

**BİRLEŞTİRİLMİŞ VE BAĞIMSIZ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**A COMPARISON OF COMBINATION CLASSROOM
TEACHERS' AND SINGLE-GRADE TEACHERS' JOB
SATISFACTION AND BURNOUT LEVELS**

Nuri Barış İNCE

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin






İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi Olarak Hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Nuri Barış İNCE'nin hazırladığı "Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve T¼kenmişlik D¼zeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Sadeg¼l AKBABA ALTUN	
¼ye (Danışman)	Doç. Dr. Ali Ekber şAHİN	
¼ye	Doç. Dr. S¼leyman Sadi SEFEROğLU	
¼ye	Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN	
¼ye	Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOğLU	

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 09 / 07 / 2014 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca **21./07/2014** tarihinde kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

BİRLEŞTİRİLMİŞ VE BAĞIMSIZ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Nuri Barış İNCE

ÖZ

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, karşılaştırılması ve aralarındaki olası ilişkilerin araştırılmasıdır. Araştırmada betimsel, ilişkisel ve nedensel karşılaştırmalı yöntemler nicel yaklaşımlar temelinde kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Ankara ilinin merkez ve taşra ilçelerinde bağımsız sınıf okutan 465 sınıf öğretmeni ve 75 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu (MİDÖ-KF), tükenmişlik düzeyleri ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu (MTÖ-EF) kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin genel iş doyumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda orta, duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Kişisel başarı boyutunda ise bağımsız sınıfta görev yapan öğretmenler düşük, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri orta düzeyde tükenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre karşılaştırıldığında bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler içsel doyum ve genel doyum boyutunda daha fazla iş doyumunu yaşamaktadır. Ayrıca kişisel başarı boyutunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre anlamlı biçimde daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları dışsal doyum, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin genel iş doyum düzeyleri ile tükenmişlik ölçeğinin üç boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon

olduğunu göstermektedir. Sınıf ğretmenlerinin genel doyum düzeyleri, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif, kişisel başarı boyutu ile pozitif bir ilişki içindedir. Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler içerisinde merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin ve uzman öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri anlamlı biçimde daha düşüktür. Bağımsız sınıf uygulamalarında ğrenci sayısı 31 ve üzerinde olan öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler arasında ise kadın öğretmenlerin ve lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda ğretim dersi alan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksektir. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan 5 yıl ve altında deneyime sahip öğretmenler ve sınıf ğretmenliği programından mezun olan öğretmenler daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Anahtar sözcükler: Birleştirilmiş sınıflarda ğretim, sınıf öğretmenleri, iş doyumunu, tükenmişlik.

Danışman: Do. Dr. Ali Ekber ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı.

A COMPARISON OF COMBINATION CLASSROOM TEACHERS' AND SINGLE-GRADE TEACHERS' JOB SATISFACTION AND BURNOUT LEVELS

Nuri Barış İNCE

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine, compare and investigate the possible relationships between job satisfaction and burnout levels of primary school teachers working in combination and single-grade classrooms. Descriptive, correlational and causal comparative research procedures were used based on quantitative methodology. The data were collected from 465 primary school teachers who work in single-grade classrooms and 75 primary school teachers who work in combination classrooms in the central towns and rural areas of Ankara in the first semester of 2013-2014 academic year. The job satisfaction levels of the primary school teachers were measured through Minnesota Job Satisfaction Questionnaire-Short Form (MSQ-SF), and burnout levels were measured through Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES).

The results indicated that job satisfaction level of the primary school teachers working in combination and single-grade classrooms was at medium level. They experienced emotional exhaustion at a medium level and depersonalization at a low level. The teachers of single-grade classrooms had a low level of personal accomplishment, while the teachers of combination classrooms had a medium level of burnout. Statistically significant differences were found as a result of the comparison between the teachers in combination and single-grade classrooms in terms of job satisfaction and burnout levels. The teachers of single-grade classrooms had a higher level of job satisfaction by means of intrinsic and general satisfaction. Besides, it was ascertained that those teachers experienced significantly less burnout in terms of personal accomplishment than the teachers of combination classrooms. The findings showed that there was not any significant difference between the teachers of combination and single-grade classrooms in terms of extrinsic satisfaction, emotional exhaustion and depersonalization.

The results indicated that there was a significant, medium level of correlation between the three dimensions of burnout inventory and general job satisfaction

levels of primary school teachers. The general satisfaction level of the teachers was negatively correlated with emotional exhaustion and depersonalization, whereas it was positively correlated with personal accomplishment. The depersonalization levels of expert teachers, female teachers, and the teachers working at the central towns were significantly low among the teachers of single-grade classrooms. It was found that the teachers of single-grade classrooms with more than 31 students and above experienced more emotional exhaustion. Among the teachers of combination classrooms, it was found that emotional exhaustion levels of female teachers and the teachers who took “*teaching in combination classrooms*” course when they were undergraduate students were significantly higher. The teachers who had 5 years and less experience and the teachers who graduated from primary school teacher education programs experienced more emotional exhaustion and depersonalization.

Keywords: teaching in combination classrooms, primary school teachers, job satisfaction, burnout.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN, Hacettepe University, Department of Elementary Education, Division of Elementary Education.

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Nuri Barış İNCE

TEŞEKKÜR

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmayı amaçladığım bu araştırmanın temellerinin Trakya'nın birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda öğretmenliğe başladığım 2008 yılında atıldığını söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır. Ancak araştırmanın basılı bir tez haline gelene kadar geçen süreçteki en büyük paylardan birisi danışman Hocam Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e aittir. Araştırmanın her aşamasında bilgi birikimi ve rehberlik yaklaşımı ile akademik bir danışmandan daha yakın hissettirdiği için kendisine çok teşekkür ederim. İki dönem boyunca kendisinden ders aldığım ve bu zaman diliminde araştırmanın istatistiksel analizlerine katkı veren değerli Hocam Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a teşekkür ederim.

