, classroom teacher, burnout, life satisfaction

## KISALTMALAR

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TTK:** Talim Terbiye Kurulu

**ORT:** Ortalama

**SS:** Standart Sapma

**MTÖ:** Maslach Tükenmişlik Ölçeği

**YDÖ:** Yaşam Doyumu Ölçeği

**YİBO:** Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

**BSÖ:** Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni



**TABLolar LİSTESİ**

<b>Tablo 1:</b> Tanımlayıcı İstatistikler .....	39
<b>Tablo 2:</b> Birleştirilmiş Sınıf Ve Normal Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	39
<b>Tablo 3:</b> Değişkenlere İlişkin Shapiro-Wilk Sonuçları .....	40
<b>Tablo 4:</b> Cinsiyete Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	40
<b>Tablo 5:</b> Çalıştığı Yerin Memleketi Olup Olmamasına Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	41
<b>Tablo 6:</b> Yaşadığı Yerleşim Yeri Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Ve Mann Whitney U Sonuçları.....	43
<b>Tablo 7:</b> Yaşam Doyumu İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki .....	44
<b>Tablo 8:</b> Mesleki Kıdeme Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Ve Mann Whitney U Sonuçları .....	45
<b>Tablo 9:</b> Birleştirilmiş Sınıf Ve Normal Sınıf Öğretmenlerinin Arasındaki Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	47

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK .....</b>	<b>II</b>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL FORMU .....</b>	<b>III</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>IV</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>KISALTMALAR.....</b>	<b>VII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>VIII</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	5
1.2.1. Alt Problemler .....	5
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Sayıtlar .....	6
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>8</b>
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı .....	8
2.2. Birleştirilmiş Sınıf Kavramının Diğer Ülkelerde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi .....	8
2.3. Birleştirilmiş Sınıf Kavramının Ülkemizde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi .....	9
2.4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Ortaya Çıkmasındaki Etkenler .....	10
2.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Stratejileri.....	11
2.5.1. Tüm sınıf öğretimi.....	12
2.5.2. Bireysel öğretim .....	12
2.5.3. Grup öğretimi .....	12
2.5.3.1. Seviye grupları .....	12
2.5.3.2. İlgi grupları.....	13
2.5.3.3. Yaş grupları .....	14
2.5.3.4. Sosyal gruplar.....	14
2.5.3.5. Birleştirilmiş sınıflarda grup çalışmasının başarılı olabilmesi için gerekli faktörler .....	14
2.5.4. Öğretmenli ders saatleri.....	15
2.5.5. Ödevli ders saatleri.....	15
2.5.5.1. Öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları .....	15
2.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen ve Derslik Sayısına Göre Öğrencilerin Birleştirilmesi .....	16
2.7. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları .....	17
2.8. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları .....	18
2.9. Birleştirilmiş Sınıflarda “Öğretmen” .....	20
2.10. Tükenmişlik Kavramı.....	21
2.10.1. Tükenmişliği Açıklayan Modeller .....	22

2.10.2. Tükenmişliğin Belirtileri .....	24
2.10.2.1. Fiziksel Belirtileri .....	24
2.10.2.2. Davranışsal Belirtiler .....	24
2.10.2.3. Psikolojik-Duygusal Belirtileri .....	25
2.10.3. Tükenmişliğin Nedenleri .....	25
2.10.4. Tükenmişliğin Sonuçları .....	25
2.11. Yaşam Doyumu .....	26
2.12. Yaşam Doyumunu Etkileyen Bazı Unsurlar .....	28
2.13. Yaşam Doyumu İle İlgili Kuramlar .....	29
2.13.1. Belli Bir Noktaya Erişme Kuramı .....	29
2.13.2. Etkinlik (Aktivite) Kuramı: .....	29
2.13.3. Haz ve Acı Kuramı .....	29
2.13.4. Yukarıdan Aşağıya - Aşağıdan Yukarı Kuramı (Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramı) .....	30
2.13.5. İlişkilendirici Kuram (Bağ Kuramı) .....	30
2.13.6. Yargı Kuramı .....	30
2.14. İlgili Araştırmalar .....	31
2.14.1. Birleştirilmiş Sınıflar İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	31
2.14.2. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	32
2.14.3. Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	34
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>36</b>
3. YÖNTEM .....	36
3.1. Araştırmanın modeli .....	36
3.2. Örneklem .....	36
3.3. Veri toplama araçları .....	37
3.4. Maslach tükenmişlik ölçeği .....	37
3.5. Yaşam doyumu ölçeği .....	37
3.6. Görüşme formu .....	38
3.7. Verilerin Analizi .....	38
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>39</b>
4. BULGULAR .....	39
4.1. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular .....	39
4.2. Nitel verilerin analizine ilişkin bulgular .....	48
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>51</b>
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	51
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>55</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>61</b>
Ek 1. Görüşme formu .....	61
Ek 2. Tükenmişlik ölçeği .....	62
Ek 3. Yaşam doyumu ölçeği .....	64

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları bu bölümde yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Birey hayata dair birçok beceriyi eğitim sayesinde kazanabilir. Eğitim bireyin çeşitli alanlarda gelişimini sağlar. Bu gelişim süreci içinde bilimin ve teknolojinin ilerlemesi, gelişmesi toplumda da değişimlere ve yeniliklere yol açmakta bu da eğitimin hedeflerini, uygulama biçimlerini ve öğretmenin görevlerini değiştirmektedir. Kişilerin değişimleri benimsemesi ve toplumun ilerlemesine yarar sağlaması eğitim alanlarının ve bu alanlarda çalışan öğretmenlerin de önemli bir görevidir (Sözer 1991: 103–120). Eğitimin temelini oluşturan öğretmenlik mesleği; alanında uzmanlık bilgisi gerektiren, bilim ve teknolojiyi takip eden, sosyo-kültürel beceriye sahip, bir eğitim alanıdır (Erden, 1998: 27).

Mesleklerin işleyişi, görevleri, yetkileri ve sorumlulukları belirlenen yasalarla düzenlenir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da öğretmenlik mesleğinin yasal temelini oluşturur. Bu temel kanunun 43. Maddesine göre ülkenin eğitim ve öğretiminden sorumlu, eğitim ile ilgili yönetim faaliyetlerini gerçekleştirebilen bir meslek olarak öğretmenlik tanımlanmıştır.

Öğretmenler mesleklerini gerçekleştirebilmek için ülkemizin farklı yerlerinde farklı eğitim kurumlarında görev almaktadırlar. Bunlardan biri de birleştirilmiş sınıflı köy okullarıdır. Nüfusun az olduğu yerleşim bölgelerinde birleştirilmiş sınıf uygulamaları, eğitimin taşınmalı eğitimle ya da yatılı ilköğretim bölge okullarıyla gerçekleştirilemediği durumlarda uygulanmaktadır (Öztürk, 2002: 21). “Öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıf” olarak Çınar (2002) birleştirilmiş sınıflı okulları tanımlamaktadır. Kırsal alanlardan şehir merkezine doğru göçlerin artması ile öğrenci sayısının yetersiz olması, ekonomik olarak köy okullarında bağımsız sınıf açmanın zor olması, yeterli sayıda öğretmen bulunmaması ve taşınmalı eğitime geçilmesi birleştirilmiş sınıflı köy okullarında eğitim öğretimin yapılmasının sosyo-ekonomik nedenleridir (Erdem, 2004). Yurdumuzda birleştirilmiş sınıf uygulamasının

yapılma nedenleri olarak; yurdumuzun fiziki koşulları ve buna bağlı olarak yerleşim düzeninin olmaması, ulaşımda yaşanan problemler, kırsal bölgelerde yaşayan bireylerin eğitimi buralara yapılacak okullarda almak istemesi, eğitimin kırsalda da sürdürülebilir olması ve teşvik edilmeye çalışılması, öğretmen sayısının yeterli olmaması ve okul yapısındaki yoksunluklar gibi nedenler sayılabilir (Doğan, 2000). Aynı derslik içerisinde birkaç sınıfın biraraya getirilerek tek bir öğretmen eşliğinde eğitimin sürdürüldüğü faaliyete birleştirilmiş sınıf uygulaması denir ve yurdumuz dışında diğer ülkelerde de uygulanır (Fidan ve Baykul, 1993: 2). Hollanda, İngiltere, ABD, İsveç, Kanada, Avrupa Birliği ülkelerinin birçoğunda ve Japonya gibi ülkelerde birleştirilmiş sınıf örnekleri mevcuttur. Ülkemizde 2011–2012 eğitim öğretim yılında yapılan araştırmalara göre; 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitimine devam etmektedir. Bu da ülkemizdeki ilköğretim okullarının takribi % 35'nin birleştirilmiş sınıflı okullardan oluştuğunu göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012a). 2016-2017 eğitim öğretim yılında dört sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısının 31 bin 165 olduğunu, dört sınıf bir arada birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen sayısının da 1731 olduğu açıklanmıştır. İki sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısı geçen sene 98 bin 732 iken iki sınıf bir arada okutan öğretmen sayısı da 4423 kişi olduğu, üç sınıf bir arada okuyan öğrenci sayısının ise 6 bin 627 olduğunu üç sınıf bir arada birleştirilmiş olarak okutan öğretmen sayısının da 449 olduğunu belirtti. Özetle, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenci sayısının 135 bin 924 olduğunu ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda çalışan toplam öğretmen sayısının da 6 bin 603 olduğu açıklanmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu okullara atanarak mesleklerine başlamakta ve eğitim öğretim faaliyetlerini gerçek anlamda uygulamaya koyulmaktadır. Bu süreçte öğrendiklerini okul kültürüne uygulamak, mesleğinin idari sistem ve kurallarına uymak, meslek yaşamına başladığı yeri tanımak, kendi özel hayatını kurmak gibi bir takım olgularla mücadele eder. Bu süreçte mesleğini de icra etmeye çalışır. Bu sorunlarla birlikte öğretmenlik görevini yürütmesi gerekir. Büyük özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleği öğretmenlerin hem kendi öğrencilik yaşamı hem de meslek hayatları içerisinde kazandıkları tecrübelerle kendi ideolojilerini oluşturmalarını sağlar.

Meslek olarak öğretmenlik yalnızca bilgisini aktaran bir öğretici değil, sosyo-kültürel çevreyi tanıyan, özümseyen, iletişime açık, fedakâr, değişen ve gelişen teknolojiyle kendini yenileyebilen, en önemlisi severek ve istekle mesleğini gerçekleştiren bir uğraştır. Lakin her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de duygusal ve fiziksel yönden olumsuz etkileyen unsurlar vardır. Bu unsurlar, öğretmenin mesleki yaşantısında öğrencilerine olan ilgisi,

iletişimini, mesleki görevlerini gerçekleştirmedeki inancını düşürebilir. Yaşanan olumsuzluklar ve bedenen biriken yorgunluklar, bedensel ve ruhsal enerji kaybı “tükenmişlik (burnout)” kavramı ile adlandırılır. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan tükenmişlik durumu sadece bireyin kendisini değil ayrıca hizmet verdiği eğitim kurumunu, öğrencileri ve ailesini etkilemekte, eğitim ve öğretimin kalitesini de düşürmektedir

İnsanlar arasında birebir iletişim kurarak mesleklerini gerçekleştiren kişilerde tükenmişlik daha fazla yaşanmaktadır. 1974 yılında Freudenberger ilk defa tükenmişlik kavramını kullanmıştır. Bireylerin gereğinden fazla çalışma mecburiyetinden dolayı hedeflenen amaca ulaşamamaları yani ruhsal açıdan tükenme durumu olarak ifade etmiştir. Freudenberger, tükenmişliği gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen halsizlik, istek ve beklentilerin gerçekleşmemesi, enerji kaybı, motivasyon eksikliği ve görevi bırakma halini açıklamak için kullanmıştır. Kısa sürede tamamlanamayan işlerin stresi arttırdığı ve bununda tükenmişliğe neden olduğunu belirten Maslach (1976) tükenmişlik kavramını “*profesyonel bir kişinin mesleğinin özgün anlamı ve amacından kopması, hizmet verdiği insanlar ile artık gerçekten ilgilenemiyor olması*” şeklinde tanımlar (Akt. Kaçmaz, 2005).

Maslach, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması olarak üç şekilde açıklar (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001, Akt: Gündüz).

**Duygusal tükenme [emotional exhaustion]:** Bireyin duygusal ve fiziksel gücünün azalması, stresin artması gibi nedenlerden dolayı meydana gelen tükenmişlik boyutudur.

**Duyarsızlaşma [depersonalizasyon]:** Birey başkalarının problemlerine çözüm bulmada kendini yetersiz ve güçsüz hissetmeye başladığında çevresinden uzaklaşmaya ve mesafe koymaya başlar. İşine gösterdiği hırs ve azim yok olur. Çevresindeki bireylere karşı duyarsızlaşır, aşağılayıcı ve kaba davranış tutumları gösterebilir

**Kişisel başarının azalması [lack of personal accomplishment]:** Bireyin çalışma hayatı ve kişiler arası iletişim becerilerinde kendini eksik hissetme, işinde başarısız olduğunu düşünme gibi olumsuz eleştiri yapma duygusuna kapılması kişisel başarının azalması boyutuna geçtiğini göstermektedir. Bireyin tamamen kendine olan özgüvenin tükenmesidir. Kişisel başarının azalması, bireyin önce duygusal tükenme sonra duyarsızlaşma boyutunu yaşamamasının ardından gerçekleşmeye başlar. Bu üç boyut birbiri ile ilişkilidir (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001, Akt: Gündüz).

Bireylerde meydana gelen tükenmişlik duygusuna zihinsel, duygusal ve fiziksel etmenler neden olmaktadır. Bireyde bedenen görülen uykusuzluk, bitkinlik, sürekli bir hastalık hali, enerji azlığı, yorgun hissetme fiziksel tükenmişliğe; agresif ve stresli olma, güven duygusunu yitirme, çevresindeki kişilere karşı değer duygusunun azalması, sevgi, saygı

ve kibar olma davranışındaki yoksunluklar duygusal tükenmeye; yaşamdan tatmin olmama ve çevresine karşı olumlu bir açıdan bakamama zihinsel tükenmişliğe neden olan etmenlerdir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001).

Tükenmişliğe birçok etmenler sebep olmaktadır. Özellikle bireylerin hayal ettikleri ile gerçek yaşam arasındaki farklılıklar bu sebepleri doğurmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin çalıştıkları kurumda gerekli yardımı görmemeleri, eğitim-öğretim imkânlarının kısıtlılığı, öğrenci ve veli profilinin zorluğu meslek hayatına karşı olumlu duygunun azalmasına neden olur (Tümkiye, 1996). Tayin problemleri, uzun süre aynı kurumda çalışma, çalışılan bölgenin koşulları, mevcudu fazla olan sınıflar, öğrencilerin okula, eğitime bakışları ve öğretmenin destek görmemesi tükenmişlik duygusunu geliştirir. Amerikan Stres Enstitüsü'ne göre insan sağlığını olumsuz etkileyen, karşılaşılan sorunlar ile baş edebilme gücünü zorlaştıran iş türlerinden birinin de öğretmenlik mesleği olduğunu belirtmiştir (Baltaş ve Baltaş 1998: 62). Özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birkaç sınıfı bir arada okutma sorumluluğu, okulun fiziki koşullarını iyileştirme çabası, uzun süre aynı yerde görev yapma, öğretmen-öğrenci-veli iletişimlerinden doğan problemler ve beklenen geri dönütlerin alınmaması öğretmenleri sıkıntıya ve strese sokmakta bu da mesleğini olumsuz etkileyerek mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır.

Doyum, ihtiyaçların, taleplerin, ümit edilenin yerine gelmesidir. Yaşam doyumu da bireylerin tüm hayatları boyunca ulaşmak istedikleri hedefleri gerçekleştirme halidir. Yani hayatın bütün aşamalarını kapsar. Yalnızca belli bir konuya ait doyuma ulaşma değil, yaşamın tamamında doyuma varmadır (Vara, 1999). Bireylerde iyi olma halinin baskın olması durumudur (Aksaray, Yıldız ve Ergün, 1998). Öğretmenlerin maddi olanakları, çalışma alanlarındaki konumları, çalışma alanları ve şartları, mesleki beklentileri gibi etkenler yaşamlarında doyuma ulaşmayı etkilemektedir.

İlk kez 1961 yılında Neugarten, yaşam doyumu kavramından bahsetmiştir. Zaman içinde diğer çalışmalara da öncü olmuştur. Yaşam doyumu, bireylerin neyi istediklerini ve neye ulaşabildiklerinin ilişkilendirilmesi sonucudur. Genellikle öznel iyi olma hali ile değerlendirilir (Diener vd., 1985; Akt: Yiğit, Dilmaç, Deniz). İnsanların gerçek yaşamdan umduklarının ne kadarına ulaştıklarını tespit etmesidir yaşam doyumu (Özer vd., 2003). Ayrıca bireylerin huzur ve saadetinin öznel bir şekilde yorumlanmasıdır. Bireylerin yaşamlarından hoşnut olup olmadıklarını sorguladıkları için öznelidir. Aile, eğitim, sosyal hayat, meslek seçimi ve çalışılan işlerin bütünü bireyin yaşantısındaki doyumu etkileyen unsurlardır. Bu unsurlardan birinde beklenti umulduğu gibi olmazsa diğer unsurlarıda olumsuz etkilemektedir. Örneğin iş yaşamının bireyi mutlu etmesi, güdülemesi ve yaptığı

işten verim aldığını görmesi genel yaşamını olumlu yönde etkiler (Dikmen, 1995). Meslek hayatında işini özgüvenle, enerjisini kaybetmeden, problemlere karşı her zaman bir çözüm yolu olduğu inancıyla, severek çalışan bireyler yaşama karşı olumlu bir tutum sergilerken; bunun tam tersi bir düşünceye, yapıya sahip kişilerde pek çok zihinsel ve bedensel problemlerle karşılaşır (Maslach ve Leiter 1997; Okyay, 2009). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları da mesleklerinden beklentilerini gerçekleştirebildikleri ölçüde olumlu etkilenmekte ve de mesleklerine olumlu yansımaktadır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

“Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumları nasıldır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

### **1.2.1. Alt Problemler**

- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumları görev yaptıkları yerin memleket olup olmama değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu okullardaki görevlerinin yaşamlarına (sosyal-kültürel, aile, ekonomi) etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan yerin memleket olup olmama durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın temel amacıdır.

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği de sevilerek, gayret ve azimle yapılabildiği sürece amacına ulaşır. Çünkü öğretmenlik; hoşgörülü, otokontrollü ve öğretici



olmayı, iyi ilişkiler kurabilmeyi, tahammül edebilmeyi gerektirir. Özellikle eğitim verdiği bireylere ve kurumuna karşı vazifesi büyüktür. Bu nedenle öğrenciler yapmak istedikleri meslekleri seçerken karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında bir ön bilgi oluşturmalarıdır. Yoksa beklentisini karşılamayan bir meslek yaşamının içine girer. Olumsuz bir duygu geliştiren bireyde duygusal, fiziksel ve zihinsel çöküşün başladığı tükenmişlik oluşur. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumları beklentilerini karşılamadığı durumlarda olumsuz etkilenmekte bu da mesleki tükenmişliklerini arttırmaktadır. Araştırmamızda da, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları ele alınarak elde edilen bulgular neticesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla mücadele edebilme, çareler gösterebilme durumu hedeflenmiştir. Bu sayede toplumun ilerlemesi, gelişmesi ve refah düzeyini arttırabilmek için rol alan öğretmenlerimizin çalışma koşulları, çalışma verimi, motive edici tutumlar belirlenerek tükenmişliği en aza indirgeyebilmek ve verimli bir yaşam doyumuna ulaşabilmek amaçlanmıştır.

### 1.5. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarına içtenlikle, yapıcı ve dürüstçe cevaplar verdikleri varsayılır.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumlarını tespit etmeyle sınırlıdır.

2. Çalışma, 2012–2013 eğitim-öğretim yılı içinde Türkiye’ de Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Birleştirilmiş sınıf:** Öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının yetersiz ve az olmasından dolayı kırsal alanlarda farklı yaş grubundaki öğrencilerin biraraya getirilerek aynı sınıf içinde tek öğretmen ile öğrenimlerini gerçekleştirdikleri sınıflara denir ( Çınar, 2002).

**Tükenmişlik (Burnout):** Kişilerin temel çalışma alanlarındaki hareket, eylem ve tutumlarında oluşan farklılıklar neticesinde bedensel ve ruhi halsizlik hali, kendini yetersiz görme boyutudur (Maslach ve Leither 1997; Akt. Ok -Uğurluoğlu, 2002:10).

**Duygusal Tükenmişlik (Emotional Exhaustion):** İnsanların bedensel ( baş ağrısı, kırgınlık, hastalık hali) ve duygusal ( mutluluk, yeterlilik, saygı ) sebeplerden dolayı yorgun ve güçsüz hissetme halidir (Maslach, 1976; Akt. Altıntaş, 1999: 7)

**Duyarsızlaşma (Depersonalizasyon):** Bireyin çalışma alanı içindeki insanlara karşı yokmuş gibi davranması, hoşgörü, sevgi gibi değerlerden uzak bir tutum sergilemesidir (Çam, 1991: 83).

**Kişisel Başarı (Personal Accomplishment):** Bireyin kendisini yeterli görme, başarılı olduğuna inanma duygusudur (Çam, 1991: 83).

**Yaşam Doyumu:** Kişilerin yaşantılarında ulaşmak istedikleri ile sahip olduklarının ölçülmesiyle meydana gelen duruma denir (Özer ve Karabulut, 2003).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Birkaç sınıfın bir araya getirilmesiyle oluşturulan öğrenci topluluğuna aynı öğretmen aracılığıyla öğretim verilmesine birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim denir (Köksal, 2003). Little, 1994'e göre birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretimi; değişik yaş grubunda, farklı seviyelerdeki sınıflarda, beceri ve gelişimleri farklı öğrencilerin tek bir derslik içinde bir araya getirilmesi olarak tanımlar.

Merkezine öğrenciyi temel alan öğretmenin rehber olduğu hem ferdi hem de kümeler halinde çalışmaların yapılabildiği etkili öğretim alanlarıdır, birleştirilmiş sınıflar (Tekışık, 2000, s.1). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrenciler sınıf içi etkinliklerin birçoğunda bireysel öğrenme ve grupla öğrenmeyi gerçekleştirdikleri için daha çok sorumluluk alırlar. Çünkü çalışmaların bir bölümünü öğretmensiz sürdürürler ve kendi hallerinde çalışırlar. Bir kısmını da grup içi yardımlaşarak, birbirlerinden öğrenerek yaparlar. Bu da öğrencideki görev ve sorumluluk bilincinin geliştirir (Fidan ve Baykul, 1997).

#### 2.2. Birleştirilmiş Sınıf Kavramının Diğer Ülkelerde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Dünya ülkelerinin genelinde 19. yüzyılın sonlarında, ilkokulların büyük bir bölümü tek sınıflıydı. Bu model 20. yüzyılda yerini kademeli olarak 5 veya 6 sınıftan oluşan, aynı türden sınıfların tasarlandığı, klasik model tabir edilen okullara bıraktı. 1960 yılının sonlarına doğru eğitimin yaygınlaşması ve öneminin artmaya başlaması, ekonomik unsurların da artması ile birleştirilmiş sınıflı okulların kapatılması süreci başladı. Ancak bu süreç 1980'li yıllarda yerini tekrar " Küçük Okullar" olarak tabir edilen birleştirilmiş sınıflı okullara bırakmaya başladı. Özellikle Avrupa ülkelerinde ve Amerika'nın kuzey bölgelerinde birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim 19. Yüzyılın ortasından itibaren geniş bir alanda yapılmaktaydı. Kentleşmenin artması, Sanayi İnkılabının gerçekleşmesi ile birlikte birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları yerini eşit yaş ve düzeydeki öğrencilerin bir arada toplandığı bağımsız sınıflı okullara bıraktı. Bununla beraber kırsal kesimlerde birleştirilmiş sınıflı okullar var olmaya devam etti. 1960'larda ilkokulları etkili ve kaliteli hale getirmek amacıyla, bu ülkeler, birleştirilmiş sınıflı okulları azaltmak için araştırmalar yapmaya başladılar bunun içinde öğrencileri okul servisleriyle taşıma yolunu seçtiler. Bu hareket İsveç'te başladı ve hızla diğer

ülkelere yayıldı. Amaç “Eğitimi nasıl daha kaliteli bir hale getirebiliriz” sorusuna cevap bulmaktı. O dönemde, gelişmekte olan ülkeler eğitimi nasıl daha kaliteli bir hale getirebiliriz sorusuna cevap bulmaktan ziyade, eğitim verebilmenin en iyi yolu nedir, nasıl eğitim verebiliriz konularına ve birçok öğrencinin okula gitmiyor olması sorununa çözüm aramaktaydı. Gelişmekte olan ülkelerde, kentlerde bağımsız sınıflar yaygın şekil iken kırsal bölge okulları şehirlerde meydana gelen ve giderek kırsal bölge üzerinde baskı unsuru olan hızlı sosyal değişim yüzünden terk edildiler Kuzey ülkelerinde, 1980’li yıllarda fiziki ve beşeri unsurlar, sosyo-ekonomik sebepler ve şehirleşmenin az olduğu yerlerde ilerleme sağlayabilmek için dünyanın kuzey bölgelerindeki ülkelerde birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulamaları yeniden faaliyete geçti ve Avustralya’da coğrafi nedenlerden dolayı bu tür okullar daima önemini sürdürdü. Dünya genelinde, zaman zaman birleştirilmiş sınıflara olumsuz bir bakış açısıyla bakılsa da, bu sınıflarda gerekli eğitimsel şartlar sağlandığı takdirde etkili olacakları düşünülmektedir. İnsan kaynaklarının ve bütçenin sınırlı olduğu yerlerde, eğitime erişebilme açısından, birçok ülkede, birleştirilmiş sınıflar, can alıcı bir rol oynamaktadırlar (Brunswic ve Valerien 2004).

### **2.3. Birleştirilmiş Sınıf Kavramının Ülkemizde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi**

Ülkemizde kırsal alanlarda özellikle köy merkezinde yaşamlarını sürdüren okul çağındaki bireylerin köy yaşantısının gereksinimlerine ve imkânlarına uygun eğitilebilmeleri için Köy Mektepleri Müfredat Programı 1930 yılında yayınlanmıştır. Ardından 1939 yılında yapılan Birinci Milli Eğitim Şurası’nda üç sınıfın bir öğretmenle eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yerini beş sınıfın bir araya getirildiği Köy İlkokul Program Projesi’ne dönüşmüştür ve 1948 yılına kadar uygulama devam etmiştir. Daha sonra 1939 ve 1948 yıllarında uygulanan her iki programda bir araya getirilip yeniden düzenlenmiş ve 1948 İlkokul Programı olarak uygulamaya koyulmuştur. Birleştirilmiş sınıflı okullarda bu programın uygulanması 1968 yılına kadar devam etmiştir (Tekışık, 2000: 1). Ülkemizde 1950 yılından başlayarak 1968 yılına kadar eğitimin ilerlemesi ve gelişmesi için doğru öğretim programlarının uygulanabilmesi adına diğer ülkelerin eğitim sistemleri araştırılmış, konuya yetkin ve bilgi sahibi insanlar geliştirilmiş ve uygun öğretim programlarını tespit edebilmek için de örnek uygulamalar yapılmıştır (Şahin, 2007). 1951 senesinde Amerika’dan davet edilen Prof. K.V.Wofford ülkemizdeki köy okullarında uygulanan sınıf sistemi yerine grup sistemine geçilmesinin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Bu sistemin amacı 1. 2. ve 3. sınıfları bir grup 4. ve 5. sınıfları da ayrı bir grup altında birleştirilerek bir grup içinde her yıl birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulamaktır (Binbaşoğlu, 1999).

Birleştirilmiş sınıflı okullar ve bu okullarda eğitim ve öğretimin nasıl gerçekleştiğini tespit etmeleri amacıyla 1954 yılında 25 öğretmen Amerika'ya eğitim almaları için MEB aracılığıyla gönderilmişlerdir. Döndüklerinde yurdumuzun farklı bölgelerinde araştırmalar yapıp Bolu Köy Deneme Okulları Program Taslağını hazırlayıp Bolu ilinde belirlenen okullarda denenmiştir (Tekışık, 2000). Farklı bir taslak programı ise 1962-1963 yılları arasında 108 eğitim insanı aracılığıyla bağımsız okullarda ve birleştirilmiş sınıflı okullarda ayrı uygulamalar olarak tasarlanmış ve ülkemizin 14 şehri tespit edilerek 106 okulda uygulamaya konulmuştur. Altı yıl süresince programın uygulama alanı genişletilerek yaygınlaştırılmış bu süreçte elde edilen deneyimler göz önüne alınarak programın etkinliği değiştirilip daha verimli hale getirilmeye çalışılmış ve 1 Temmuz 1968 tarihinde yayınlanan Talim ve Terbiye Kurulu'nun 171 sayılı kararı neticesinde 1968 İlkokul Programı olarak yürürlüğe girmiştir (Tekışık, 2000: 1).

1968 yılından 2000-2001 öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" 1968-2001 yılları arasında bağımsız olarak yürütülmüştür. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18 Mayıs 2000 tarihli 122 sayılı oluruyla 2000-2001 eğitim öğretim yılında yürürlükten kaldırılarak müstakil sınıflarda kullanılan "Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi" ders planlamasının birleştirilmiş sınıflı okullarda da uygulanmasına karar verilmiştir. Amaç ilkokullarda eğitim ve öğretimin bir bütün içinde tüm sınıflarda denge kuracak şekilde okul ayırt etmeden programın uygulanmasıdır.

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" gereği 30 Mart 2012 tarihinde yayınlanan 6287 sayılı düzenlemeyle ilkokul birinci kademenin 1, 2, 3 ve 4. Sınıflardan oluşmasına; ortaokul kısmının da 5, 6, 7 ve 8. Sınıflardan meydana gelmesine karar verilmiştir. Bunun sonucunda hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde haftalık ders programı yenilenmiştir. Programın uygulanmasına aşamalı olarak geçilmesine ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında tüm sınıflarda yeni programın uygulamasının tamamlanmasına yer verilmiştir. (MEB, 2014).

#### **2.4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Ortaya Çıkmasındaki Etkenler**

Birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasında farklı etkenler rol oynamaktadır. Özellikle köylerden kentlere göçün yoğun olarak yaşandığı bölgelerde öğrenci sayısındaki azalmalar nedeniyle öğretim birleştirilmiş sınıflarda verilmeye başlanmış, böylece yeni derslik açma ve fazla sayıda öğretmen gönderme ihtiyacı ortadan kaldırılarak nispeten ekonomik bir çözüm yolu bulunmuştur. 35-40 öğrencili bir köy okuluna beş sınıf ve her sınıfa bağımsız bir öğretmen vermek yerine bir sınıflı bir öğretmenin görev aldığı okullar yapılması; 60-70 mevcutlu köy okullarına

da iki sınıflı her sınıfta bir öğretmenin görev aldığı okullar yapmanın daha ekonomik olduğu belirtilmiştir. bulunduğu bir köye, beş derslikli okul yapmak ve beş öğretmen görevlendirmek yerine tek derslikli bir okul yaparak tek öğretmen görevlendirmek, öğrenci sayısının 60–70 olduğu bir köyde ise iki derslikli okul yaparak iki öğretmen görevlendirmek daha ekonomiktir (Köksal, 2009: 14). Ekonomik nedenlerin yanı sıra kırsal bölgelerde yerleşim yerlerinin dağınık olması ve nüfus azlığı gibi coğrafik ve demografik nedenler de birleştirilmiş sınıfların var olma sebeplerindedir. Ayrıca “ uygulamasına kısa süre önce başlanılan “Taşınmalı Eğitim” yerine öğrenci sayısının yetersizliğinden dolayı eğitime kapatılan köy ilkokullarının yeniden faaliyete geçmesi birleştirilmiş sınıflı köy ilkokullarını ortaya çıkarmıştır.” (Erdem, 2004: 11). Birleştirilmiş sınıflar çoğunlukla bir gereklilik sonucu kurulmuş olsalar da bazen de politik ve eğitimsel nedenlerden dolayı maksatlı bir tercih olurlar (Brunswic ve Valerien, 2004).

Gereklilik sonucu kurulan birleştirilmiş sınıfların oluşturulma nedenleri:

Coğrafik ve Nüfussal Kısıtlamalar: Dağınık yerleşim alanları, düşük nüfus yoğunluğu, azalan nüfus yoğunluğunun sonucu olarak köyden kente göç ya da dış göç, merkezden uzak yerlerde küçük okulların bulunması, bağımsız sınıflardan birleştirilmiş sınıflara geçişi zorunlu kılar.

Yönetimsel ve Eğitimsel Problemler: Devamsızlık, öğretmenlerin eksikliği ya da ayrılması, üst sınıflarda öğrenci sayısının yetersizliği, bazı sınıflarda öğrenci sayısının aşırı fazla olması, ailelerin okullar arası yarışta adaletsizlik olduğunu düşünmeleri birleştirilmiş sınıflara geçişi zorunlu kılar.

Tercih sonucu kurulan birleştirilmiş sınıfların oluşturulma nedenleri

Politik Nedenler: Birleştirilmiş sınıfların kurulmasındaki politik nedenler bölgesel gelişme ve şehirlere kaçıış durdurma çabalarıyla ilgilidir.

Eğitimsel Nedenler: Yenilikçi öğretmenlerden oluşan gruplar tarafından birleştirilmiş sınıflarda öğretimin tercih edilmesi durumudur.

Köksal (2003)’a göre öğrenci, öğretmen ve sınıf sayısındaki yetersizlik birleştirilmiş sınıf uygulamasının en temel üç nedenini oluşturmaktadır.

## **2.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Stratejileri**

Birleştirilmiş sınıflar farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları sınıflar olmaları nedeniyle müstakil sınıflarda kullanılan stratejilere ek olarak birleştirilmiş sınıflara özgü farklı yöntemler de kullanılmalıdır. Bu stratejilerden bazıları şunlardır:

### **2.5.1. Tüm sınıf öğretimi**

Bu stratejide, tüm öğrenciler tek bir sınıfmış gibi düşünülür. Zamandan ve emekten tasarruf edilen bir yöntemdir. Bu yöntem çoğunlukla beden eğitimi, müzik, ahlak eğitimi, sanat eğitimi gibi tüm öğrenciler için genel bilgi gerektiren dersler için uygundur (UNESCO, 1988).