Tez jürime katılmasından onur duyduğum Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a değerli önerileri ve cesaretlendirici yaklaşımı için teşekkür etmek benim için bir zevktir. Araştırma sürecinde ortaya çıkan sorularıma her zaman ihtiyacım olan cevapları vererek desteğini esirgemeyen değerli Hocam Doç. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'na çok teşekkür ederim. Hacettepe Üniversitesi'ndeki çalışmalarım boyunca yaptığı katkılarla bana uluslararası bir vizyon kazandırdığı için Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na teşekkür etmek isterim. Tez jürime katılarak araştırmam için yararlı öneriler sunan değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN'a mutluluk veren temennileri için teşekkür ederim. Tez çalışması gibi zorlu bir dönemde desteklerini ve arkadaşlıklarını yakından hissettiğim Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışan Araştırma Görevlisi arkadaşlarıma ne kadar teşekkür etsem azdır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca zihinsel ve fiziksel olarak oldukça çaba harcadığım dönemlerde ihmal etmek durumunda kaldığım hayatımdaki en önemli iki kadına özellikle teşekkür etmek isterim. Yaşamımın her döneminde koşulsuz bir şekilde bana inanan ve beni destekleyen Annem Nurgül İNCE'ye ve beni çok sevdiğini hissettiğim hayat yoldaşım Esin İNCE'ye çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
1.3. Problem Cümlesi	8
1.3.1. Alt Problemler.....	8
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	11
1.7.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Yapısı	11
1.7.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Sürecinin İşleyişi.....	16
1.7.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Güçlü ve Sorunlu Yönleri.....	20
1.7.4. İş Doyumu Kavramının Tanımı ve Önemi	24
1.7.5. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler.....	27
1.7.6. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler	29
1.7.7. İş Doyumu ile İlgili Motivasyon Teorileri	33
1.7.8. Tükenmişlik Kavramının Tanımı ve Boyutları	41
1.7.9. Tükenmişliği Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler.....	43
1.7.10. Tükenmişlik Sendromunun Belirtileri ve Sonuçları	49
1.7.11. Tükenmişlikle Başa Çıkma Stratejileri	51
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53
2.1. İş Doyumu ile İlgili Çalışmalar	53
2.2. Tükenmişlik ile İlgili Çalışmalar	58
2.3. Birleştirilmiş Sınıflar ile İlgili Çalışmalar	64
2.4. İlgili Araştırmalar Özet	69
3. YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırmanın Yöntemi	71
3.2. Evren ve Örneklem	71
3.2.1. Örneklemdeki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu.....	81
3.3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu.....	89
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	96

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	97
4. BULGULAR	99
4.1. Bağımsız Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	99
4.2. Birleştirilmiş Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	103
4.3. Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	108
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	110
4.5. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	112
4.5.1. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yerleşim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	112
4.5.2. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	113
4.5.3. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	114
4.5.4. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	115
4.5.5. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Unvana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	117
4.5.6. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	118
4.5.7. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	119
4.5.8. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	121
4.5.9. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Dersler İçin Ayrılan Hazırlık Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	122
4.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	123
4.6.1. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	123
4.6.2. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	124

4.6.3. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	125
4.6.4. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	126
4.6.5. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	127
4.6.6. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Lisans Döneminde Birleştirilmiş Sınıflı Bir Okulda Uygulama Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	128
4.6.7. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	129
4.6.8. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıfların Birleştirilme Şekillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	130
4.6.9. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	131
4.6.10. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Derslere Hazırlık İçin Ayırdıkları Sürelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	132
4.6.11. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Müdür Yetkili Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	133
5. TARTIŞMA ve SONUÇ.....	135
5.1. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	135
5.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	140
5.3. Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç ..	143
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	147
5.5. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	149
5.5.1. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	149
5.5.2. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	151
5.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	153
6. ÖNERİLER.....	156

6.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	156
6.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	156
KAYNAKÇA.....	158
EKLER DİZİNİ	173
ÖZGEÇMİŞ.....	181

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: 2012-2013 Öğretim Yılında Resmi İlkokullardaki Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	2
Tablo 1.2: 2012-2013 Öğretim Yılında Uygulama Türüne Göre Öğrenci Sayıları...	3
Tablo 1.3: Ükelere Göre Birleştirilmiş Sınıflı Okullar	14
Tablo 1.4: Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri	15
Tablo 1.5: 2012-2013 Eğitim-Öğretim Dönemi İtibariyle Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri	15
Tablo 1.6: Birleştirilmiş Sınıflarda Yıllara Göre Uygulanan Programlar	17
Tablo 1.7: Tek Öğretmenli Birleştirilmiş Sınıflar İçin Haftalık Ders Programı.....	19
Tablo 1.8: ERG Teorisi ve Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	38
Tablo 3.1: Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı.....	72
Tablo 3.2: Cinsiyet ve Yaş Dağılımına Göre Bağımsız Sınıf Öğretmenleri.....	73
Tablo 3.3: Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumu	74
Tablo 3.4: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımı	74
Tablo 3.5: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Kadro Türüne Göre Dağılımı.....	74
Tablo 3.6: Unvan ve Mezuniyet Türüne Göre Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı	75
Tablo 3.7: Öğrenci Sayısı ve Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Sınıf Öğretmenleri..	75
Tablo 3.8: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Derslere Hazırlık Süresi	76
Tablo 3.9: Cinsiyet ve Yaş Dağılımına Göre Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri	76
Tablo 3.10: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumu	77
Tablo 3.11: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımı	77
Tablo 3.12: Kadro ve Mezuniyet Türüne Göre Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri.....	78
Tablo 3.13: Birleştirilmiş Sınıflarla İlgili Ders Alma ve Uygulama Yapma Durumuna Göre Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı	78
Tablo 3.14: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu...	79
Tablo 3.15: Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenci Sayısı ve Sınıfların Birleştirilme Şekli.....	79
Tablo 3.16: Müdür Yetkili Olma Durumu ve Derslere Hazırlık Süresi	79
Tablo 3.17: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki	82
Tablo 3.18: KMO ve Bartlett Küresellik Testi Tablosu	84
Tablo 3.19: Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu Uyum İndeksleri	86
Tablo 3.20: MTÖ-EF'nin Güvenirlik Katsayıları	86
Tablo 3.21: MTÖ-EF'nin Madde-Toplam Korelasyonlarının Dağılımları	87