### **2.5.2. Bireysel öğretim**

Öğretmenin öğrencileriyle bire bir çalışmasını gerektiren bu yöntem oldukça etkili bir yöntemdir. Tüm öğrencilere bireysel olarak oturdukları yerden çalışabilecekleri aktiviteler verilir ve öğrenciler bu aktivitelerle meşgulken öğretmen bireysel yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenebilir (UNESCO, 1988).

Birleştirilmiş sınıflarda özellikle birinci sınıf öğrencileri ile erken ve geç öğrenen öğrenciler için bireysel öğretim modelini uygulamak gerekmektedir. Okuma yazmayı yeni öğrenen öğrenciler için öğretmen rehberliği son derece önemli olduğundan diğer grupların ödevli ders saatlerinde öğretmenin birinci sınıflarla birebir ilgilenmesi etkili bir strateji olabilmektedir. Benzer şekilde, bu metodunu kullanmak erken veya geç öğrenen öğrencilerin dersten kopmalarını önleyici olabilir.

### **2.5.3. Grup öğretimi**

Öğrencilerin bir grup içerisinde daha iyi öğrendikleri ve gelişim gösterdikleri düşünülür. Grup çalışmaları öğretmenlere öğrencilerinin her birini grup içinde gözlemleyip kişisel ihtiyaçlarını görmesi hususunda fırsat verir (UNESCO, 1988).

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencileri seviyelerine göre gruplara ayırıp, ihtiyaçlarına göre ders işlemek en önemli noktadır. Birleştirilmiş sınıflarda gruplar çeşitli şekillerde oluşturulabilir:

#### **2.5.3.1. Seviye grupları**

Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyleri aynı olmayabilir ve bireysel farklılıkları da göz ardı edilemez. Bu nedenle belli bir toplulukta öğrencilerin benzer başarıyı gösterebilmeleri zordur (Köksal, 2009: 51).

Bilimdeki gelişmeler aynı yaş ve sınıf düzeyindeki çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde bu farklılıkların dikkate alındığı bir öğretim sürecinin her bir öğrencinin bireysel gelişimine katkı sağlayabilmesi söz konusu olabilir (Taşdemir, 2000). Seviye kümeleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenme imkânı bulunmadığından

olumsuzlukları asgari düzeye indirmek için oluşturmak zorunda olduğu kümelerdir (Köksal, 2003).

İlgi, yetenek ve zihinsel başarıları belli bir seviyede olan öğrencilerin biraraya gelerek oluşturduğu gruplardır (Erdem, 2004). İlköğretim programının öğretim anlayışına göre seviye grupları özellikle öğrencilerin Türkçe gibi ifade edebilme becerisi, Matematik gibi analitik düşünebilme becerisi geliştiren derslerdeki düzeyleri dikkat edilerek hazırlanmalıdır (Tasdemir, 2000). Mesela, belli bir sınıfta matematik derslerinde bütün öğrencilerin aynı derecede başarı göstermeleri mümkün olmadığından; güçlerine uygun seviye grupları kurulur. Bu gruplarda belli bir sayıda öğrencinin olması aranmaz. Bir gruba on veya daha fazla öğrenci katılabilir. Matematikte normalin altında olan çocuklardan teşkil edilen seviye grubunda bulunan öğrencilerin, okumadan da aynı seviye grubunda bulunması gerekmez. Matematikte normalin üstünde başarı gösteren bir çocuk okumada normal veya normalin altında olabilir. Bunun aksi de mümkündür (Fidan ve Baykul, 1997). Seviye grupları, öğrencilerin grup içinde birlikte nasıl çalışacaklarını görme ve uygulama imkanı oluşturur. Örneğin sınıfta ileri seviyede olan öğrenciler, sınıf düzeyine göre verilen ödevler kendilerine kolay geldiği için sıkılırlar ve öğrenme istekleri de azalır. Oysa ileri seviyedeki öğrencilerden oluşturulan gruba verilecek ödevlerin, öğrencilerin seviyelerine uygun olması halinde öğrencilerin rekabet duyguları bir yarışma ortamı oluşturacağından çalışma ve öğrenme daha verimli olur (Akbaşlı ve Pilten, 1999: 21).

Seviye grupları yeterli ölçüde gözleme dayalı olarak bir araya getirilmelidir. Gözlemler eğitim ve öğretimin başlangıcı ile başlayıp sene sonuna kadar sürmelidir. Zamanla gözlemlere dayalı olarak öğrenciler, düzeylerine uygun gruba yerleştirilmelidir (Köksal, 2009: 51). Öğrenciler bu gruplamanın farkında olmamalıdır. Bunun için sabit oturma düzeni yerine farklı şekillerde ve sık sık gruplara dayalı öğretime yer verilmelidir (Tasdemir, 2000). “Normal ve normalin altında başarısı görülen öğrencilerin yıl boyunca aynı seviye grubunda kalmasına meydan verilmemelidir. Bir süre sonra öğrenci istenilen gelişmeyi gösterince daha ileri seviyedeki gruba geçirilmelidir” (Fidan ve Baykul, 1997: 26).

### **2.5.3.2. İlgi grupları**

Birleştirilmiş sınıflarda, öğrencilerin ilgi duydukları konularda çalışmalarını sağlamak için ilgi grupları oluşturulur. “İlgi grupları en az 3 en çok 7 öğrenciden oluşur. Farklı görüşleri oylama gereksinimi duyulduğunda, öğrenci sayısının tek olması öğretmenin işini kolaylaştırır” (Köksal, 2009: 53). “Bu tür ilgi grupları için projeler geliştirmek, gezi ve gözlem çalışmaları ile deneysel çalışmalara çocukları özendirmek gerekir. İlgiye dayalı



çalışmalar öğrencilerin bazı istidat ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine fırsat hazırlar” (Fidan ve Baykul, 1997: 26). “Öğretmen sınıfındaki tüm öğrencilerin ilgi alanlarını, yeteneklerini, bilgi düzeylerini vb. özelliklerini belirlemeye dönük gözlemlere sahip olmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için sınıfı tanıma çalışmalarına daha fazla önem vermelidir” (Taşdemir, 2000).

### **2.5.3.3. Yaş grupları**

Bu tarz gruplandırma öğrencilerin kronolojik yaşlarına dayanır. Bu gruplar aynı yaştaki öğrencilerin gelişim hızının az çok aynı olacağı düşüncesine dayanılarak oluşturulur (UNESCO, 1988).

### **2.5.3.4. Sosyal gruplar**

Birbirlerine yakın ve arkadaşlık bağları güçlü olan öğrencilerin oluşturdukları gruptur. Bu tür gruplar akran yarışının negatif etkilerini ortadan kaldırırken sınıfta olumlu bir atmosfer oluşmasını sağlar (UNESCO, 1988).

Birleştirilmiş sınıflarda farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerin oluşturacakları sosyal gruplar yaşça büyük öğrencilerin diğerlerine rehberlik edip yardımcı olmaları açısından önem taşımaktadır. Özellikle proje ödevlerinde sosyal grup çalışması yararlı bir yöntem olabilmektedir.

### **2.5.3.5. Birleştirilmiş sınıflarda grup çalışmasının başarılı olabilmesi için gerekli faktörler**

Birleştirilmiş sınıflarda gruplar halinde çalışılması onun en önemli avantajıdır. Öncelikle ve en önemli şekilde bu çalışma geniş bir yaş ve yetenek aralığındaki öğrencilerin bağımsız bir birim olarak görülmesini sağlayarak bir problemin üstesinden gelir ve öğretmenin zamanını farklı yaştaki gruplar arasında etkili bir biçimde kullanmasına izin verir. Kaynakların çok olmadığı yerde grup çalışması ulaşılabilen kaynakların en iyi şekilde değerlendirilmesini sağlar. Üstelik bir küçük gruba üye olma öğrenciler için belirgin yarar sağlar. Hem kendi öğrenmeleri için daha büyük bir sorumluluk almaları hem de liderlik ve birlikte çalışma yeteneklerini denemeleri için daha çok fırsat sağlar (Sigsworth ve Solstad, 2001).

#### **2.5.4. Öğretmenli ders saatleri**

Öğretmenin öğrencilerine rehberlik yaptığı, birebir iletişim kurduğu, kazanımları beraber gerçekleştirdikleri saatlerdir. (Erdem, 2004). Öğretmen birlikte bulunduğu öğrencilerle ders yaparken diğer öğrencilerin dikkatini üzerine çekmeden derste kazandırılması istenen davranışların öğrenci tarafından yapılmasına yol gösterir, çeşitli araç ve gereçler kullanarak önemli noktaları vurgular ve öğrencilerin tereddütlerini giderir (Fidan ve Baykul, 1997).

Öğretmenli derslerde öğretmen derse hazırlık yapmalı, konuya ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olarak kazanımları en etkili şekilde gerçekleştirebilecek planlamayı hazırlamalı, yol gösterici olmalıdır.

#### **2.5.5. Ödevli ders saatleri**

Öğretmen sınıftaki bir grupla ilgilenirken diğer gruplar öğretmenin kendilerine verdiği ödevler üzerinde bireysel olarak çalışmak durumundadırlar. Öğretmenin yönetiminde yapılmayan çalışmaların rastlantıya bırakılmaması için öğrencilere hangi etkinliklerde bulunacakları önceden sözlü ve yazılı açıklamalarla öğrencilere duyurulmalıdır. Bu amaçla öğretmensiz geçen derslerde öğretmen öğrencilerle birlikte yapılacak çalışmaları planlar, ödevleri verir. Ödevlerin nasıl yapılacağı başvuru kitapları, materyaller ve kullanım yerleri, sonuçların tespit edilmesi gerekir (Akbaşlı ve Pilten, 1999: 20).

Öğretmensiz ders saatlerinin amacına ulaşabilmesi için öğretmenin iyi bir planlama yapması gerekir. Öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için uygun örnekler verilmeli, yönergeler anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır. Çalışmaların amacına ulaşip ulaşılmadığı uygun değerlendirilmeler yapılarak tespit edilmelidir.

Öğretmensiz geçen kendi kendine çalışma derslerinde başarılı olmak verimli çalışma ve öğrenme tekniklerine sahip olmaya bağlıdır. Bu nedenle çocuklara sürekli olarak, verimli çalışma teknikleri, okuduğunu anlama, sessiz okuma, not alma, özet çıkarma, sözlük kullanma, harita okuma, gözlem yapma, kompozisyon yazma gibi temel çalışma tekniklerine ait beceriler kazandırılmalıdır (Fidan ve Baykul, 1997).

#### **2.5.5.1. Öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları**

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere nitelikli rehberlik yapar hale gelmesi ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin kendi kendilerine çalışma alışkanlığı kazanması birleştirilmiş sınıflar sorununun çözümünde iki önemli noktadır (Binbaşıoğlu, 1999). Birleştirilmiş sınıflarda kendi kendine çalışmanın asıl amacı öğretmen

bir grupla ilgilendiği esnada diğer grupları da meşgul edebilmektedir. Öğrenmenin temelinde kendi kendine çalışma vardır. Herhangi bir konuyu ister herhangi bir kimse öğretsin; isterse kişi, kendi kendine öğrensin, daima birey ile konu arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşimi kişinin devinimi sağlar (Binbaşoğlu, 1999).

## 2.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmen ve Derslik Sayısına Göre Öğrencilerin Birleştirilmesi

18 Ağustos 1997 yılında yürürlüğe girerek 2012 yılına kadar devam eden zorunlu kesintisiz 8 yıllık eğitim dönemi (5+3 ), eğitimin zorunlu aşamalı olarak 12 yıla çıkarıldığı döneme geçiş yapmıştır. Zorunlu aşamaları üç kademedен oluşmaktadır. 1,2,3 ve 4. Sınıflardan oluşan ilkokul birinci kademe, 5,6,7 ve 8. Sınıflardan oluşan ortaokul ikinci kademe ve 9,10,11 ve 12. Sınıflardan oluşan lise üçüncü kademeyi oluşturmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 7 Eylül 2012 tarihinde almış olduğu 151 sayılı karar ile birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıfların gruplanmasına yönelik bazı öneriler getirmektedir. Bu düzenlemeye bağlı olarak birleştirilmiş sınıflı okulların öğretmen ve derslik sayıları ve buna bağlı olarak bir arada eğitim alacak sınıflar yeniden belirlenmiş ve şu şekilde bir düzenlemeye gidilmiştir;

Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Biçimi

Öğretmen Sayısı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
1	(1+2+3+4)			
2	(1+2)		(3+4)	
3	(1)	(2+3)		(4)

**Tek (bir) öğretmenden oluşan birleştirilmiş sınıf;** 1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin biraraya getirilerek tek (bir) öğretmenle eğitime devam ettikleri birleştirilmiş sınıf türünü oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi ve derslerin hedeflerini gerçekleştirmek için yapılması gereken etkinliklerin hepsinin yapılmasının zor olduğu sınıflardır.

**İki öğretmenden oluşan birleştirilmiş sınıflı okullar;** derslik ve öğrenci mevcuduna göre farklı gruplar oluşturulabilmektedir. Örneğin 1 ve 2. Sınıf öğrencileri birarada iken 3 ve 4. Sınıf öğrencileri de kendi aralarında birleşerek birer sınıfı oluşturmaktadır. Bunun dışında [ (1), (2,3,4)] veya [ (1,2,3), (4)] gibi sınıf modelleri oluşturulabilir

**Üç öğretmenden oluşan birleştirilmiş sınıflı okullar;** genellikle 1. Sınıfların müstakil, 2 ile 3. Sınıfların bir araya getirildiği ve 4. Sınıflarında müstakil olduğu sınıf

türünden oluşmaktadır. Yine öğrenci ve sınıf sayısına göre modeller değişebilir. [(1,2), (3), (4)] gibi.

Birleştirilmiş sınıflı bir okulda sınıfların gruplanma biçimi tema ve ünitelerin işlenişine etki etmektedir. 2012 yılında gerçekleştirilen değişiklikten sonra ilkokulun 4 yıla çekilmesi sonucu birleştirilmiş sınıfların gruplanma biçimlerinde ve dolayısıyla tema ve ünitelerin işlenişinde de farklılıklar meydana gelmiştir. Tek öğretmenli ve dört sınıfın birleştirildiği bir okulda A grubunu oluşturan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri Hayat Bilgisi temalarını dönüşümlü şekilde işlerken, 4. sınıf öğrencileri sadece kendi sınıflarına ait olan I. yıl Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri ünitelerini işlemektedir. Bu durumda sınıf öğretmeni A grubu öğrencileri ile öğretmenli ders işlediğinde 4. sınıf öğrencilerini ödevlendirmek durumunda kalmaktadır. Bir başka örnekte ise dört sınıfın olduğu iki öğretmenli bir okulda öğretmenlerden biri 1. ve 2. sınıfları, diğer öğretmende 3. ve 4. Sınıfları birleştirebilir. Bu durumda 1. ve 2. sınıfların öğretmeni I. ve II. yıl Hayat Bilgisi temalarını sırasıyla dönüşümlü şekilde işlemektedir. 3. ve 4. sınıfların öğretmeni ise III. yıl Hayat Bilgisi temalarını 3. sınıflarla, I. yıl Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri ünitelerini 4. sınıflarla ayrı ayrı işlemek durumundadır. Bu uygulama biçiminde de öğretmenli olarak işlenmesi gereken mihver dersler sınıfların gruplanma şekillerinden dolayı ödevli olarak sürdürülmek zorundadır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda mihver derslerin yanı sıra Matematik, Türkçe gibi ifade dersleri ile Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun, Müzik gibi yetenek derslerinin planlaması da müstakil sınıflarda uygulanan programın aynısıdır. Bu dersler öğretmenli ve kendi kendine çalışma saatleri şeklinde sürdürülebileceği gibi tüm sınıflarla ortak biçimde de işlenebilir. Örnek olarak “beden eğitimi dersinde öğretmen B grubu öğrencilerine bir etkinlik yaptırırken A grubu öğrencileri yardımcı öğrenci nezaretinde başka bir etkinlik yapabilir. Ya da müzik dersinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nda söylenecek bir şarkıyı hep birlikte çalıştırabilir (Köksal, 2009: 27). Bu noktada ifade ve beceri dersleri ile mihver derslerin birbirleriyle bağlantılı olarak sürdürülmesi önemlidir.

### **2.7. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları**

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydaları şu şekilde sayılabilir;

- Her köye beş derslikli okul yapmak yerine nüfusu az olan köylere bir veya iki derslikli okullar yapılarak daha çok köye daha çok okul yapma imkânı sağlanır.
- Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirileceği için öğretmen ihtiyacını karşılamak kolaylaşır.

- Sınıfların birleşmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyimdeki öğrenciler bir arada olduğu için etkileşme, birbirinden öğrenme ve yardımlaşma imkânı sağlar.
- Öğretmensiz saatlerde öğrenciler kendi kendilerine çalıştıkları için otokontrol, araştırma yapma, kendi başına öğrenme yetenekleri gelişir.
- Birleştirilmiş sınıflar iyi yönetilirse öğrenciler yetenekli oldukları ve ilgi duydukları konularda bireysel olarak gelişme ve bireysel farklılıklarına göre eğitime imkânı sağlar (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köksal, 2003).
- Öğrenciler daima küçük bir grup içinde öğrenirler.
- Sınıf mevcudu daima daha azdır.
- Tüm öğrenciler eğitim alabilirler.
- Üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilere yardımcı olurlar.
- Bir grup diğer grubu motive eder.
- Alt sınıflardaki öğrenciler üst sınıflara öğretilenleri dinleyerek bilgilerini artırırlar.
- Alt sınıflardaki öğrenciler bir sene sonrası için daha iyi hazırlanma imkânı bulurlar.
- Öğrenciler farklı yaş grupları ile iletişimi öğrenirler.
- Öğretmenler, farklı yaşlardaki öğrencilerin birbirlerini etkilemelerini gözlemleme fırsatı bulurlar.
- Öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıkları gelişir.
- Üst sınıftaki öğrenciler alt sınıftaki öğrenciler için birer rol model olurlar.