Tablo 3.22: MTÖ-EF Puanlama Anahtarı	88
Tablo 3.23: Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu'nun Boyutları ve Maddeleri.....	90
Tablo 3.24: MİDÖ-KF'nin KMO ve Bartlett Küresellik Testi Tablosu.....	92
Tablo 3.25: MİDÖ-KF İçin Hesaplanan Uyum İndeksleri	94
Tablo 3.26: MİDÖ-KF İçin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları	94
Tablo 3.27: MİDÖ-KF'nin Madde-Toplam Korelasyonlarının Dağılımları.....	95
Tablo 3.28: MİDÖ-KF'nin Doyum Düzeylerine İlişkin Puan Aralıkları	96
Tablo 4.1: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeyleri	99
Tablo 4.2: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin MİDÖ-KF Madde Ortalamaları	100
Tablo 4.3: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri	101
Tablo 4.4: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin MTÖ-EF Madde Ortalamaları	102
Tablo 4.5: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeyleri	104
Tablo 4.6: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin MİDÖ-KF Madde Ortalamaları	105
Tablo 4.7: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri.....	106
Tablo 4.8: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin MTÖ-EF Madde Ortalamaları	107
Tablo 4.9: Mesleki Doyum Boyutlarının Öğretim Biçimine Göre T-Testi Sonuçları	109
Tablo 4.10: Tükenmişlik Boyutlarının Öğretim Biçimine Göre T-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.11: MTÖ-EF ile MİDÖ-KF Boyutları Arasındaki İlişki	110
Tablo 4.12: Mesleki Doyum Boyutlarının Yerleşim Türüne Göre T-Testi Sonuçları	112
Tablo 4.13: Tükenmişlik Boyutlarının Yerleşim Türüne Göre T-Testi Sonuçları..	113
Tablo 4.14: Mesleki Doyum Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	113
Tablo 4.15: Tükenmişlik Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.16: Mesleki Doyum Boyutlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları	115
Tablo 4.17: Tükenmişlik Boyutlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları...	115
Tablo 4.18: Mesleki Doyum Boyutlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 4.19: Tükenmişlik Boyutlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 4.20: Mesleki Doyum Boyutlarının Unvana Göre T-Testi Sonuçları	117
Tablo 4.21: Tükenmişlik Boyutlarının Unvana Göre T-Testi Sonuçları	118
Tablo 4.22: Mesleki Doyum Boyutlarının Mezuniyet Türüne Göre T-Testi Sonuçları	118
Tablo 4.23: Tükenmişlik Boyutlarının Mezuniyet Türüne Göre T-Testi Sonuçları	119

Tablo 4.24: Mesleki Doyum Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	120
Tablo 4.25: Tükenmişlik Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları...	120
Tablo 4.26: Mesleki Doyum Boyutlarının Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	121
Tablo 4.27: Tükenmişlik Boyutlarının Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	121
Tablo 4.28: Mesleki Doyum Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre ANOVA Sonuçları	122
Tablo 4.29: Tükenmişlik Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre ANOVA Sonuçları	123
Tablo 4.30: Mesleki Doyum Boyutlarının Cinsiyete Göre U -Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.31: Tükenmişlik Boyutlarının Cinsiyete Göre U -Testi Sonuçları	124
Tablo 4.32: Mesleki Doyum Boyutlarının Medeni Duruma Göre U -Testi Sonuçları	124
Tablo 4.33: Tükenmişlik Boyutlarının Medeni Duruma Göre U -Testi Sonuçları..	125
Tablo 4.34: Mesleki Doyum Boyutlarının Hizmet Yılına Göre T-Testi Sonuçları..	125
Tablo 4.35: Tükenmişlik Boyutlarının Hizmet Yılına Göre T-Testi Sonuçları	125
Tablo 4.36: Mesleki Doyum Boyutlarının Mezuniyete Göre U -Testi Sonuçları...	126
Tablo 4.37: Tükenmişlik Boyutlarının Mezuniyete Göre U -Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.38: Mesleki Doyum Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları	127
Tablo 4.39: Tükenmişlik Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları	128
Tablo 4.40: Mesleki Doyum Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulama Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları	128
Tablo 4.41: Tükenmişlik Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulama Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları	129
Tablo 4.42: Mesleki Doyum Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.43: Tükenmişlik Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.44: Mesleki Doyum Boyutlarının Sınıfların Birleştirilme Şekillerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	130
Tablo 4.45: Tükenmişlik Boyutlarının Sınıfların Birleştirilme Şekillerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	131
Tablo 4.46: Mesleki Doyum Boyutlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.47: Tükenmişlik Boyutlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	132

Tablo 4.48: Mesleki Doyum Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre T-Testi Sonuçları	132
Tablo 4.49: Tükenmişlik Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre T-Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.50: Mesleki Doyum Boyutlarının Müdür Yetkili Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları	133
Tablo 4.51: Tükenmişlik Boyutlarının Müdür Yetkili Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları.....	134

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. İş Doyumsuzluğuna Yönelik Gösterilen Tepki Biçimleri	26
Şekil 1.2. Ivancevich & Matteson'ın İş ile İlişkili Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	34
Şekil 1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	36
Şekil 3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu Path Diyagramı.....	85
Şekil 3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu Path Diyagramı.....	93

KISALTMALAR DİZİNİ

KMO Testi: Kaiser-Meyer-Olkin Testi

LISREL: Linear Structural Relations

MİDÖ: Minnesota İş Doyum Ölçeği

MİDÖ-KF: Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu

MTÖ: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

MTÖ-EF: Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim ve öğretim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası tarafından güvence altına alınan, kapsamı ilgili yasalarca tespit edilen ve düzenlenen sosyal bir hak ve ödevdir. Bu en temel hak ve ödev; hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmadan, dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık bir şekilde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Vatandaşların bu temel haktan en geniş şekilde yararlanmaları bireysel fayda sağlamanın yanında toplumsal sürekliliğe de hizmet eder.