UNESCO (1989)'a göre birleştirilmiş sınıfların avantajları şunlardır:

- Öğrenciler bağımsız çalışma becerisi ve kendi kendilerine çalışma yeteneklerini geliştirirler.
  - Farklı yaş grupları arasında birlikte çalışma sonucu ortak ahlak, düşünce sistemi ve sorumluluk alma ortaya çıkar.
  - Öğrenciler birbirlerine yardım etmeyle ilgili olumlu davranış geliştirirler.
  - Hataları düzeltme ve öğrenilenleri zenginleştirme aktiviteleri bağımsız sınıflara göre daha dikkatli bir şekilde devam ettirilir.

## **2.8. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sınırlılıkları**

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen, derslik, sınıf mevcutları ve yönetsel bir takım sınırlılıklarla karşılaşılabilir. Bunlar;

- Öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları artmaktadır. Beş sınıfı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda müdür yetkilidir. Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji

artmaktadır. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili bir biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır.

- İlköğretim programında belirtilen hedeflerin tümüne ulaşmak güçleşmektedir. Koşullar özellikle zaman yetersizliği hedeflerin tümüne ulaştırmayı güçleştirmektedir.
- Sınıf öğretmenliği yapanların tümü birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip değildir. Değişik kaynaklardan (öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyonu olan değişik fakülte mezunları) yetişen sınıf öğretmenlerinin arasında, birleştirilmiş sınıflar hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler vardır. Bu öğretmenler uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için ciddi sıkıntı yaşamakta ve yaşatmaktadır.
- Öğretmenler gerektiği kadar rehberlik hizmeti almayabilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni birlikte çalıştığı fazla sayıda meslektaş ve deneyimli yöneticisi olmadığı için sıkıntı yaşayabilir. Ayrıca denetim sistemindeki yetersizliklerden dolayı yardım alamadıkları için de güçlük çekebilirler (Köksal, 2009: 18).

Ayrıca bu sınırlılıklara ek olarak Çınar (2004), birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, genellikle meslekî yaşamlarının ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflı okullarda çalıştıklarını ve ilk yıllarda ne kadar nitelikli hizmet öncesi eğitim alınmış olursa olursun, öğretmenlerin birçok zorluğu (öğrenmiş olduklarını uygulayabilmek, yeni başladığı meslekteki bürokratik sosyalleşme süreci içinde olmak, tanıyıp bilmediği bir çevrede sosyolojik yabancı olmak, köyde yaşamının zorlukları, aile kurmak sorumluluğuyla ilgilenmek) bir arada yaşadıklarını belirtmiştir.

UNESCO (1989), birleştirilmiş sınıflarda öğrenme güçlüklerini şu başlıklar altında toplamıştır:

#### **a. Öğretim programından kaynaklanan güçlükler**

İlköğretim programları, genellikle, önemli öğrenme yeterliliklerini içeren bir listeden oluşur. Bu yeterlilikler her sınıf seviyesi için ayrı ayrı ayarlanmıştır ve birleştirilmiş sınıflara göre hazırlanmayan bu programların birleştirilmiş sınıflarda uygulanması güçtür. Okul planları, öğretimsel materyaller ve yöntemler bağımsız sınıflar için hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin bunları kullanmaları güçtür. Merkezi bir şekilde hazırlanan program, kırsal alanların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına ve kültürel yaşantılarına uygun olmayabilir. Öğretmenlerin öğretimsel materyallere ulaşması ve öğrencilerin her birinin bu materyallerden faydalanması konularında sıkıntılar vardır. Birleştirilmiş sınıflarda

eğitim, eski ve geleneksel öğretim yöntemleri olan sözel aktarım ve öğretmen otoritesi yöntemleriyle uyuşmaz.

### **b. Öğrenme - öğretme sürecindeki güçlükler**

Araya girme ve dikkat dağılması öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları en önemli sorunlardır. Öğretmenler genellikle ne öğretildiğini özetlemeden ve bir sonraki basamakta neler yapılması gerektiğini anlatmadan bir gruptan diğerine aniden geçerler ve her bir gruba geçtiklerinde konuyu baştan alırlar.

Öğretmenler sınıfı tek bir grup gibi göreyerek uzun süre çalışma eğiliminde olabilirler. Bu yüzden öğrencilerin özel ihtiyaçlarını, yetenek seviyelerini ve gelişim düzeylerini gözden kaçırabilirler.

Yavaş veya hızlı öğrenen öğrenciler derse dikkatlerini verme konusunda yetersizdirler.

Öğretmenin kullandığı dilin yabancı gelmesi nedeniyle öğrenciler kendilerine ne anlatıldığını anlamada zorluk çekebilirler.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bazı öğretmenler derse hazırlanma konusunda gerekli ilgiyi göstermemektedirler. Bazı sınıflar çok kalabalıktır. Bazı okullarda sınıfları oluşturabilmek için yeterli alan yoktur.

Birçok öğretmen birleştirilmiş sınıflarda görev alma konusunda kendine güvenmemekle birlikte gerekli donanıma da sahip değildir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hataların düzeltilmesi işlemine pek önem vermezler.

### **2.9. Birleştirilmiş Sınıflarda “Öğretmen”**

Birleştirilmiş sınıflarda etkili bir öğretim ortamının sağlanmasında, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusundaki bilgi birikimi ve yetenekleri ile birleştirilmiş sınıflara bakış açıları belirleyici unsurlardır.

Öğretmenler genellikle merkezden uzak ve nüfus yoğunluğu az olan bölgelerde bulunan birleştirilmiş sınıflarda görev yapmak istemezler. Bazı öğretmenler bu bölgelerde bulunmamışlardır ve bölgenin kendine ait diline, değer sistemine, yaşam tarzına ve eğitimsel ihtiyaçlarına yabancıdır. Bu yüzden okula ve öğrencilere karşı bir çeşit yabancılık psikolojisi içerisindeyler. Bu durum şu sorunları beraberinde getirir (UNESCO, 1989):

- Zorunlu eğitime karşı ilgisizlik
- Birleştirilmiş sınıflı okullara karşı önyargı
- Öğrenci ve ailelerine karşı umursamaz ve otoriter tavırlar
- Öğretmenlikle ilgili benlik kavramını geliştirememe

- Okul içi ve çevresinde sıkıntılı bir öğretim ortamı
- Öğrenci ve öğretmenlerin okula devam etme konusunda düzensizlikleri

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak olan öğretmenlerin bu tür sorunlarla mümkün olan en az ölçüde karşılaşabilmeleri için bir takım özellikleri taşımaları gerekmektedir. Bu özellikleri UNESCO (1988) şu başlıklar altında toplamıştır:

**1. Program planlayıcısı olarak,** öğretmen öğretim programından öğrencileri için gerekli olan maddeleri seçer, sınıflandırır, hangilerini bütünleştirip hangilerini ayrı ayrı vereceğini tespit eder.

**2. Yönetici olarak,** öğretmen belirlenen hedeflere ulaşabilmek için sınıf düzenlemesini de en az öğretim düzenlemesi kadar iyi yapmalıdır. Öğretmen bunu yaparken öğrencileri ve yöre insanını mümkün olduğu kadar işin içine sokmalı ve etkin olmalarını sağlamalıdır.

**3. Başarılı bir öğretmen olarak,** yaratıcı ve becerikli olmalıdır. Hoşgörülü bir biçimde her öğrenciyle birebir ilgilenmeli, zaman ve enerji kaybını en aza indirerek her öğrencinin mümkün olduğunca bir öğrenme aktivitesiyle meşgul olmasını sağlamalıdır. Öğretilecek konuyu öğrencinin günlük yaşantısıyla ve yerel çevresiyle ilişkilendirmelidir.

**4. Model olarak,** öğretmen öğrenciler için toplumun ahlakını ve değerlerini gösteren bir modeli yansıtır. Öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını olumlu yönde değiştirmeli ve yöre insanıyla iletişim kurmalarını sağlamalıdır.

## 2.10. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı “ Enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, yorulma, başarısız olma” durumu olarak sözlüklerde tanımlanmaktadır.

Tükenmişlik (burnout) kavramı ilk olarak Freudenberger tarafından 1974 senesinde “Journal of Social Issues” daki çalışmalarında tanımlanmıştır. Kavram “Başarıya ulaşamamanın nedenini motive olmada, azim ve kararlılık gösterebilmede en üst dilek ve istemlerin ön plana çıkması sonucu verimin azalması şeklinde ifade edilmiştir (Peker 2002). Tükenmişlik kavramı ile ilgili zaman içerisinde birçok araştırma ve tanımlamalar yer almıştır (Aydın, 2004).

Tükenmişlik kavramının sabit bir tanımının olmaması kavramın anlaşılabilirliğini zorlaştırmakta ve çeşitli tanımlamalar yapılmasına neden olmaktadır (Akt; Gold, 1985 ). Tüm tanımlamalarda tükenmişlik için ortak buluş temelinde insan olan, yardım, duyarlılık, hizmet üretme ve götürmeyi amaç edinen çalışma gruplarında ve bireylerinde görülen bir durumdur. Bedenen, zihnen ve duygu yönünden bitkin ve yorgun hissetme sürecidir. Tükenmişlik bir



grup içinde toplu olarak değil de bireysel olarak kişinin duygu, tutum ve azmini etkileyen psikolojik bir iç savaştır (Çokluk, 2000: 109–110).

“Başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıp” olarak Edelwich (1980; 14) ifade etmiştir.

Cherniss (1980), “İnsanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki” diye açıklar.

Demirtaş ve Güneş (2002) göre tükenmişlik insanın bireysel olarak yaşadığı ya da duygusal olarak beklenti ve dileklerin ağırlıkta olduğu çalışma alanlarında yoğun olarak çalışan kişilerin iş ve yaşam stresinin bitmemesi sonucunda olumlu duygu ve davranışlarda azalma, isteksizlik, bedensel yorgunluk, umutsuzluk gibi benlik algısına dönüşmesi durumudur. Bireyin azim, heyecan, kararlılık, ümit etme gibi olumlu duygularının zamanla azalmasıdır. Kişiler üzerinde tükenmişliğin etkileri farklıdır. Özellikle özel hayatını, aile yaşamını, sosyokültürel iletişimlerini ve mesleki hayatını olumsuz etkilerken; kişinin ruh ve beden sağlığına da zarar vermektedir (Ok-Uğurluoğlu, 2002).

Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982 b; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980) göre tükenmişlik, mesleği nedeniyle devamlı başka kişilerle bire bir çalışan insanlarda görülen üç aşamalı bir durum modelidir. Tükenmişlik kavramının üç aşaması;

- \* Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion),
- \* Duyarsızlaşma (Depersonalization),
- \* Kişisel Başarıda Düşme Hissi (Diminished Personal Accomplishment)

### 2.10.1. Tükenmişliği Açıklayan Modeller

İnsanların olumsuz durumlar karşısında çözüm arama becerilerinin farklı olması, tutum ve davranışlarını açıklamadaki zorluklar sebebiyle tükenmişlik boyutu çeşitli modellerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu modeller;

**Cherniss Tükenmişlik Modeli;** 1980 senesinde Cary Cherniss, tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Bu modele göre tükenmişlik, “ Mesleki çalışmalar sırasında oluşan olumsuz durumlara karşı ortaya çıkan, baş etme yollarını kapsayan, işi duygusal iç psikolojiden ayırması ile çözüm bulan bir durumdur (Yıldırım, 1996; 4).

**Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli;** Edelwich ve Brodsky (1980 ) Tükenmişlik belli bir zaman içerisinde ard arda gelişen bir süreçtir. Bu sürecin dört basamağı vardır ve birbirleri ile ilişkili olarak devam eder. Tükenmişliğin gelişim süreçleri;

- a) **İdealistik Coşku:** Bireyin mesleğini gerçekleştirirken ortaya koyduğu azim, gayret ve amaca ulaşma çabasıdır. Ancak ortaya çıkan düzensizlikler ve destek görmeme bireyin çalışma gücünü azaltır.
- b) **Durgunluk:** Bireyin karşılaşılan problemler karşısında çözüm üretme gücü azalır. İş yaşamından çok artık gayesi sosyal aktivitelere dönük, günlük yaşamını devam ettirebilecek maaşını kazanarak çalışmaya devam etmektedir.
- c) **Engelleme:** Bireyin çalışma alanında destek görmemesi aksine yıpratılması ve bireyin ihtiyaçlarının umursanmaması durumudur.
- d) **Apati ( Duygusuzlaşma):** hizmet verilen bireylere karşı kırıcı, aşağılayıcı davranışlarda bulunma durumudur. Bu nedende dışarıdan hoş görülmezler ve genellikle yalnız kalırlar.

**Pines Tükenmişlik Modeli;** Bireyleri devamlı bir şekilde yoran, motivasyonunu düşüren ve tükenmişliğe yol açan alanlar, bireyleri yalnızca duygusal olarak değil bedenen ve zihnen de yormaktadır. Özellikle motive olma gücü yüksek olan bireylerin yeterli düzeyde destek görmemeleri ya da baskı altındaki bir ortamda çalışmalarını olumsuz etkilemektedir.

**Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli;** Tükenmişlik hem bireysel hem de kurumsal sebeplerden ortaya çıkmaktadır. Bireysel olarak bedensel yorgunluğun insan anatomisini etkilemesi, istek ve heyecan gibi güdülerin duyguları yorması, çalışılan ortamlardaki iş stresinin kurum içerisinde sorunlar doğurması tükenmişliği ortaya çıkaran sebeplerdir.

**Meier Tükenmişlik Modeli;** Bandura'nın (1977) çalışmasından yola çıkılarak hazırlanmış bir modeldir. Bireylerin kendine güven duyma güdülerinin yetersiz olması sonucu ceza beklentisinin fazla ödül beklentisinin az olduğu pekiştirme durumudur. Bu durum bireyde stres ve korku duygularının artmasına sebep olmaktadır (Akt. Başören, 2005)

Bu modelin dört boyutu bulunmaktadır (Akt. Başören, 2005). Bunlar; pekiştirme, sonuç, yeterli olma ve bağlamsal işleme sürecidir. Pekiştirme beklentisi, bireyin iş hayatının beklentilerini karşılayıp karşılamadığını yordaması; sonuç beklentisi, istenilen sonuca ulaşabilmek için hangi tutum ve davranışlara ihtiyaç olduğunu yordar; yeterli olma beklentisi, bireylerin verimli şekilde sonuca ulaşabilmek için çeşitli yollar üretebilme ve kendini yeterli hissetme durumu; bağlamsal işleme süreci ise bireyin beklentilerini belirleme, devam ettirebilme ve değişim yapabilme sürecidir.

**Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli;** Tükenmişlik kavramı Erikson'un kuramından ( Kişilik Gelişimi) yola çıkılarak geliştirilmiştir. Kişilik gelişiminin her aşamasında tükenmişlik gelişir. Bunun sebebi yaşanan çatışmaların doyuma ulaşmamasından kaynaklanmaktadır.

**Maslach Tükenmişlik Modeli;** Maslach'a (1982) göre tükenmişlik; kişinin mesleğinde giderek yoğunlaşan baskı gücü ve sıkıntı, stres gibi unsurlardan dolayı bedensel, ruhsal ve duysusal yönden bitkin, yorgun düşme hali olarak tanımlamaktadır. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak üç ayrı bağlamda inceler (Akt., Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

**Duygusal Tükenme:** Bireylerin aşırı iş yükünden dolayı duygusal anlamda aşırı stres yaşamaları ve kendilerini bitkin, halsiz hissetme durumu olarak tanımlanır (Akt. Özer, 1998). Bireylerin duygularını en iyi fark ettikleri boyutudur (Akt. Sürgevil, 2006). Birey duygusal anlamda bir kayıp yaşamaya başladığını hissettiğinde hem çevresine hem de çalıştığı kurumda veriminin azalmaya başladığını hisseder. İş verimi düşer. İşe isteksiz gitme, geç gitme ya da devamsızlık yapmaya başlama belirtileri gösterir.

**Duyarsızlaşma:** Çalışan kişilerin hizmet sundukları kişilere karşı olumsuz davranış ve tutum sergilemesidir. Yani bireyler arasındaki ilişkilerini temsil eder. Bu şekilde davranış göstermesi kişinin kendisini korumaya çalışmasından ve çevresinden bağımsız kalmasından kaynaklanmaktadır. Umursamaz, mesafeli, ilgi göstermeyen ve alaycı bir tavır sergilerler (Izgar, 2003; Sürgevil, 2006).

**Düşük Kişisel Başarı Hissi:** Bireyin işinde kendini yeterli görmemesi, başarılı bulmaması duygusudur. Gösterdiği çabaların amacına ulaşmadığını düşünerek kendini suçlar. Bu da çalışma azmini ve motive olma duygusunu düşürerek başarıya ulaşmasını engeller (Izgar, 2003; Sürgevil, 2006).