Türk Eğitim Sisteminde örgün eğitimin kapsamı okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak belirlenmiştir. Çocukların bilişsel, bedensel, duyuşsal gelişimlerini amaçlayan ve onları ilköğretime hazırlayan okul öncesi eğitim bağımsız anaokullarında ya da ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında verilir. İlköğretim ise çocukları hem hayata, hem üst öğrenime hazırlamayı, onlara iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlar. Bu amaca yönelik olarak ilköğretim kurumlarının “ilkokul” ve “ortaokul” olarak bağımsız şekilde kurulması esastır. İlköğretime dayalı olarak sürdürülen ve farklı programlar uygulayan liselerden meydana gelen ortaöğretim, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamayı amaçlar. Yükseköğretim sadece toplumun nitelikli insan gücünü karşılamayı amaçlamakla kalmaz, bilimin her alanının gelişimine destek olacak bilimsel faaliyetler yürütür. Örgün eğitimin yapısı içerisinde ilköğretim ve ortaöğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız gerçekleştirilmesi gerekir.

Örgün eğitim içerisinde ortaöğretimin ilköğretime, yükseköğretimin de ortaöğretime dayalı olması ve zorunlu eğitimin kapsamı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yaygınlaştırılmasını ve her bir öğrenci için erişilebilir hale getirilmesini gerekli kılmaktadır. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin (1999) eğitim hakkının uygulanmasına ilişkin 13 numaralı gözlem raporu bütün eğitim kurumlarının hiçbir ayırım gözetilmeksizin fiziksel ve ekonomik olarak herkes için erişilebilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Ülke coğrafyası, nüfus dağılımı, öğretmen ve derslik sayıları zaman zaman zorunlu tutulan eğitim hakkına erişimi

sınırlandırabilmektedir. Devlet, taşımali sistemlerle, yatılı bölge okulu ve pansiyonlu eğitim uygulamalarıyla, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile eğitim hakkına erişimi mümkün kılmaya çalışmaktadır.

Örgün eğitim sistemi içerisinde “ilkokul” olarak adlandırılan ilköğretim kurumları zorunlu eğitim sürecinin başlangıcı olması açısından son derece önemlidir. İlkokulu tamamlamış olma diğer okullara devam etmenin ön koşuludur. En üst düzeyde eğitim kurumlarına devam edebilme fırsatı her çocuğa ilkokula devam edebilme olanağı sunmakla başlar. Bu nedenle okullaşma oranının ilkokullarda %100 olması hedeflenirken 2012-2013 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde bu oranın ülkemizde %98.86 düzeyinde olduğu tespit edilmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri 2012-2013). Bu yüzde içinde ilkokula devam eden öğrenci sayılarının yerleşim birimlerine (şehir ve köy) göre dağılımı Tablo 1.1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.1: 2012-2013 Öğretim Yılında Resmi İlkokullardaki Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

<i>Yerleşim birimi</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Öğretmen sayısı</i>
Şehir	4 178 594	211 326
Köy	1 247 935	70 717
Toplam	5 426 529	282 043

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2012-2013).

İlkokullara devamda “en iyi okul öğrencinin en yakınındaki okuldur” yaklaşımıyla öğrencilerin adrese dayalı kayıt sistemiyle yaşadıkları çevredeki okula devam etmeleri amaçlanır. Kronolojik yaş uygunluğuna (60 ayı tamamlamış olma) göre öğrenciler birinci sınıfa kaydedilmektedir. Öğrencilerin öncelikle yakın çevrelerinde bulunan bağımsız sınıf uygulaması yapan okulların birinci sınıfına kaydedilmesi hedeflenir. Bir yerleşim bölgesinde bağımsız sınıf oluşturacak sayıda öğrenci olmaması, yeterli sayıda derslik ya da öğretmen bulunamaması durumlarında çeşitli yollarla ilkokula erişim sağlanmaya çalışılır. Bu sınırlılıkları aşmaya yönelik geliştirilen birleştirilmiş sınıflarda öğretim, pansiyonlu ilköğretim okulu ve taşımali eğitim uygulamasında öğrenim gören öğrenci sayılarına ilişkin veriler Tablo 1.2’de sunulmaktadır. Tablo 1.2’den de anlaşılacağı üzere birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması ilkokula erişimi sağlayan farklı okul uygulamaları arasında önemli bir noktada durmaktadır.

Tablo 1.2: 2012-2013 Öğretim Yılında Uygulama Türüne Göre Öğrenci Sayıları

<i>Uygulama türü</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>
Taşıma merkezi	274 504
Birleştirilmiş sınıf	256 581
Pansiyonlu okul	114 205

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2012-2013).

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin 10. maddesine göre ilkokullarda öğrenci sayısı 10'dan az olmamak koşuluyla her sınıf ve şube için bir sınıf öğretmeni norm kadrosu verilmektedir. Bağımsız ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının belirlenmesinde etkili olan ölçütün aynı yaş düzeyinde bulunan öğrencilerin sayısı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 1. sınıf ile 4. sınıf aralığındaki herhangi bir sınıf düzeyinde öğrenci sayısının 10'un altında kaldığı durumlarda sınıfların birleştirilmesi yoluna gidilmektedir. Hargreaves, Montero, Chau, Sibli & Thanh (2001, s. 499) birleştirilmiş sınıfları "aynı anda iki ya da daha fazla sınıfın tek öğretmenin sorumluluğunda olması" şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim "öğretmenlerin bir eğitim döneminde iki ya da daha fazla sınıfın öğretim programından sorumlu olmasıdır" (Little, 2001, s. 482). Sınıf öğretmenlerinin birden fazla sınıfın öğretim işlerinin sorumluluğunu üstlenmesi birleştirilmiş sınıfları bağımsız sınıf uygulamalarından farklı kılan en önemli özelliklerden birisidir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları sınıfların birleştirilme şekilleri ve derslerin işleniş özellikleriyle bağımsız sınıflardan ayrılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında 1., 2., 3. sınıflar A grubunu, 4. ve 5. sınıflar B grubunu oluşturmaktadır (Erdem, 2006). A grubu için Hayat Bilgisi, B grubu için Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin ortak olarak işlenmesi, derslerin öğretmenli ve kendi kendine çalışma saatleri olarak sürdürülmesi, haftalık ders dağıtım çizelgelerinin oluşturulma şekilleri birleştirilmiş sınıflara özgü düzenlemelerdir (Şahin, 2003). Ancak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun yürürlüğe girmesi sonucu birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullar 1., 2., 3. ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler birleştirilmiş sınıfların gruplanma biçimlerinde değişikliklere neden olmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullar uygulamaya giren yeni model ile biçimsel düzenlemelerin yanı sıra pratiğe dönük

değişikliklere de ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenleri üçüncü ve dördüncü sınıfların birleştirildiği durumlarda ders içeriklerinin paralel olmamasından dolayı derslerin verimsizleştiğini düşünmektedir (Külekçi, 2013).

Birleştirilmiş sınıflara özgü eğitim düzenlemeleri ve göz ardı edilemeyecek sayıda öğrencinin varlığı birleştirilmiş sınıfların bazı olumlu yanlarını ve sınırlılıklarını gündeme getirmektedir. Köksal (2005, s. 176) birleştirilmiş sınıfların “grup çalışmasına, bağımsız çalışmaya, arkadaştan öğrenmeye, çevre ile bütünleşmeye bağımsız sınıflardan daha çok imkân verdiğini” düşünmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda başarının anahtarı, ilgi ve seviye kümeleri ile çalışmanın yanı sıra öğretmenin hazırlıklı ve planlı olmasından, çalışma ortamının ve kendi kendine çalışma saatlerinin etkili düzenlenmesinden geçmektedir (Bilir, 2008). Öğretmenlerin lisans eğitimlerinin yeterli olmaması, birleştirilmiş sınıflarda öğretim materyallerinin yetersiz olması, ailelerin ekonomik koşullarının iyi olmaması gibi nedenler birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan güçlükler arasındadır (Erden, 1996). Ayrıca bağımsız sınıflarda uygulanan öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflar için de geçerli olması, deneyimsiz öğretmenlere birleştirilmiş sınıflarda görev verilmesi sınıf öğretmenlerini mesleki açıdan zorlayan deneyimler ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı birleştirilmiş sınıflı okulları azaltmaya yönelik bir politika izlerken, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenler eğitim sistemimiz içerisinde süreklilik arz eden önemli bir yer tutmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik izlenen politikaların bu okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine bazı yansımaları olmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı, birleştirilmiş sınıflı okullar ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin şartlarını olumlu hale getirmek için Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin hiçbir şey yapmadıklarını düşünmektedir (Yıldız, 2011). Görevdeki öğretmenlerin yanı sıra sınıf öğretmeni adayları da birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik olumsuz tutumlara sahiptir. İzci, Duran ve Taşar (2010) birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunları staj uygulamalarında gözlemlene fırsatına sahip olan öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı köy okullarını tercih etmeme veya atanma durumunda ise erken tayin isteme eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yanı sıra bağımsız sınıflarda da bazı sorunlarla yüz yüze kalmaktadır. Kalabalık sınıflar, disiplin sorunları, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz ebeveynler, olumsuz yönetici tutumları gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaları öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olmaktadır (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987). Ertürk ve Keçecioğlu (2012) birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlere göre materyal eksiklikleri, ulaşım ve ısınma sorunları, sınıfların sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarından oluşmasının getirebileceği stres yapıcı durumlarla daha çok karşılaşma potansiyelleri bulunduğunu savunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler lehine sonuçlar doğuran bazı uluslararası araştırmalar (McEwan, 1998; Berry, 2001) bulunmasına rağmen ülkemizde yapılan çalışmalarda bu sınıflarda okuyan öğrenciler dezavantajlı sonuçlarla karşılaşmaktadır (Palavan, 2012; Saraçoğlu, Büyük ve Tanık, 2012). Birleştirilmiş sınıflı okullarda birden fazla sınıf düzeyinin bulunması nedeniyle öğretimin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi boyutlarında artan iş yükü, eğitim materyallerinin yetersizliği ve okulların bulunduğu köydeki halkın ve öğrenci velilerinin ilgisizliği (Kaya ve Taşdemirci, 2005; Gözler, 2009; Gömleksiz, Cüro ve Kılınç, 2011; Kazu ve Aslan, 2012; Kudal ve Altun, 2012) sonucu sınıf öğretmenleri bu okullarda çalışmak istememekte, birleştirilmiş sınıflarda öğretime son verilmesi gerektiğini düşünmekte ya da bağımsız sınıfta öğretmenlik yapabileceği bir okula geçmeyi düşünmektedir. Bu bağlam içerisinde sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve bağımsız sınıf uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ile özellikle sağlık, güvenlik, işletme gibi alanlarda ve eğitimin farklı kademelerinde yapılan çalışmalarda yoğun şekilde ele alınan iş doyumu ve tükenmişlik kavramlarının ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Bireyler çalışma yaşamları boyunca buldukları örgütte birçok deneyim elde etmektedir. İş doyumu çalışanların beklentileri ile içinde yer aldığı örgütün ona sunduklarının örtüşmesi sonucu gerçekleşmektedir. Luthans (1992, s. 114) iş doyumunu "iş görenlerin önemli olarak gördükleri şeyleri işlerinden ne kadar elde ettiklerine ilişkin algılarının bir sonucu" olarak tanımlamaktadır. Locke (1976, s. 1300) ise iş doyumunu, "bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici

ya da olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak değerlendirmesi” şeklinde açıklamaktadır.