### **2.10.2. Tükenmişliğin Belirtileri**

Tükenmişliğin farklı belirtileri vardır. Özellikle bedeni etkileyen fiziksel etkileri, anlaşmayı iletişim kurmayı engelleyen davranışsal etkileri, ruhsal ve zihinsel yönden yoran duygusal etkileri en temel belirtileridir (Çam, 1991; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Çam 1999; Izgar, 2001; Sılığ, 2003).

#### **2.10.2.1. Fiziksel Belirtileri**

Yorgun düşme, halsiz hissetme, yeterli uyuyamama, nefes darlığı, solunum, dolaşım ve sindirim gibi sistemleri olumsuz etkileme, sık sık hastalanma, unutkanlık gibi sorunların artması tükenmişlik duygusunun belirtileridir.

#### **2.10.2.2. Davranışsal Belirtiler**

Tükenmişlik duygusuna kapılan bireylerin öfke kontrolü azalır, çevresindeki bireylere karşı küçümseyici ve alıngan bir tutum sergiler. Kendisinin yetersiz olduğu, başarılı bulunmadığı ve

takdir edilmediği şüphesine kapılır. Öz güven azalır ve öz saygı gösteremez olur. Çevresinden uzaklaşma, içe dönük bir tutum sergileme ve motivasyon düşüklüğü işini ve yaşamını olumsuz etkiler.

### **2.10.2.3. Psikolojik-Duygusal Belirtileri**

Tükenmişliğin ruhsal çöküntü belirtileridir. Özellikle kendi benliğine olan güvensizlik, dış dünyaya kapanma, iletişim yoksunluğu, kaygı, çevresel ve ailesel problemler, sürekli kendini suçlama dürtüsü ve şüpheli yaklaşım fark edilebilen belirtileridir.

### **2.10.3. Tükenmişliğin Nedenleri**

Tükenmişliğin sebepleri bireylerin beklenti ve amaçları ile ilişkilendirilmektedir. Beklenti ve yaşamın gerçekleri arasındaki farklılıklar sonucunda oluşmaktadır (Tümekaya,1996). Bireysel ve örgütsel nedenler tükenmişliğe yol açan etkenlerdir. Bunlar bireysel ve örgütsel nedenlerdir. Bireysel nedenler; eğitim çağı, yaşı, aile hayatı, mesleki idealistlik, yaşamsal stres, başarı, mesleki doyum, kişisel umutlar, istek, benlik kavramı gibi faktörlerdir (Çam,1995). Hedefleri yüksek olan bireylerin çalışma arzusu, inancı daha fazla olduğu için daha çok enerji harcarlar ve bu da daha az zamanda tükenmişlik duygusu yaşamalarına neden olur. Belli bir zaman sonra istekleri, umutları gerçeğe dönüşmeyince istek ve heyecanı kalmaz (Erdemoğlu, Şahin,2007).

Örgütsel nedenler ise kişilerin mesleğine, çalıştığı kuruma ve iş yükünün ağırlığına bağlı olarak ortaya çıkar. İş stresi, idari işlemler, kurumda yer belirsizliği, çalışılan işte fazla çalışma gücünün beklenmesi, araç yetersizliği, toplumsal, sosyal ve ekonomik faktörler etkendir (Çam,1991).

### **2.10.4. Tükenmişliğin Sonuçları**

Bireylerdeki enerji kaybı tükenmişliğin en genel belirtisidir. Zamanla bireyin kendisinde hissettiği bu kayıp yaşamda olumsuz giden durumların olduğunu göstermektedir (Freudenberger ve Richelson, 1981; Akt. Erdemoğlu-Şahin, 2005).

Tükenmişlik bilişsel ve ruhsal doyunluğun dışında bedensel yorgunluğa da neden olmaktadır. Yaşamdaki stres; şiddetli baş ağrılarına, kalp, mide gibi sağlık problemlerine, uyku düzensizliğine ve kronikleşen rahatsızlıklara sebep olur (Maslach, Zimbardo,1982; Akt. Erdemoğlu-Şahin, 2005).

Tükenmişlik bireylerde alkol, sigara, içki ve ilaç gibi zararlı maddelere bağımlılık oluşmasına neden olabilmektedir. Çünkü birey kendini bu şekilde rahatlatma yolunu seçer (Izgar, 2001).

İwanicki (1983) göre tükenmişliğin hafif, orta ve şiddetli olarak üç çeşiti vardır (Akt. Vızlı, 2005).

- Hafif Derecede Tükenme Gösterenler: Halsizlik, kısa süreli gerginlik, dargın olma durumlarıdır.
- Orta Derecede Tükenme Gösterenler: Hafif derecede tükenme gösterenlerdeki belirtiler görülür ancak bu belirtiler en az iki haftada bir veya daha sık tekrarlanır.
- Şiddetli Derecede Tükenme Gösterenler: Fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar bildirirler. Aile sorunları biçiminde ortaya çıkan belirtileri ise; belli olmayan nedenlerle evde bulunmama, eşini ve çocuklarını ihmal etme, cinsel fonksiyonlarda anormallikler, aile üyeleri tarafından dışlanmışlık hissi yaşama olarak ifade edilebilir.

Örgütte tükenmişlik yaşayan işgörenlerin performanslarında önemli düşüşler yaşanmaktadır. Performans düşüşleri için niceliğinden çok, nitelik ve kalitesinde görülmektedir. Bu kişiler hizmet alanlara daha az zaman ayırırlar. Motivasyonları düştüğü için karar alırken çok dikkatsizdirler. Karşılarındaki kişilerin insancıl ihtiyaçlarını önemsemezler, onlara karşı düşüncesiz ve kaba davranışlarda bulunurlar. Birçok insanla birlikte çalışmak işgörende gerginlik yaratır, gerginlik nedeniyle geri çekilerek insanlarla daha az iletişim kurarlar. İşten erken ayrılıp geç gelmeye başlarlar (Örmen, 1993).

Çalışanların yaşadıkları tükenmişlik belirtilerinin farkına varılmadığında bireyler ve örgütler için bazı olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bireylerin asabiyet, depresyon, kaygı ve çaresizlik hisleri ile kendilerine duydukları saygının azalması sonucunda zihinsel sağlıkları bozulmaktadır (Jackson & Maslach, 1982). Çalışma arkadaşlarına ve hizmet verdikleri insanlara karşı katı ve duyarsız davranan, küçük anlaşmazlıkları büyük tartışmalara dönüştüren, verilen görevleri başa çıkılamaz olarak nitelendiren, çalışma arkadaşlarını rakip olarak gören insanların sosyal ilişkileri bozulmakta ve tükenmişliğin olumsuz sonuçlarını yaşamaktadır (Jackson & Schuler, 1983).

## **2.11.Yaşam Doyumu**

İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Karabulut 2003).

Öznel iyi oluş ile yakından ilgilidir. Öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olarak bilinmektedir. Öznel iyi oluş, kişinin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi

olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirme, olaylara verilen duygusal tepkileri ve doyumun bilişsel değerlendirmesini kapsamaktadır (Diener, 1984).

Çocukların “mutlu” olması, şüphesiz bir toplumdaki hemen herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir konudur. Genç kuşakların “mutlu bir çocukluk” geçirmeleri, başta anne babalar olmak üzere eğitimciler, ruh sağlığı alanındaki uzmanlar ve toplumun diğer pek çok kesimi için istenen bir durumdur. Çocuk ve ergenlerin yaşantılarından genellikle hoşnut ve mutlu olmalarının, hem duygusal ve sosyal gelişimleri açısından hem de ileriki yıllarda yaşamlarını kolaylaştırabilecek hazır bir “pozitif güce” sahip olmaları bakımından önem taşıdığı söylenebilir (Çivitci, 2009). Mutluluk terimi, pozitif psikoloji literatüründe genellikle öznel iyi oluş olarak adlandırılmaktadır (Diener, 2000). Bireyin kendi yaşamına ilişkin yaptığı bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri yansıtan öznel iyi oluş kavramı, olumlu ve olumsuz duygulardan oluşan duyuşsal unsur ve yaşam doyumunu olarak bilinen bilişsel unsur içerir.

Yaşam doyumunu, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanılan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerde hem yaşam doyumunu daha fazla olmakta hem de olumlu duygular olumsuz duygulara göre daha fazla yaşanmaktadır (Suldo ve Huebner, 2006).

Bireylerin, psiko-sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri ve yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri için çevresindeki bireyler ile olan olumlu sosyal etkileşim ve ilişkileri oldukça önemli unsurlardır. Yaşın artması ile birlikte sosyal ilişkilerin rolü de giderek artmaktadır. Yaşam doyumunu, Diener tarafından tanımlanan iyilik hali kavramının üç unsurundan birisidir ve bireyin yaşam kalitesini bilişsel olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Huebner (1991) yaşam doyumunu aile, arkadaş, okul, çevre ve benlikten algılanan doyum şeklinde çok boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. Bu araştırmada da yaşam doyumunu çok boyutlu bir kavram olarak incelenmiştir.

İnsanların yaşamda gerçekleştirmeleri gereken bir takım görevleri ve sorumlulukları vardır. Bireyler bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirirken, aynı zamanda mutlu olmayı da istemektedir. Görevlerin ve sorumlulukların bireylerin mutluluğunu gölgeleyecek kadar artması ya da bireylerin enerjilerini büyük oranda tüketmesi, onların ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Kaçmaz, 2005).

Günlük yaşamın her alanını etkileyebilecek ve psikolojik bir özellik olan yaşam doyumunu öğretmenlik mesleği açısından önemli olabilir. Çünkü öğretmenlik geniş biçimde bir insan topluluğuyla ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir (Şişman, 2002). Bunun yanında öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayrılan başka bir yönü, girdiği iletişim sürecinde çevresindeki bireyleri etkileme gücüne sahip olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin psikolojik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenin kişilik nitelikleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini etkileyen psikolojik bir güçtür (Sünbül, 2002).

## 2.12. Yaşam Doyumunu Etkileyen Bazı Unsurlar

Yapılan araştırmalarda, yaşam doyumunun yaş, cinsiyet, çalışma ve iş, eğitim, din, evlilik ve aile gibi sosyo-demografik faktörlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Özer ve Karabulut 2003).

**a) Yaş:** İlk çalışmalar gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğunu bulmasına karşın, son yıllarda yapılan çalışmalar mutluluk ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Braun (1977), gençlerin hem olumlu hem de olumsuz duyguları daha çok bildirdiklerini; buna karşın yaşlıların daha fazla genel mutluluk ifadelerini ortaya koyduklarını bulmuştur. Bu karışık bulgulara anlam vermek amacıyla yapılan bir meta-analiz çalışmasında, yaş ile yaşam doyumunu arasındaki korelasyonun sıfıra yakın olduğu ve bu sonucun ilişkiye giren diğer değişkenler kontrol edilse de edilmese de aynı olduğu kanıtlanmıştır (Akt:Yetim, 2001: 152).

**b) Cinsiyet:** Kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine karşın, aynı zamanda daha fazla kendi yaşamlarından haz duyarlar. Yapılan birçok diğer çalışmada cinsiyetler arasında doyum ya da mutluluk açısından çok az bir farkın olduğu gözlenmiştir. Doyum açısından cinsiyetler arasındaki farklılaşma çok küçüktür (Yetim, 2001: 153).

**c) Çalışma ve İş:** Campbell arkadaşları (1976), gelir farklılıklarının etkisi kontrol altına alınsa dahi işsiz grubun en mutsuz grup olduğunu, ancak bunların dışında sözgelimi imalatçıların memurlardan daha az mutlu olduğuna ilişkin herhangi bir kanıt bulamamışlardır (Yetim, 2001: 154). Yapılan bir çalışma da, bir iş ile uğraşmakta olan yaşlının, yaşam doyumunun oldukça üst düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Akt: Özer ve Karabulut, 2003: 154).

**ç) Eğitim:** Campbell (1981)'in ABD'de 1957–1978 yılları arasında eğitimin yaşam doyumunu üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Ancak bu etki çok güçlü bir etki değildir ve gelir gibi diğer değişkenlerle etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Çeşitli araştırmalar diğer değişkenlerin etkileri kontrol altına alındığında eğitimin yaşam doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koyarken, diğer bazı araştırmalar kadınlarda eğitimin daha

olumlu etkilere sahip olduğunu buldular. Eğitimin istekleri arttırırken aynı zamanda alternatif yaşama biçimleri üzerinde kişileri yoğunlaştırdığı ortaya çıkmıştır (Akt;Yetim, 2001: 162).

**d) Evlilik ve Aile:** Çeşitli çalışmalar evli oluşun yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisini bulmamışlardır (Yetim, 2001: 164).

### **2.13. Yaşam Doyumu İle İlgili Kuramlar**

Yaşam doyumu ile ilgili belli başlı altı yaklaşım söz konusudur. Bunlar Belli Noktaya Erişme, Etkinlik, Haz ve Acı, Yukarıdan Aşağıya – Aşağıdan Yukarıya, İlişkilendirici, Yargı kuramları olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Köker, 1991: 12).

#### **2.13.1. Belli Bir Noktaya Erişme Kuramı**

Wilson tarafından 1960'lı yıllarda önerilmiş olan bu kuram çerçevesinde "ihtiyaçların doyurulması mutluluğa ve doyumuna neden olur, bunun karşıtı durumlar ise mutsuzluk yaratır" görüşü vardır. Bir başka deyişle, iyi olmanın ve mutluluğun amaç veya gereksinime bağlı olduğu ve ancak bu gerçekleştiğinde mümkün olabileceği söylenmektedir (Akt; Köker, 1991: 13).

#### **2.13.2. Etkinlik (Aktivite) Kuramı:**

Ereksel kuramlar, mutlulukta son durumları önemli bulurken; aktivite kuramları, mutluluğun bireyin kendi etkinliğinden kaynaklandığı temel varsayımına dayanır. Örneğin, doğa tırmanma aktivitesi, dağın doruğuna erişmeden daha fazla mutluluk vericidir. Aristo, ilk ve önemli aktivite kuramcılarında biridir. O, mutluluğun erdemli aktiviteden geldiğini, yani iyi başarılan aktivitenin mutluluk getirdiğini vurgulamıştır. Aktivite kuramında kişinin beceri düzeyi yeterli ise aktivitelerin kişiye haz, hoşlanım ve doyum getireceği öne sürülmüştür. Eğer aktivite çok kolay ise can sıkıntısı yaratır. Aksine zor ise anksiyete yaratır. Eğer kişi uygun uğraştırmayı gerektiren ve sahip olduğu becerileriyle işin zorluğu hemen hemen eşit olan bir aktivite ile ilişkili ise, olayın tamamlanma süreci mutluluk getirecektir. Aktivite kuramcıları mutluluğun davranıştan kaynaklandığını vurgularlar (Yetim, 2001: 257).

#### **2.13.3. Haz ve Acı Kuramı**

Wilson'ın ortaya koyduğu gereksinim kuramından temel almaktadır. Eğer bireyin ihtiyaç ve amaçları tam anlamı ile doyurulursa en büyük mutluluğa ulaşacağı düşünülebilir. Ayrıca Wilson (1967), ihtiyaçların doğada dairesel bir döngü biçiminde olduğunu ve belirli bir sırayı izlediğini söylemektedir. Bu dairesel döngü içinde, ihtiyaçların doyurulmasının en önemli mutluluğu oluşturduğunu belirtmektedir (Aktaran: Köker, 1991: 15).

Bu yaklaşım belirli bir alışkanlığı temel almaktadır. Birey haz ve acı veren objelere alıştıkça hazzın ve acının da düzeyi düşmektedir. Bireyin uyum sağladığı durumların varlığının



doyumda değişiklik yaratmayacağı belirtilmektedir. Örneğin uzun süreli zenginlikler ya da fakirlikler doyumda değişiklik yaratmaktadır (Köker, 1991: 15-16).

#### **2.13.4. Yukarıdan Aşağıya - Aşağıdan Yukarı Kuramı (Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramı)**

Tavandan-tabana yaklaşımında mutluluk, kişinin evrensel bir özelliğidir ve bu özellik kişinin olaylara tepki göstermesini etkiler. Kişinin olaylara hoşgörüyü bakıyor olması, onun tek tek olaylarda da hoşgörülü olmasını gerektirir. Tavandan-tabana yaklaşımının ve felsefecilerin görüş birliğine vardığı ortak nokta, mutlulukta odağın tutumlar olduğudur. Yani mutlu yaşam mutlu anların bir bütünüdür. Örneğin, Demokritos “mutlu yaşamı” iyi talihe veya dış koşullara bağlı görmeyip, kişinin zihinsel niteliklerine bağlı görmüştür. Önemli olan kişinin neye sahip olduğu değil, sahip olduklarına nasıl tepkide bulunduğudır (Yetim, 2001: 259).

#### **2.13.5. İlişkilendirici Kuram (Bağ Kuramı)**

Hatırlamayı temel alan bir yaklaşımdır. Mutluluğun bellekte bir ağının bulunduğu, genel olarak bilişsel psikologlar tarafından benimsenen bir kabuldür. Bower (1981), insanların şimdiki duygu durumlarına göre geçmiş anılarını hatırladıklarını ve yorumladıklarını bulmuştur. Bellek konusunda yapılan çalışmalar, mutlu kişilerin birbiriyle olumlu ilişkilerle bağlı zengin bir ağının olduğunu göstermiştir. Aksine mutsuz kişilerin birbiriyle olumsuz ilişkilerle bağlı sınırlı ve yalıtılmış ağlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu ağa sahip olan birey, olaylara olumlu şekilde tepki vermektedir (Şahin, 2008: 24). Diener’a göre bireyler, kendileri için olumlu olan yaşantıları daha kolay, olumsuz yaşantıları daha az hatırlarlar. Daha olumlu olayları hatırlayanlar daha mutlu olurlar (Akt; Gümüő, 2006: 45).