İş görenlerin mesleki doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Yaş, yetenek, çalışma ortamı ve alınan ücret çalışanın beklentilerine etki etmektedir (Erdem ve Yaprak, 2011). “İş görenin genetik eğilimi, aile faktörü, almış olduğu eğitim, değer yargıları, iş hayatı tecrübesi, içinde yaşadığı sosyal yapı ve çevresi” iş doyumunu üzerinde önemli rol oynamaktadır (Akıncı, 2002, s. 4). Mesleki doyumunu etkileyen faktörlerin bireyden ve örgütsel ortamdan kaynaklanan değişkenlere bağlı olduğu dikkat çekmektedir. Tengilimoğlu (2005, s. 28) kişisel faktörleri “yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi, medeni durum ve kişilik ile açıklarken; işin niteliği, yönetim tarzı ve denetim biçimi, güvenlik, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, birlikte çalışılan kişiler ve çalışma şartlarını” örgütsel faktörler olarak nitelendirmektedir. Mesleki doyum faktörlerinin etkileşimde bulunduğu süreçte bireyin işiyle ilgili sahip olduğu olumlu veya olumsuz tutumlar mesleki doyum derecesine etki etmektedir. İşinden doyum sağlayamayan ve yaşadığı doyumsuzlukla başa çıkamayan bireyler tükenmişlik duygusuyla karşı karşıya kalabilmektedir.

Tükenmişlik, çalışanları fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak etkileyen bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Barutçu ve Serinkan (2008, s. 545) tükenmeyi; “kişisel kaynakların sona dayandığı, günlük olaylar karşısında sürekli bir umutsuzluk ve olumsuz düşüncenin yer aldığı, yaşam enerjisinin tükenmiş şekli” olarak tanımlamıştır. Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) iş yaşamındaki insan ilişkilerinde ortaya çıkan uzun dönemli kronik stresin duygusal bir sonucu olarak tükenmişliğin görülebileceğini düşünmektedir. İnsanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde tükenmişliğin görülme olasılığı yüksektir. Amerikan Stres Enstitüsü yapmış olduğu çalışmaların sonucunda sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından öğretmenlik mesleğini yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak göstermiştir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Balay’ın (2003) aktardığına göre öğretmenler yılın 200 gününü sınıflarında geçirmekte, günde 1000’den fazla kişiler arası etkileşim yaşamakta, günde ortalama 348-395 arası soru sormakta ve zamanlarının yüzde 70’ini düzeni sağlamaya, yüzde 30’unu ise soru sormaya harcamaktadır (Wragg, 1996; Brown & Edmondson, 1996).

İş doyumunu kavramında olduğu gibi çalışanların tükenmişlik düzeylerini etkileyen bireysel ve örgütsel etkenlerden söz etmek gerekir. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, işte çalışma süresi, sosyal destek, kişilik ve beklentiler tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler (Arı ve Bal, 2008); iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler ise meslekteki tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler olarak nitelendirilmektedir (Leiter & Maslach, 2003). Cordes ve Dougherty (1993) de işte rol belirsizliklerini, görev tanımlarının net olmamasını, iş yükünü, kişi-rol çatışmasını, işi tamamlamak için gereken becerilerin ve sürenin yetersizliğini tükenmişliğe neden olan örgütsel etkenler olarak sıralamaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri okulda ve okul dışı ortamlarda tükenmişlik ve doyum düzeylerini etkileyen birçok faktörle karşı karşıya kalmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği kitlenin 6 ile 10 yaş arasındaki çocuklar olduğu bilinen bir olgudur. Bu dönemde temel eğitimini kaliteli bir şekilde alan öğrencilerin örgün eğitim basamaklarını tamamlayarak toplumun çeşitli kademelerinde yaşamlarına devam etmeleri beklenmektedir. Böyle bir topluluğa hizmet eden sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşayarak kendisine, öğrencilerine, öğretmen arkadaşlarına ve ailesine zarar verecek söylem ve eylemlerde bulunması istenilen bir durum değildir. Öğretmenlerden asıl beklenen ise öğrencilerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olurken, öncelikle birey olarak kendisini geliştirmesi, problemlerini çözebilen bir kişi olmasıdır (Bozkurt, 2004). Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları işten aldıkları doyum ve yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek, öğretmenlik mesleğine yönelik memnuniyetin ya da memnuniyetsizliğin nedenlerini ortaya koymak, öğretmenlerin iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik yaşamalarını önlemek adına eğitim sistemine ve sistemin paydaşları olan yöneticilere, öğretmenlere ve öğrenci velilerine öneriler getirmek yarının nitelikli insanların yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması araştırmanın problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hayatın her alanını etkileyen zorlamalarla dolu bir yaşam bireyin psikolojik dengesini bozarak, bir taraftan yaşamın devamı için gerekli olan enerjiyi açığa çıkarmakta, diğer taraftan tüm enerjisini yok edebilecek bir paradoksla bireyi

çaresiz ve zayıf bırakabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Toplumsal rollerin farklılaşması, kişiler arasındaki ilişkilerde anlaşmazlıklar yaşanması, çalışma ortamlarında rekabetin ön planda olması, bireylerin kendini kanıtlama savaşı çalışanların ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir (Şahin, 2007). Otuz-kırk yıl öncesine kadar eğitimciler, eğitim-öğretim çalışmalarına ilişkin olarak alınan kararlar üzerinde baskın bir öge olup toplumdan destek görürken, günümüzde bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır (Iwanicki, 1983). Eğitimin yönetiminde geçmişten günümüze kadar yaşanan değişimler öğretmenler için çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Akademik uzmanlığın yanı sıra merkezi sınavlardaki öğrenci başarısından sorumlu tutulmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için gereken kaynakların yetersizliği, maddi ve manevi olarak yeterli destek alamamaları öğretmenlerin günümüzde yaşadığı sorunlardandır (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Bu sorunlar yıllarca mevcut sistem içerisinde görmezden gelinmekte ve sorunlar yumağı karşısında geçici çözümler üretilmekle yetinilmektedir (Adıgüzel, Ünsal ve Karadağ, 2011).

Öğretmenlerin yaşadıkları genel sorunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin branşlarına özgü sorunları da bulunmaktadır. Ülkemizde ilkökul kademesinin dört yıla çekilmesiyle norm fazlası durumuna düşen pek çok sınıf öğretmenin branş değişikliği seçeneğini değerlendirmesi yakın dönemde yaşanan bir olay olarak dikkat çekmektedir. Öte yandan birleştirilmiş sınıflı okulların işleyişi gereği en fazla üç sınıf öğretmenin çalışabildiği okullarda öğretmenlerin yaşadığı akademik ve sosyal sorunlar güncelliğini korumaktadır. Bu nedenler de dikkate alındığında birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırmalı olarak belirlenmesi önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlikleri hangi düzeydedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlikleri hangi düzeydedir?

2. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlikleri hangi düzeydedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri;

5.1. Yerleşim türü

5.2. Cinsiyet

5.3. Medeni durum

5.4. Hizmet yılı

5.5. Unvan

5.6. Mezuniyet türü

5.7. Görev yapılan sınıf düzeyi

5.8. Sınıftaki öğrenci sayısı

5.9. Dersler için ayrılan hazırlık süresi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri;

6.1. Cinsiyet

6.2. Medeni durum

6.3. Hizmet yılı

6.4. Mezuniyet türü

6.5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alma

6.6. Lisansta birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapma

6.7. Birleştirilmiş sınıflarda hizmet içi eğitim alma

6.8. Sınıfların birleştirilme şekilleri

6.9. Derslikteki öğrenci sayısı

6.10. Dersler için ayrılan hazırlık süresi

6.11. Müdür yetkili öğretmenlik yapma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada uygulanan Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu (MİDÖ-KF), sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini; Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu (MTÖ-EF) ise tükenmişlik düzeylerini çalışmanın amacına uygun şekilde ölçmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Ankara ilinde birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu 14 ilçedeki (Çankaya, Altındağ, Gölbaşı, Etimesgut, Sincan, Polatlı, Haymana, Bala, Şereflikoçhisar, Akyurt, Kalecik, Çubuk, Ayaş, Beypazarı) resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinden alınan örneklem ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerine ilişkin veriler MİDÖ-KF'ye; tükenmişlik düzeylerine ilişkin veriler ise MTÖ-EF'ye verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan ve ilkokul kademesinde görevlendirildiği sınıfın tüm derslerini okutan öğretmendir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Müdür Yetkili Öğretmen: Müdürlük ve öğretmenlik görevlerini birlikte yürüten öğretmeni tanımlamaktadır (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003).

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim: Birden fazla sınıf düzeyinin birleştirilerek derslerin öğretiminin bir öğretmen tarafından aynı derslikte sürdürülme biçimidir (Şahin, 2003).

Tükenmişlik: “Enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı kişinin başarısız olması, yıpranması ve tükenmiş hale gelmesidir” (Freudenberger, 1974, s. 159).

İş (Meslek) Doyumu: “İşgörenin, işin bizzat kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları, birlikte çalışan kimseler ve örgütsel ortam (örgüt ve yönetimi, önderlik biçimleri, iletişim modelleri vb.) gibi iş boyutlarına ilişkin değerleri (istek, arzu, amaç vb.) ile, işgörenin, bu değerlerinin işinde kazandırılması derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevidir” (Balci, 1983, s. 577).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Yapısı

İlkokul kademesindeki birden fazla sınıf düzeyinin aynı derslikte birleştirilerek tek bir öğretmen ile eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülmesi ülkemizdeki birleştirilmiş sınıflara ilişkin yapılan tanımların çerçevesini meydana getirmektedir. Binbaşıoğlu (1999) birleştirilmiş sınıflarda öğretimi, iki ya da daha çok sınıfın bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde çalışması olarak tanımlamaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okulların ortaya çıkma nedenlerine dikkat çekerek yapılan tanımlar da bulunmaktadır. Köksal (2009) birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci sayısının az olmasına vurgu yaparak, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle birden fazla sınıfın aynı derslikte bir araya getirilerek, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi biçiminde oluşturulan eğitim ortamını birleştirilmiş sınıf olarak tanımlamaktadır. Çınar’a (2004) göre birleştirilmiş sınıf, öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı sınıflardaki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim-öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıftır.

Ulusal düzeyde zorunluluktan kaynaklanan bir uygulama şeklinde algılanan birleştirilmiş sınıflar kavramına yüklenen anlamın uluslararası karşılığı olarak “*combination classes*” kavramı kullanılabilir. Brunswic & Valérien (2004, s. 19) “geleneksel bağımsız sınıfların aksine birden fazla sınıfın eş zamanlı olarak aynı derslikte bir öğretmen tarafından öğretim faaliyetlerini sürdürmesini birleştirilmiş sınıflarda öğretim” olarak ifade etmektedir. Vincent (1999) ise aynı kavramı iki ya da daha fazla sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir sınıf oluşturarak tek derslikte bir öğretmen tarafından öğrenim görmesi olarak tanımlamaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okullar yaş ve yetenek olarak heterojen sınıflarla bir veya iki öğretmene sahiptir (Benveniste & McEwan, 2000). Bu kavram altında yapılan tanımlar ülkemizde kullanılan tanımlar ile benzerlik taşımaktadır. Ancak Veenman (1995) ve Little (2001) zorunluluk nedeniyle daha çok gelişmekte olan ülkelerde uygulanan “*combination classes*” ile çoklu yaş sınıfları anlamını taşıyan “*multiage classes*” kavramlarının karıştırılmaması gerektiğini savunmaktadır. Çoklu yaş grupları olarak da adı geçen “*multiage classes*”, eğitimsel ve pedagojik gerekçelerle yaş ve sınıf düzeylerinin amaçlı olarak karıştırılması sonucu meydana gelmektedir. Bu tür uygulamalar daha çok Amerika, Kanada ve İngiltere gibi gelişmiş kuzey ülkelerinde görülmektedir.