#### **2.13.6. Yargı Kuramı**

Öznel iyi olmanın bazı standartlarla gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmalar sonucu ortaya çıktığını öne süren birçok kuram vardır. Eğer gerçekteki durum saptanan standardı aşarsa mutluluk oluşacaktır. Doyum göz önüne alındığında bu tür karşılaştırmalar bilinçli olarak yapılabilir. Ancak duygularda, duygu durumunda standartlarla karşılaştırma olayı bilinçsiz ya da bilinçdışı yapılmaktadır. Yargı kuramları ne tür olayların olumlu ya da olumsuz olduğunu belirlemekle birlikte; olayların ortaya çıkaracağı duygunun miktarını öngörebilmektedirler (Şahin, 2008: 24). Buna göre, bireyin yaşamındaki şartlarla bu şartların birey tarafından değerlendirilmesi arasındaki fark önemlidir.

Yargılama kuramlarında bireyin kullandığı standartlar önemlidir. Bu karşılaştırmalarda birey kendisini karşılaştırma yaptığı bireyden ne hissederse doyum bu duruma göre oluşur. Bu tür sosyal karşılaştırmalar ruh sağlığını etkilemektedir (Köker, 1991: 85).

## 2.14.İlgili Araştırmalar

Ülkemizde birleştirilmiş sınıf, tükenmişlik ve yaşam doyumu ile ilgili hazırlanmış akademik çalışmaların bazıları verilmiş ve sonuçları aktarılmıştır.

### 2.14.1. Birleştirilmiş Sınıflar İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Erdem, Kamacı ve Aydemir, birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmalarında, Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan 62 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıf okutma yılına ve ikametgâha göre farklılık göstermemektedir. Bununla beraber öğretmenlerin %93'ü kendilerine verilen anketteki (derslik sayısı, amir ve meslektaşlarla iletişim, günlük ve yıllık planların uygulanması, öğrencilerin devam durumu, öğretim programındaki amaçlara ulaşılması gibi konuları içeren 30 madde vardır) maddeleri kısmen sorun olarak gördüklerini bildirmişlerdir.

Özben (1997), yaptığı araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okulla ilgili temel alışkanlıkları kazanmada güçlük çektikleri, birinci sınıf öğrencilerinin derse katılımının sağlanamadığı, öğrencilerin yaptıkları hatalara öğretmenin anında müdahale edememesi nedeniyle geç ve güç öğrendikleri, öğretmenlerin plan hazırlama ve uygulamasında güçlüklerle karşılaştıkları, ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapmadıkları ve öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmedikleri, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yeteri kadar rehberlik etmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldız (2005), araştırma sonuçlarını “birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretimi sınırlandıran durumlar”, “birleştirilmiş sınıfların avantajlarına ilişkin durumlar” ve “bağımsız sınıflarda uygulanan öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda da aynen uygulanmasına ilişkin durumlar” şeklinde üç ana başlık altında ele almıştır. Buna göre araştırmaya katılan, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerden hiçbiri birleştirilmiş sınıflarda avantajlar olarak sunulan “birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal davranışların gelişmesi”, “benlik kavramının gelişmesi”, “yetenekli oldukları alanlarda daha kolay yetiştirilebilmeleri” gibi maddelerden hiçbirisine tam olarak

katılmamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda aynı öğretim programının uygulanması konusuna olumsuz bakmaktadırlar.

Altun (2007), Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri isimli araştırmasında; sınıf yönetimine ilişkin en fazla sorunun, beş sınıfın bir arada okutulduğu sınıflarda meydana geldiğini bildirmiştir. Ayrıca; Sınıf yönetimi ile ilgili sebep- sonuç ilişkileri iç içe geçmiş durumda ve oldukça karmaşıktır. Sınıf yönetiminde çözüm olan stratejiler zaman içinde dezavantaja dönüşebilmektedir (örn: üst sınıflardan yardım almak). Birbirlerini tetikleyen kısır döngüler vardır (öğretmen doyumsuzluğu, sınıf içi sorunlar, başarısızlık, hayal kırıklığı vb.) Sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar en çok mesleğin ilk yıllarında yaşanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar şunlardır: Ödevli grubun diğer grup ders işlerken müdahale etmesi ve gürültü olması, zaman yönetimi, motivasyon, kısır döngülerin yaşanması, öğretmen davranışına ilişkin sorunlar, öğrenci davranışına ilişkin sorunlar, derslerin kendisinden kaynaklanan sorunlar, seviye farklıklarının yarattığı sorunlar, materyal, araç-gereç eksikliğine bağlı sorunlar, sınıf kurallarına ilişkin sorunlar, olanaksızlığa bağlı sorunlar (İnternete bağlı olamama vb.).

#### **2.14.2. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Girgin (1995), “İlkokul Öğretmenlerinin Meslekten Tükenmişliği Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi” (İzmir ili Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması) araştırmasında, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda tükenmişliğe neden olan değişkenleri incelemiştir. Duygusal tükenmeyi etkileyen değişkenler; mesleğini isteyerek seçme, mesleğini devam ettirme, yönetici ve çalışma arkadaşlarından destek görme ve eğitim sistemindeki beklenti durumları olarak belirlenmiştir. Duyarsızlaşmayı etkileyen değişkenler; meslekteki çalışma yılı, cinsiyet, mesleğin toplum içindeki yeri ve şehir merkezlerinde çalışanların sosyal ve ekonomik durumları olarak belirlenmiştir. Kişisel başarıyı etkileyen durumlar ise tüm değişkenlerdir. Araştırmada, çalışanların yaşlarının artması ile tükenmişliğin azaldığı görülmüştür. Mesleğini severek yapan ve idareci olan öğretmenlerin mesleki başarı puanlarının yüksek, meslek seçimini isteyerek yapanların duygusal tükenme puanlarının düşük olduğu, mesleğini uygun görenlerin tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Tümkiye (1996), ‘Öğretmenlerde Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Basa Çıkma Davranışlarını’ araştırmıştır. Seidman ve Zager (1986-1987) geliştirdiği “Öğretmen Tükenmişliği”, Derogatis ve arkadaşlarının (1997) geliştirdiği ‘Ruhsal Belirti Tarama Listesi SCL-90-R’ kullanmıştır. Araştırmanın değişkenlerine göre tükenmişlik düzeyinin farklılaştığını tespit etmiştir. Tükenmişliğin bireyleri fiziksel ve duygusal anlamda etkilediğini ve ortaya çıkan olumsuzlukları birbirini etkilediğini vurgulamıştır. Özellikle çalışma koşulları, yönetim desteği, eğitim için uygun alanların oluşturulması ve motivasyonu artırıcı teşviklerin yapılmamasını olumsuz koşullar olarak açıkladıkları, buna karşılık meslekte yapılan işten keyif alma, baskıcı tutum ve denetimin olmaması ve öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarını olumlu koşullar olarak belirtmişlerdir.

Sucuoğlu ve Koluğlu-Aksaz (1996), ‘Özürü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi’ araştırmasını 199 özel eğitim öğretmeni ve 112 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda puanlarda fark olmadığı ancak kişisel başarı puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının, özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tümkiye (1998), ‘Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri’ araştırmasında cinsiyete ve akademik ünvanlara göre tükenmişlik düzeyinin değiştiğini belirtmiştir. Mühendislik Fakültesi’nde çalışan öğretim elemanlarında daha yüksek tükenmişlik yaşandığı görülmüştür. Akademik unvana göre araştırma görevlilerinin profesörlere göre daha yüksek tükenmişlik sorunu yaşadıkları, cinsiyete göre de erkek öğretim görevlilerinin kadınlara oranla tükenmişliği daha az yaşadıkları belirtilmiştir.

Kırılmaz, Çelen, Sarp tarafından yapılan ( 2000 ) “İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması” araştırmada; öğretmen grubunun duygusal tükenme boyutunda problem yaşadıkları, duyarsızlaşma boyutunda durumlarının iyi olduğu saptanmıştır. Ayrıca duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının birbirlerinden ayrı farklılaştığı görülmüştür. Mezun olunan fakülte, yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mesleğindeki verimliliği ölçme gibi değişkenlerin tükenmişliği etkilemediği; öğretmenlik mesleğini seçme sebebi, mesleğini devam ettirebilme durumu, kendine uygun olduğuna inanma, çalışma ortamındaki verim, destek ve hakkını alabilme değişkenlerinin ise tükenmişliği etkilediği tespit edilmiştir.

Özkaya (2006) tarafından Çanakkale ilinde yapılan “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması” araştırmasında; YİBO ve İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişliklerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. YİBO’da çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda en fazla tükenmişliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Gündüz (2005) tarafından Mersin ilinde yapılan araştırmada öğretmenlerde ‘mezun olunan okul’ ve ‘sosyal destek kaynağı’ değişkenlerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanterine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının, mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağına göre anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olanlara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda daha fazla tükendikleri, kendilerini başarısız gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca dışarıdan ya da okul içinde psiko-sosyal destek gören öğretmenlerin kendilerine daha çok güven duydukları ve daha az tükendikleri ortaya çıkmıştır.

Gökçekan ve Murat (2007) tarafından Diyarbakır ili ve ilçelerinde “Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Hizmet Sürecinde Tükenmişliğin Gelişimine Yönelik Bir Haritalama Çalışması” araştırmalarında; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutunun dördüncü hizmet yılından itibaren artış gösterdiği, yedinci yıldan sonra tükenmişliğin azaldığı görülmüştür. Duygusal tükenmişliğin ise cinsiyetler arasında birbirini aynı yönde etkilediği fark edilmiştir.

### **2.14.3. Yaşam Doymu İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Çeçen (2007) üniversitede okuyan öğrencilerin cinsiyet ve yaşam doymu düzeyine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Yaşam doymu fazla olan bireylerin duygusal yalnızlık düzeyinin düşük, yaşam doymu az olan bireylerinde duygusal yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal yalnızlık düzeyi ile yaşam doymu ters orantılıdır. Bireylerin sosyal yalnızlık düzeylerinin farklılaşmadığı, duygusal

yalnızlık düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu nedenle yaşam doyumuna duygusal ilişkilerin özellikle ailesel ve çevresel faktörlerin etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Gündoğan vd. (2007) üniversitede eğitim gören öğrencilerin yaşam doyumlarını etkileyen etkenleri incelenmiş cinsiyete göre yaşam doyum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Chow (2005) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal ve ekonomik sebepler, ders notu ortalamaları ve akademik hayat ile ilgili beklenti arttıkça, yaşam doyumlarını da arttığı bildirilmektedir (Chow 2005 yaşam doyumunu artmaktadır).

Erdem (2004), Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşam doyumlarını, özyeterlilik, durumlarını ve stresle baş etme yollarını incelemiştir.. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Yetim, (1991) yaptığı araştırmada yaşam doyumunu günlük yaşam ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Yapılan analizler, yaşam doyumunu bireyin yaşamı içerisinde gerçekleştirdiği bilişsel, duyuşsal ve fiziksel aktivitelerin olumlu ve verimli gerçekleşmesi ile doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da bireyin yaşam doyumunu pozitif olarak etkilemekte ve istenilen amaca ulaşıldığını anlatmaktadır.

Ünal ve arkadaşları (2001), araştırmalarında cinsiyet, medeni durum, gelir düzeyi gibi değişkenlere göre yaşam doyumunu yordamışlar; kadınların, evli olanların ve belli gelir düzeyinde olanların yaşam doyumlarında da artış olduğu tespit edilmiştir. Tükenmeyi azaltacak çalışmaların yapılması, iş alanında belli doyuma varılması yaşam doyumunu da olumlu etkilemektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci, verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni, araştırmaya konu olan problemleri çok boyutlu ve kapsamlı ele almaktır. Çünkü karşılaştığımız olay ve olgular, tekil düşünülebilecek kadar basit ve tek boyutlu olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma araştırma yöntemi, “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2018).

Araştırmanın nicel boyutu tarama modelindedir. Tarama modellerinde var olan durum olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışıldığından (Karasar, 2013) bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitim, yönetim, sağlık sosyal hizmetler gibi alanlarda kullanılan temel nitel araştırma, insanları hayatlarını nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını ne şekilde yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir ( Merriam, 2013. akt: Turan, 2013: 23). Temel nitel araştırmalar tüm disiplinlerde görülebilir. Eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma desenidir (Merriam, 2013: 22).

#### 3.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 325 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 210 erkek 115'i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 104 tanesi kendi memleketinde görev yaparken 221 öğretmenin ise çalıştığı yer memleketi değil. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 95'i il 103'ü ilçe ve 127'si ise köyde yaşamaktadır. Öğretmenlerin 204'ü 1-5 yıl, 82'si 6-10 yıl, 25'i 1-15 yıl, 6'sı 16-20 yıl ve 8'i ise 21yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmada ayrıca karşılaştırma yapmak amacıyla 151 müstakil sınıfta görev yapan sınıf öğretmeni de dahil edilmiştir.

### 3.3. Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında Maslach tükenmişlik ölçeği, yaşam doyumu ölçeği ve nitel verilerin analizinde ise 2 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### 3.4. Maslach tükenmişlik ölçeği

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach ve Jackson tarafından 1981'de geliştirilen ve Türkiye de geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ergin (1992) tarafından yapılan, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği, tükenmişlik düzeyini üç alt kategoride ölçmektedir. Bunlar 'duygusal tükenme', 'duyarsızlaşma' ve 'kişisel başarı eksikliği'dir. Duygusal tükenmeyi 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), duyarsızlaşmayı 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) ve kişisel başarıyı 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) üzerinden ölçmektedir. Ölçek 5' li Likert tipi, 22 maddelik bir araçtır. Ölçek 'hiçbir zaman', 'çok nadir', 'bazen', 'çoğu zaman', 'her zaman' şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada ölçeğin hesaplanan Cronbach' alpha güvenilirlik katsayısı .887'dir. Alt boyutların hesaplanan Cronbach' alpha güvenilirlik katsayıları "duygusal tükenme" için .882, "kişisel başarı" için .805 ve "duyarsızlaşma" için .823'tür.

### 3.5. Yaşam doyumu ölçeği

Yaşam doyumu ölçeği Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu, beş madde ve her bir madde için likert tipinde 7'li 1.Kesinlikle katılmıyorum 2.Katılmıyorum 3.Kısmen katılmıyorum 4.Kararsızım 5.Kısmen katılıyorum 6. Katılıyorum 7.Kesinlikle katılıyorum derecelendirme tipinde bir ölçektir. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpa 87 olarak tespit etmişlerdir.

Yetim (1991) tarafından yapılan çalışmada da KR-20 değerini 0,79 olarak saptamış bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada, ilgili "Yaşam Doyumu Ölçeği" eğitim çevrelerince derecelendirme şekli ve çözümlenmesinde bireylere uygulandığında, kendini değerlendiren katılımcılar 7' li seçenek sisteminde birbirine anlamsal olarak yakın olduğunu düşündükleri maddelerin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle ölçeğin özgün formunda yedi olan değerlendirme seçeneklerini, Türk kültürü ve dilin yapısına uygun olmadığına karar verilmiş ve değerlendirme seçeneklerinde madde sayısı 5 maddeye indirilmiştir. Bu araştırmada



kullanılan “Yaşam Doyumu Ölçeği” (YDÖ)” 5’ li likert ölçeğinde olup araştırma bu ölçeğe göre yapılmıştır. Bu ölçekte ifadeler şu şekilde belirlenmiştir;

- Yaşamım birçok açıdan idealimdekine yakın.
- Yaşam koşullarım mükemmel.
- Yaşamımdan memnunum.
- Şuana kadar, yaşam istediğim önemli şeyleri elde ettim.
- Eğer yaşamımı yeni baştan yaşayabilseydim, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim (Akt: Karabaş, 2018).

### 3.6. Görüşme formu

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından oluşturulan 2 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Sorular hazırlanırken 2 eğitim bilimi uzmanları ile birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 5 sınıf öğretmenin görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu okullardaki görevlerinin yaşamlarına (sosyal-kültürel, aile, ekonomi...) etkisine ilişkin görüşleri ile birleştirilmiş sınıfta görev yapmaya devam etmek ister misiniz? Cevabınız hayır ise, birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın en zor yanları nelerdir? Soruları sorulmuştur. Verilerin analizinde öğretmenlere birer numara verilmiş ve öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılırken bu numaralar kullanılarak alıntılar verilmiştir.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel analizlerinde tanımlayıcı istatistikler, Shapiro-Wilk, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi, pearson momentler çarpım korelasyonu teknikleri uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “*Betimsel analiz, bu tür araştırmada betimlenen veriler araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu yorumlama derinlemesine ve genişlemesine yapılmaz. Uzun olarak alınan konuşmaları anlatımları davranışları, söylentileri, görüşme notlarını araştırmacı yorumlayarak sunar. Elde edilen verilerin tümünü sunmaz. Bunun yerine verilerin arasından seçtiklerini, yani indirgediklerini belli bir sıraya koyarak yazar. Ondan sonra yorumlar. Araştırmacının buradaki temel görevi, gerçeğin neye benzediğini göstermek ve ona kavramsallığı eklemektir*” (Sönmez ve Alacapınar, 2013) “*Betimsel analizde temele alınan soru ya da konu başlık haline getirilerek, başlığa uygun olan verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak analizler ortaya konur*” (Ekiz, 2009: 7).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verileri analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular

**Tablo 1: Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ortalama	Standart sapma
<b>Yaşam doyumu</b>	325	18.69	7.10
<b>Duygusal tükenmişlik</b>	325	11.69	6.08
<b>Duyarsızlaşma</b>	325	7.52	4.35
<b>Kişisel başarı duygusunda Azalma</b>	325	12.32	4.21

Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; yaşam doyumu (Ort.=18.56, Ss=7.10), duygusal tükenmişlik (Ort.=11.69, Ss=6.08), duyarsızlaşma (Ort.=7.52, Ss=4.35) ve kişisel başarı duygusunda azalma (Ort.=12.32, Ss=4.21) ortalama ve standart sapma değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin düşük kişisel başarı boyutunda ise yüksek olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

**Tablo 2: Birleştirilmiş Sınıf Ve Normal Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ortalama	Standart Sapma
<b>Yaşam doyumu</b>	476	19.82	7.04
<b>Duygusal tükenmişlik</b>	476	11.78	6.12
<b>Duyarsızlaşma</b>	475	6.95	4.27
<b>Kişisel başarı duygusunda Azalma</b>	475	12.19	3.87

Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; yaşam doyumu (Ort.=19.85, Ss=7.04), duygusal tükenmişlik (Ort.=11.78, Ss=6.12), duyarsızlaşma

(Ort.=6.95, Ss=4.27) ve kişisel başarı duygusunda azalma (Ort.=12.19, Ss=3.87) ortalama ve standart sapma değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 3: Değişkenlere İlişkin Shapiro-Wilk Sonuçları**

	Shapiro-wilk		
	İstatistik	Sd	P
<b>Yaşam doyumu</b>	.98	325	.00
<b>Duygusal tükenmişlik</b>	.98	325	.00
<b>Duyarsızlaşma</b>	.97	325	.00
<b>Kişisel başarı duygusunda Azalma</b>	.97	325	.00

Tablo 3. incelendiğinde; yaşam doyumu, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma puanlarının anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre yaşam doyumu, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma puanlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle bundan sonraki yapılan analizlerde yaşam doyumu, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma puanları için parametrik olmayan istatistikler kullanılması uygundur.

**Tablo 4: Cinsiyete Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Değerler Ortalaması	Değerler toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
<b>Yaşam Doyumu</b>	<b>Erkek</b>	210	158.04	33189.00	11034.0	-1.28	.20
	<b>Kadın</b>	115	172.05	19786.00			
<b>Duygusal Tükenmişlik</b>	<b>Erkek</b>	210	163.48	34330.50	11974.5	-.12	.90
	<b>Kadın</b>	115	162.13	18644.50			
<b>Duyarsızlaşma</b>	<b>Erkek</b>	210	161.45	33905.00	11750.0	-.40	.68
	<b>Kadın</b>	115	165.83	19070.00			
<b>Kişisel Başarı Duygusunda Azalma</b>	<b>Erkek</b>	210	157.99	33177.00	11022.0	-1.30	.19
	<b>Kadın</b>	115	172.16	19798.00			

Cinsiyete göre yaşam doyumu puan ortalamaları incelendiğinde; erkeklerin yaşam doyumu puan ortalamasının 158.04 ve kadınların yaşam doyumu puan ortalamasının 172.05 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=.20$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

Cinsiyete göre duygusal tükenmişlik puan ortalamaları incelendiğinde; erkeklerin duygusal tükenmişlik puan ortalamasının 163.48 ve kadınların duygusal tükenmişlik puan ortalamasının 162.13 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=-.12$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

Cinsiyete göre duyarsızlaşma puan ortalamaları incelendiğinde; erkeklerin duyarsızlaşma puan ortalamasının 161.45 ve kadınların duyarsızlaşma puan ortalamasının 165.83 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=-.40$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

Cinsiyete göre kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları incelendiğinde; erkeklerin kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamasının 157.99 ve kadınların kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamasının 172.16 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=-1.30$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

Bu sonuç erkeklerin ve kadınların yaşam doyumu, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma bakımından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5: Çalıştığı Yerin Memleketi Olup Olmamasına Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

		N	Değerler Ortalaması	Değerler toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Yaşam doyumu	Evet	104	183.57	19091.50	9352.50	-2.71	.00**
	Hayır	221	153.32	33883.50			
Duygusal tükenmişlik	Evet	104	157.92	16423.50	10963.50	-.67	.50
	Hayır	221	165.39	36551.50			
Duyarsızlaşma	Evet	104	152.52	15862.00	10402.00	-1.38	.16
	Hayır	221	167.93	37113.00			
Kişisel başarı duygusunda azalma	Evet	104	166.31	17296.50	11147.50	-.43	.66
	Hayır	221	161.44	35678.50			

Çalıştığı yerin memleketi olup olmamasına göre yaşam doyumu puan ortalamaları incelendiğinde; evet diyenlerin yaşam doyumu puan ortalamasının 183.57 ve hayır diyenlerin yaşam doyumu puan ortalamasının 153.32 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=.00$ ,  $p<.01$ ) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre çalıştığı yer memleketi olan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalamaları, çalıştığı yer memleketi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalıştığı yerin memleketi olup olmamasına göre duygusal tükenmişlik puan ortalamaları incelendiğinde; evet diyenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamasının 157.92 ve hayır diyenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamasının 165.39 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=-.67$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

Çalıştığı yerin memleketi olup olmamasına göre duyarsızlaşma puan ortalamaları incelendiğinde; evet diyenlerin duyarsızlaşma puan ortalamasının 152.52 ve hayır diyenlerin duyarsızlaşma puan ortalamasının 167.93 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=-1.38$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

Çalıştığı yerin memleketi olup olmamasına göre kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları incelendiğinde; evet diyenlerin kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamasının 166.31 ve hayır diyenlerin kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamasının 161.44 olduğu, ancak puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ( $p=-.43$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmektedir.

**Tablo 6: Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Ve Mann Whitney U Sonuçları**

	Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	N	Ortalama	Ki-kare	p
Yaşam Doyumu	1.İl	95	194.28	21.91	.00** 1>3. 2>3
	2.İlçe	103	168.28		
	3.Köy	127	135.32		
	<b>Toplam</b>	325			
Duygusal Tükenmişlik	1.İl	95	164.23	2.23	.32
	2.İlçe	103	152.27		
	3.Köy	127	170.79		
	<b>Toplam</b>	325			
Duyarsızlaşma	1.İl	95	140.25	12.09	.00** 1<3. 2<3
	2.İlçe	103	158.37		
	3.Köy	127	183.77		
	<b>Toplam</b>	325			
Kişisel Başarı Duygusunda Azalma	1.İl	95	172.78	2.80	.24
	2.İlçe	103	151.01		
	3.Köy	127	165.41		
	<b>Toplam</b>	325			

Görev yaptığı yerleşim yerine göre duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; duygusal tükenmişlik ( $p=.32$ ,  $p>.05$ ) ve kişisel başarı duygusunda azalma ( $p=.24$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Görev yaptığı yerleşim yerine göre yaşam doyumu ve duyarsızlaşma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; yaşam doyumu ( $p=.00$ ,  $p<.01$ ) ve duyarsızlaşma ( $p=.00$ ,  $p<.01$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Görev yaptığı yerleşim yerine göre yaşam doyumu ve duyarsızlaşma puan ortalamalarındaki farkın nereden kaynaklandığını ortaya koymak için yapılan test sonuçlarına

göre; köyde çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalamaları, il ve ilçede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Duyarsızlaşma puan ortalamaları incelendiğinde ise; köyde çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalamalarının il ve ilçede çalışanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 7: Yaşam Doyumu İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki**

	<b>Duygusal Tükenmişlik</b>	<b>Duyarsızlaşma</b>	<b>Kişisel Başarı Duygusunda Azalma</b>
<b>Yaşam Doyumu</b>	<b>-0.46**</b>	<b>-0.40**</b>	<b>-0.24**</b>

Yaşam doyumu ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaşam doyumu ile tükenmişlik arasında ( $r=-0.46$ ) anlamlı yönde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu ile duyarsızlaşma arasında ( $r=-0.40$ ) anlamlı yönde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaşam doyumu ile kişisel başarı duygusunda azalma arasında ( $r=-0.24$ ) anlamlı yönde negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 8: Mesleki Kıdeme Göre Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Ve Mann Whitney U Sonuçları**

	Mesleki Kıdeme göre	N	Ortalama	Ki-kare	p
<b>Yaşam Doyumu</b>	1. 1-5yıl	204	145.56		
	2. 6-10 yıl	82	184.86		.00**
	3. 11-15 yıl	25	197.64	22.38	1<2. 1<3. 1<4. 2<4
	4. 16-20 yıl	6	255.08		
	5. 21 yıl ve üzeri	8	206.44		
<b>Duygusal Tükenmişlik</b>	1. 1-5yıl	204	168.82		
	2. 6-10 yıl	82	152.33		
	3. 11-15 yıl	25	172.64	6.74	.15
	4. 16-20 yıl	6	81.00		
	5. 21 yıl ve üzeri	8	155.38		
<b>Duyarsızlaşma</b>	1. 1-5 yıl	204	177.61		
	2. 6-10 yıl	82	132.98		
	3. 11-15 yıl	25	153.16	16.52	.00** 1>2. 1>4. 4<5
	4. 16-20 yıl	6	100.08		
	5. 21 yıl ve üzeri	8	176.13		
<b>Kişisel Başarı Duygusunda Azalma</b>	1. 1-5yıl	204	170.51		
	2. 6-10 yıl	82	146.63		.02**
	3. 11-15 yıl	25	176.78	11.25	1>2. 1>4. 2>4. 3>4.
	4. 16-20 yıl	6	63.00		4<5
	5. 21 yıl ve üzeri	8	171.06		



Mesleki kıdeme göre duygusal tükenmişlik puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; duygusal tükenmişlik ( $p=.32$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Mesleki kıdeme göre yaşam doyumu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; yaşam doyumu ( $p=.00$ ,  $p<.01$ ) ve duyarsızlaşma ( $p=.00$ ,  $p>.01$ ) puan ortalamaları ve kişisel başarı duygusunda azalma ( $p=.02$ ,  $p<.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur

Mesleki kıdeme göre yaşam doyumu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamalarındaki farkın nereden kaynaklandığını ortaya koymak için yapılan test sonuçlarına göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlere göre yaşam doyumu puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre yaşam doyumu puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksektir.

Duyarsızlaşma alt boyutunda ise; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre duyarsızlaşma puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca 21 ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kişisel başarı duygusunda azalma alt boyutunda ise; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamalarının 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte 21-25 yıl kıdeme sahip olanların kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamalarının 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 9: Birleştirilmiş Sınıf Ve Normal Sınıf Öğretmenlerinin Arasındaki Yaşam Doymu Ve Tükenmişlik Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

		N	Değerler Ortalaması	Değerler toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Yaşam doymu	Müstakil sınıf	151	287.10	43351.50	17199.50	-5.25	.00
	Birleştirilmiş sınıf	325	215.92	70174.50			
Duygusal tükenmişlik	Müstakil sınıf	151	240.53	36319.50	24231.50	-2.1	.82
	Birleştirilmiş sınıf	325	237.56	77206.50			
Duyarsızlaşma	Müstakil sınıf	151	197.75	29662.00	18337.00	-4.35	.00
	Birleştirilmiş sınıf	325	256.58	83388.00			
Kişisel başarı duygusunda azalma	Müstakil sınıf	151	232.71	34907.00	23582.00	-.57	.56
	Birleştirilmiş sınıf	325	240.44	78143.00			

Birleştirilmiş sınıf ve normal sınıf öğretmeni değişkenine göre duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; duygusal tükenmişlik ( $p=.82$ ,  $p>.05$ ) ve kişisel başarı duygusunda azalma ( $p=.56$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Birleştirilmiş sınıf ve normal sınıf öğretmeni değişkenine göre yaşam doymu ve duyarsızlaşma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; yaşam doymu ( $p=.00$ ,  $p<.01$ ) ve duyarsızlaşma ( $p=.00$ ,  $p<.01$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Birleştirilmiş sınıf ve normal sınıf öğretmeni değişkenine göre yaşam doymu puan ortalamaları incelendiğinde; normal sınıf öğretmenlerinin yaşam doymu puan ortalamalarının, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca normal sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarının, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük puan ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.2. Nitel verilerin analizine ilişkin bulgular

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, “birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu okullardaki görevlerinin yaşamlarına (sosyal-kültürel, aile, ekonomi...) etkisine ilişkin görüşleri” sorulmuş yapılan görüşmeler neticesinde 53 birleştirilmiş sınıf öğretmenin neredeyse tamamı (52 kişi) olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler birleştirilmiş sınıfların yerleşim birimlerinden uzak olması, iş yükünün fazla olması, görev yapılan yerin imkânlarının kısıtlılığı, sosyal ve kültürel faaliyetlerin olmaması, yorgunluk, yalnızlık, iklim ve ulaşım şartları nedeniyle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sosyal, kültürel ekonomi ve aile konularında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

*“Bu tür okullar dağlık alanda nüfusu az gelişim açısından son derece geri olan bölgelerde yer aldığından sosyal olarak hemen hemen hiçbir aktivitede bulunulmamaktadır. Kış döneminde yollar kapalı olduğundan hafta sonu dahi sosyal bir ortama katılamamaktasınız. İnsanlarla ortak bir paydanız olmadığından fazla iletişim kurma imkânınız olmamakta, aile hayatınız olumsuz etkilenmektedir. Çünkü çocuklarınız büyümüşse okul hayatı açısından bu bölgelerde okutma şansınız olmadığından büyük ihtimal parçalanmış bir aile görüntüsü oluşmaktadır. Ruhen insanı yıpratıcı bir ortam olmakta ve daha fazla enerji harcamak zorunda kalmaktasınız.” B.S.Ö.16*

*“Bu okullarda görev yapan öğretmenler genellikle ilçe merkezine veya il merkezine uzakta ikamet ettikleri için düzenlenen bir çok sosyal aktiviteden haberdar olmamakta ve bunlardan uzak kalmaktadır. Bunun sonucu öğretmen hem geri planda kalmakta hem de psikolojik olarak kendini yalnızlığa itmektir. Kendini geliştirme fırsatından uzak kalmaktadır. Bu fırsatları sağlama imkanı aramakta bunun için daha fazla yol masrafi yapmakta bu da ekonomik olarak olumsuz etkilemektedir.” B.S.Ö.6*

*“Sosyal hayat hiç yok, kültürel hayat zayıf, maddi açıdan her ay avans maaş çekiyoruz, çok yorgun ve yıpranmış bir psikoloji ile ailemizle yeterince ilgilenemiyorum.” B.S.Ö.52*

*“Sosyal ve kültürel yönden eğer köyde internet yoksa antisosyal, ekonomik yönden orta, aile düzenleri sıradan, gün boyu çalışan akşam yemeği yiyip ardından ancak dinlenebilen her yönüyle sosyal hayatı sıfır olan bir öğretmen” B.S.Ö.15*

*“Aile ve sosyal yaşamımı olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Yaşanan zorlukları çevreye yansıttığım için çevremdekileri de mutsuz ediyorum bu da beni üzüyor” B.S.Ö.7*

*“Birleştirilmiş sınıf öğretmenliği 4 defa aynı anda farklı roller gerektiren bir öğretmenlik ayrıca sınıf hâkimiyeti çok zor bir uygulama, durum böyle olunca öğretmenin sosyal kültürel yönü geri kalmakta ekonomik açıdan ise hem okulun öğretmenisiniz, hem müdürü hem hizmetlisi okuldaki çoğu eksikliği siz karşılamak mecburiyetinde kalabiliyorsunuz.” B.S.Ö.18*

*“Birleştirilmiş sınıf öğretmenin sınıf içindeki tüm unsurları uygun sürede ve bir bütün halinde yürütmesi gerektiğinden aynı anda birçok işlemi yapmaya programlanmış olması kendi çevresi ve sosyal yaşantısı içinde de bu şekilde davranmaya düşünmeye yöneltmektedir. Öğretmeni kısıtlı olanaklardan bir yaşam şekli oluşturmaya itmektedir.” B.S.Ö.20*

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine 2. Soru olarak “birleştirilmiş sınıfta görev yapmaya devam etmek ister misiniz? Cevabınız hayır ise, birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın en zor yanları” sorulmuş yapılan görüşmeler neticesinde 53 birleştirilmiş sınıf öğretmenin neredeyse tamamı (51 kişi) görev yapmak istemediğini belirtmiştir. Birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın zorluğu, evrak işleri, yorgunluk, tecrübesizlik, müdür yetkili olmanın sorumluluğu, okulun temizlik, tamir ve onarım işleri ile ulaşım zorlukları gibi nedenleri görüş olarak bildirmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

*“Hayır. Her sınıf düzeyi ile yeterince ilgilenememek, dersleri tamamlayamamak, her sınıfla ilgilenme için bölünmek fakat sonra toparlanamamak, yıpranmış bir psikoloji, disiplin sorunu, sınıf kontrolünün zorluğu, yetersizlik duygusu, merkez okulların sürekli gerisinde kalmak.” B.S.Ö.47*

*“Birleştirilmiş sınıf okutmak istemem. Sıkıntısı bitmiyor. Senin sınıftaki öğrenciler ile bağımsız sınıfta okuyan öğrenciler aynı kefeye konuluyor, birleştirilmiş sınıfta müfredatı yetiştiren bir öğretmen görmedim. Konuların çoğunu yetiştiremiyorum okulun sıkıntılılarıyla uğraşıyorsun, sobasını yak, okulu boya, lavabolar tıkanmış, su yok böyle sıkıntılıların olduğu yerde kim görev yapmak ister.” B.S.Ö.41*

*“Kesinlikle görev yapmam. En zor yanı zihnini ve dersi 4 parçaya ayırıyor zorunda olamam.” B.S.Ö.36*

*“Hiçbir zaman görev yapmak istemem. 4 sınıflı bir arada yürütmek, bireysel farklılıkları dikkate alamamak gerekli araç gerecin olmaması, eğitim öğretim dışında okulun her türlü sorununun öğretmen tarafından giderilmeye çalışılması.” B.S.Ö.24*

*“Birleştirilmiş sınıfta görev yapmaya devam etmek istemiyorum. Birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın en zor yanı konuları yetiştirememenin korkusu ile sürekli matematik, hayat bilgisi ve Türkçe dersine ağırlık vermek. Bu durum hem üretmenler hem de renciler için sıkıcı ve yorucu bir durum.” B.S..1*



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre elde edilen bulgular incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin düşük kişisel başarı boyutunda ise yüksek olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumlarının düzeyi yüksektir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumu puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Çelik ve Üstüner (2018) öğretmenlerin yaşam duyuları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuç çalışmadan elde edilen sonuçla paralellik gösterirken Receptoğlu (2013) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Şekerci (2015) ve Çağlayan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine Akdağ (2014), tarafından birleştirilmiş sınıflarda ki müdür yetkili öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan Özgül ve Atan (2016), Sak, Sak ve Nas (2017) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bu araştırmalardan farklı olarak, Erçen (2009), Seferoğlu, Başol ve Altay (2009), Yıldız ve Yücel (2014) ve Durak ve Seferoğlu (2017) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Buradan yola çıkarak tükenmişlikte cinsiyet faktörünün tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir. Yapılan farklı araştırmalarda farklı sonuçların elde edilmesi bir tutarlılığın olmadığını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşam duyuları görev yapılan yerin kendi memleketi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç çalıştığı yer memleketi olan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalamalarının, çalıştığı yer memleketi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu

durum öğretmenlerin çevreyi daha yakından tanımaları ve yakın arkadaş ve akrabalarının o çevre içerisinde bulunuyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile görev yapılan yerin kendi memleketi olup olmama durumu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yerine göre yaşam doyumu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Köyde yaşayan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalamaları, il ve ilçede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Bu durum köyde yaşayan öğretmenlerin birçok açıdan imkânlarının sınırlı olmasıyla açıklanabilir.

Görev yaptığı yerleşim yerine göre duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamazken, köyde yaşayan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları incelendiğinde ise; öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalamalarının il ve ilçede yaşayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları yerin sosyo-ekonomik durumunun öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığa yol açtığını ortaya koymuştur.

Yaşam doyumu ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar incelendiğinde, iki değişken arasında anlamlı yönde negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Soba, Babayiğit ve Demir (2017) yaşam doyumu ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada yaşam doyumu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak aynı araştırmanın kişisel başarı alt boyutu ile yaşam doyumu arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) yaşam doyumu ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ise öğretmenlerin yaşam doyumu ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık arasında negatif yönlü, yaşam doyumu ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Mesleki kıdeme göre duygusal tükenmişlik puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; duygusal tükenmişlik ( $p=.32$ ,  $p>.05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı

düzeyde bir fark bulunamamıştır. Kayabaşı (2008), Deniz Kan (2008) ve Akdağ (2014) yaptığı çalışmada duygusal tükenme ve mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç çalışmadan elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyleri duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeği puanları Mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tükenmişlik alt ölçekleri duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma puanları mesleki kıdem değişkenine göre sistemli bir artış ya da azalma göstermemiştir. Bu durum örneklem sayısındaki farklılaşmadan kaynaklanıyor olabilir. Çağlayan (2012) yaptığı çalışmada duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçek puanlarında anlamlı bir fark bulurken kişisel başarı azlığında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yılmaz Toplu, (2012) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma alt ölçeği ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) yaptıkları çalışmada mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ulupınar (2013) ise yatılı bölge okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında ise tükenmişlik alt ölçeği puanları ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Görüldüğü gibi tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkenine ilişkin çok farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda tükenmişlikte mesleki kıdem faktörünün tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıf ve normal sınıf öğretmeni değişkenine göre yaşam doyumu puan ortalamaları incelendiğinde; normal sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumu puan ortalamalarının, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca normal sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarının, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük puan ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeği puanlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Birleştirilmiş sınıf ve normal sınıf öğretmeni değişkenine göre duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusunda azalma puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin neticesinde öğretmenler birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın sosyal, kültürel, aile ve ekonomik açıdan kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.



Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu öğretmenliğe devam etmeye olumsuz yaklaşmaktalar. Bunun sebebi olarak da, 4 sınıfı bir arada okutmanın, köyde görev yapmanın zorlukları ve konuları yetiştirememelerini göstermişlerdir

öğretmenlerin müstakil sınıflarda

Summak, Summak ve Gelebek (2011) yaptıkları çalışmada uygulanması gereken müfredatı kendilerinin de birden fazla sınıfa karşı uyguladıklarını söylemişlerdir. Bu büyük bir sıkıntı ve başarılması zor bir uygulama gibi görünmektedir. Zamanın yetmeyeceği ve birçok kazanıma değinilemeyeceği görüşüne ulaşmışlardır.

### **Öneriler:**

- Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlere tükenmişlikle başa çıkma yolları hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Birleştirilmiş sınıflı okulların imkân ve olanakları artırılabilir.
- Birleştirilmiş sınıflarda daha tecrübeli öğretmenlere görev verilmesi sağlanabilir.
- Çalışmanın evren ve örneklemi genişletilerek, araştırmaya okul öncesi öğretmenleri, orta öğretim öğretmenleri, idareciler, müfettişler dahil edilebilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak farklı yöntem ve tekniklerden (gözlem, görüşme tekniği, vb.) yararlanılabilir.
- Tükenmişlik üzerinde etkili olabilecek farklı bağımsız değişkenler (öğrenci mevcutları, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama vb.) araştırmaya dahil edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akdağ, A. (2012). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksaray, S, Yıldız, A. ve Ergün, A. (1998). “Huzurevi Ve Evde Yaşayan Yaşlıların Umutsuzluk Düzeyleri”. 1. Ulusal Evde Bakım Kongresi, Program Özet Kitabı.
- Altıntaş, E. (1999), “Teknik Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler Ve Yordayıcı Değişkenler”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri S.4, ss.219–243, Eskişehir.
- Avşaroğlu, S, Deniz, E. M.ve Kahraman, A. (2005). *Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, No. 14,(115–129).
- Aydın, K. (2004), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi”, Aksaray İl Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1998) “*Stres Ve Başa Çıkma Yolları*” İstanbul, Remzi Yayınları.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 191-216.
- Başören, M. (2005), “Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Baysal, A. (1995). “Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. Praeger Press, New York.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: siyasal yayın dağıtım.
- Çağlayan, A. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çam, O. (1991), “Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı, İzmir.

- Çam, O. (1995). *Tükenmişlik*. İstanbul: Saray Medikal Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokumaYazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7
- Çimen, S. (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, Ö. (1999). “Zihinsel Ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.16, S.2, ss431-438.
- Diener, E, Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1),71-75.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Dikmen, A. A. (1995), Kamu Çalışanlarında İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. R. (2000). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim. Trabzon: Uzun Yayınevi
- Durak, H. & Seferoglu, S. S. (2017). Öğretmenlerin Bakışıyla Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759 – 788.
- Ekiz, D. (2009).Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 2.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erçen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Mersin İlinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36),1-8.
- Erdem, A. R. (2004). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara:Anı Yayıncılık,
- Erdemoğlu Ş. (2007), “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları
- Ersoy, F., Yıldırım, C. ve Edirne, T. (2001). “Tükenmişlik (Staff Burnout) Sendromu”, [www.STED.htm](http://www.STED.htm).

- Fidan, N. ve Baykul Y. (1997). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim- Öğretmen kılavuzu. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü- UNICEF. Ankara.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1993). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Girgin, G. (1995), “İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökçekan, Z. ve Murat, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinde on yıllık hizmet sürecinde tükenmişliğin gelişimine yönelik bir haritalama çalışması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3). 177-185.
- Gündüz, B. (2005) İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, ss. 152–166.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1980), *Work redesign*. Addison.Wesley Publishing Company. Massachusetts, California: Reading.
- Izgar, H. (2001) *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Ankara: Nobel Kitapevi.
- Izgar, H. (2003). “Endüstri ve Örgüt Psikolojisi”. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları. No: 19.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 029-032.
- Karabaş, M. (2018). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2103). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, No.20 (191-212).
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda “tükenmişlik durumu” araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-9.
- Köker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maslach C., Schaufeli W. B., Leither M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397 -422
- Maslach, C. Jackson, S.E. (1981). “The Measurement of Experienced Burnout”. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Maslach, C., Zimbardo, G. P. (1982). *"Burnout – The Cost of Caring"*, PrenticeHall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- MEB (2005) "2004–2005 Yılı Sayısal Verileri", Online: <http://apk.meb.gov.tr-> (15–08–2006)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çeviren: Selahattin Turan). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012-2013). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/2013.[Çevrimiçi:[http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf)], Erişim tarihi: 15.06.2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012a). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/11110255\\_birlestirilmis\\_snflar\\_haf\\_ders\\_prg.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/11110255_birlestirilmis_snflar_haf_ders_prg.pdf) Erişim Tarihi; 24.01.2015
- Ok- Uğurluoğlu, S. (2002), "Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu, Rol Çatışması, Rol Belirsizliği Ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okyay, N. (2009), Emniyet Teşkilatına Bağlı Okullardan Mezun Olup Çevik Kuvvet Şube Müdürlüğünde Görev Yapan Polislerin Psikolojik Hizmet Algıları, İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özben, K. (1997). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdevecioğlu, M. (2003), "İş Tatmini Ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", II. Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon.
- Özer M, Karabulut, Ö.Ö. (2003) Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatrici*, 6(2):72–74.
- Özer, R. (1998). "Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özgül, F. Ve Atan, T. (2016). Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi (Ordu İli Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 18-2,1002-1016.
- Özpinar, S. (2007). Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar

- Öztürk, H. D. (2002). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: TAKAV Matbaacılık Ve Yayıncılık A.S.
- Recepoğlu, E.(2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1), 311-326
- Sak, R, Sak Şahin, T. İ. Ve Nas, E. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ve İlkokul Kademesinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* (YYU Journal Of Education Faculty),2017,Cilt:XIV, Sayı:I,404-433.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., &Avcı-Yücel, Ü. (2014).Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri Ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Seğmenli, S. (2001), “Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Soba, S. Babayiğit A. Ve Demir E. (2017).Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik; Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt.9 Sayı.19, 269-286.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1988). Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1-2): 103-120
- Sucuoğlu B, Kuloğlu N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36): 44-60.
- Summak, M.S. Summak, A.E.G. ve Gelebek, E.S. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri ( Kilis İli Örneği ). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3):1221 - 1238.
- Şahin, Ç. (2007). Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Temel Bilgiler.Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şekerci, K. (2015). Birleştirilmiş Sınıflarda Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İl Örneği). Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Taşdemir, M. (2000). Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim, Öğretmen El Kitabı. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tümkaya, S. (1996), “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler Ve Başaçıkma Davranışları”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uğurluoğlu Ok, S. (2002), “Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İş doyumunu, Rol Çatışması, Rol Belirsizliği Ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulupınar, S. (2013). Konya İlinde Bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- UNESCO. (1989). Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools. Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok
- Ünal, S; Karlıdağ, R; Yoloğlu, S. (2001). “Hekimlerde Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile İlişkisi”. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. (4). 113-118.
- Üstüne, O.T ve Çelik, M. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, UBEK-2018, 41-60
- Vara, Ş. (1999). “Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş doyumunu Ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yetim, Ü. (1991) Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yetim, Ü. (1991). Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yetim, Ü. (2001). Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri, Bağlam Yayınları, İstanbul
- Yıldırım, A., Şimşek, B. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, Toplu, N. (2012). Okul Öncesi Ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yiğit R., Dilmaç B., Deniz M.E (2011), “İş Ve Yaşam Doyumu: Konya Emniyet Müdürlüğü Alan Araştırması”, *Polis Bilimleri Dergisi* Cilt:13 (3).

## **EKLER**

### **Ek 1. Görüşme formu**

Sayın öğretmenim, yaptığım yüksek lisans tez çalışması için sizin bilgilerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda görev yaptığınız birleştirilmiş sınıflara ilişkin iki soru bulunmaktadır. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar çalışmamız için önem arz etmektedir. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplar için teşekkür ederim.

Ayşe Aysun Baykan

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme tarihi:

Görüşme süresi:

### **Sorular**

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu okullardaki görevlerinin yaşamlarına (sosyal-kültürel, aile, ekonomi, etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Birleştirilmiş sınıfta görev yapmaya devam etmek ister misiniz? Cevabınız hayır ise: Birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın en zor yanı (ya da yanları) sizce nedir?



**Ek 2. Tükenmişlik ölçeği****MTE (ÖLÇEĞİ)****Cinsiyetiniz:** (K) (E) **Çalıştığınız yer memleketiniz mi :** (Evet) (Hayır)**Kaldığınız (yaşadığınız) yer:** Köy ( ), İlçe merkezi ( ), İl merkezi ( )**Mesleki kıdeminiz:** 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 (yıl) 21 yıl ve üzeri ( )

Aşağıda, kişilerin işlerine ilişkin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak hangi sıklıkta hissettiğinizi size uyan seçeneğe işaret koyarak belirtiniz. Çok teşekkürler..	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.	0	1	2	3	4
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	0	1	2	3	4
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	0	1	2	3	4
4.İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	0	1	2	3	4
5.İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum	0	1	2	3	4
6.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	0	1	2	3	4
7.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	0	1	2	3	4
8.Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.	0	1	2	3	4
9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	0	1	2	3	4
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	0	1	2	3	4
11.Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	0	1	2	3	4
12.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13.İşimin beni kısıtladığımı biliyorum.	0	1	2	3	4
14.İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	0	1	2	3	4
15.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	0	1	2	3	4
16.Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	0	1	2	3	4
17.İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava	0	1	2	3	4

yaratıyorum.					
<b>18.</b> İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.	0	1	2	3	4
<b>19.</b> Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.	0	1	2	3	4
<b>20.</b> Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	0	1	2	3	4
<b>21.</b> İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	0	1	2	3	4
<b>22.</b> İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	0	1	2	3	4



### Ek 3. Yaşam doyumu ölçeği

#### YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda 5 ifade vardır. Bu ifadelerin size uygunluk derecesini belirlemek amacı ile 1'den 7'ye kadar seçenekler sunulmuştur. Bu derecelendirilmiş seçeneklerden sizin için uygun olan derecelendirme numarasını ifadelerin karşısında yer alan çizginin üzerine yerleştiriniz.

Cevaplandırmalarda lütfen açık ve dürüst olunuz. Yardımlarınız için teşekkürler.

**Cinsiyetiniz:** (K) (E) **Çalıştığınız yer memleketiniz mi :** (Evet) (Hayır)

**Kaldığınız (yaşadığınız) yer:** Köy ( ), İlçe merkezi ( ), İl merkezi ( )

**Mesleki kıdeminiz:** 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 (yıl) 21 yıl ve üzeri ( )

1= Hiç uygun değil

2= Uygun değil

3= Biraz Uygun değil

4= Ne uygun, Ne uygun değil

5= Biraz Uygun

6= Uygun

7= Çok Uygun

(.....)1. Yaşamın birçok yönüyle ideallerime yakınlım.

(.....)2. Yaşam koşullarım çok iyi.

(.....)3. Yaşamımdan hoşnutum.

(.....)4. Şu ana kadar istediğim şeyleri elde edebildim.

(.....)5. Yeniden Dünyaya gelseydim yaşamımda hemen hemen hiçbirşeyi değiştirmezdim.



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Ayşe Aysun DURDUDİLER	İmza:	
Doğum Yeri:	Kozan		
Doğum Tarihi:	07/03/1984		
Medeni Durumu:	Evlü		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Süreyya Nihat Oral İlköğretim Okulu		Adana	1990-1995
Ortaöğretim	Süreyya Nihat Oral İlköğretim Okulu		Adana	1995-1998
Lise	Çağrı Bey Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)		Adana	1998-2002
Lisans	Selçuk Üniversitesi		Konya	2003-2007
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Konya	2011-2019

İş Deneyimi:	Batman Akça İlkokul (2008-2013) Adana Ata İlkokulu (2013- devam ediyorum)
--------------	--

Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi
--	-----------------------------

Tel:	5054466109
------	------------

Adres	Adana Ata İlkokulu, Sarıçam/ADANA
-------	-----------------------------------