Ülkemizde ise bölgeler arasında oluşan sosyo-ekonomik gelişme düzeylerindeki farklılıklar ülke içerisinde nüfus hareketlerinin gerçekleşmesine neden olmaktadır. Ülke içinde meydana gelen iç göç hareketi sadece iller arasında değil aynı ilin köylerinden kent merkezlerine doğru gerçekleşebilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2012 yılı verilerine göre 2011-2012 döneminde Kuzeydoğu Anadolu bölümünün net göç hızı nüfusuna oranla %15 civarında gerçekleşirken, Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan insanların ise yüzde %7.5'i diğer bölgelere göç etmiştir. Nüfus dağılımında gözlenen hareketlilik köylerde yaşayan insan sayısının azalmasına yol açarken okullarda öğrenim gören öğrenci sayısının azalmasını da beraberinde getirmektedir. Böylece aynı yaş düzeyindeki öğrencilerin bir sınıf oluşturacak sayı ile tek bir derslikte öğrenim görmeleri anlayışı, öğrenci sayısı azalan köy okullarında zorunlu bir tercih olarak “*birleştirilmiş sınıflı okullar*” şeklinde dönüşüme uğramaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle nüfusu az olan köy gibi kırsal yerleşim birimlerindedir. Öğretmen eksikliği, öğrenci sayısının azlığı, derslik sıkıntısı gibi nicel yetersizliklerle karşılaşıldığında zorunlu eğitimi aksatmamak, eğitim alacak öğrencileri mağdur etmemek için bağımsız sınıf sistemi yerine birleştirilmiş sınıf sistemi uygulanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1999). Günümüz koşulları dikkate alındığında birleştirilmiş sınıfların öğretmen sayısındaki yetersizlikten kaynaklandığını söylemek zordur. Bu noktada her bir sınıf düzeyindeki öğrenci sayısının az olması ve az mevcutlu sınıfların her birine öğretmen verilmesinin ekonomik olmadığının düşünülmesi nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda öğretim biçimi tercih edilmektedir. Uluslararası düzeyde değerlendirildiğinde öğretmen, öğrenci

ve derslik sayısına ilişkin veriler birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının seçilmesinde etkili olmaktadır. Little (2005, s. 4) birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasına neden olan etkenleri dokuz madde halinde sıralamaktadır.

1. Nüfus yoğunluğunun az olduğu bölgelerdeki okullarda bütün sınıflar bir ya da iki öğretmenin sorumluluğundadır.
2. Az nüfuslu bölgelerin okullarında bazı öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda, bazıları ise bağımsız sınıfta öğretim yapmaktadır.
3. Önceleri bağımsız sınıfta öğretim yapılan okulların öğretmen ve öğrenci sayılarında azalma meydana gelmektedir.
4. Nüfusun çoğalması ve buna bağlı olarak okul ve derslik gereksiniminin artması sonucu öğretmen ve derslik sayısı yeterli gelmemektedir.
5. Velilerin çocuklarını daha popüler olduğunu düşündükleri okullara götürmesi sonucu popülerliği daha az olan okullardaki öğrenci ve öğretmen sayısında azalma olmaktadır.
6. Bir sınıfa kabul edilen öğrencilerin sayısı resmi sınıf normu sayısını çok geçmesi durumunda bir sınıfın bazı öğrencilerinin, bir diğer sınıfın öğrencileri ile birleştirilmesi zorunluluğu doğmaktadır.
7. Geniş yaş ve sınıf aralığındaki göçebe olarak yaşayan öğrenciler bir veya daha fazla öğretmenle gezici okullarda öğrenim görmektedir.
8. Öğretmenlerin devamsızlıklarının yüksek olması sonucu göreve gelmeyen öğretmenlerin yerine öğretmen bulunamamaktadır.
9. İstihdam edilen öğretmen sayısı bağımsız sınıfta öğretim yapmak için yeterli olmasına karşın, uygulamadaki öğretmen sayısı çeşitli sebeplerden dolayı azalmaktadır.

Ulusal ve uluslararası düzeyde birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasına yol açan birçok neden olmasına karşın gelişmiş ülkelerin birleştirilmiş sınıflı okullara bakış açısı ve sağladığı kaynaklarla gelişmekte olan ülkelerin yaklaşımı farklılaşmaktadır. Brunswic & Valérien (2004) gelişmiş ülkelerde birleştirilmiş sınıflı okulların nitelikli bir eğitim için gerekli olan kaynaklara yeterince sahip olduklarını ve bu okulların kalıcı kurumlar olarak kabul gördüğünü, gelişmekte olan ülkelerde ise bu okulların kötü bir imaja sahip olduğunu ve geçici bir çözüm olarak görüldüğünü belirtmektedir. Little (2001) ise gelişmekte olan ülkelerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sosyal, ekonomik ve eğitimsel açıdan dezavantajlı olan kırsal alanlarda var olduğunu, gelişmiş ülkelerin kırsal alanlarında bulunan birleştirilmiş sınıflı okulların genellikle yeterli ekonomik kaynaklara sahip oldukları için dezavantajlı olarak değerlendirilemeyeceklerini düşünmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması özellikle sosyal, ekonomik ve eğitimsel açıdan dezavantajlı olan kırsal bölgelerde temel eğitim hizmetlerinden yoksun kalan öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişebilmelerine ve eğitim haklarını kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Aksoy, 2008; Kavak, Ergen ve Gökçe, 2007). Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması sadece ülkemizin

değil dünyadaki pek çok ülkenin eğitim sisteminde yer almaktadır. Ancak küresel düzeyde yaygın bir uygulama sahası bulmasına rağmen birleştirilmiş sınıflı okul, öğretmen ve öğrenci sayılarına ilişkin düzenli veri toplayan ulusal veya uluslararası kuruluşlar bulunmamaktadır. 80'li yılların sonu ve 90'ların başına kadar birleştirilmiş sınıflı okullara ilişkin karşılaştırmalı veriler bulunmamaktadır (Little, 1995). Bu dönemin ardından 90'lı ve 2000'li yıllara ilişkin dünyadaki bazı ülkelerin birleştirilmiş sınıflı okullarına ait veriler Tablo 1.3'te sunulmaktadır.

Tablo 1.3: Ülkelere Göre Birleştirilmiş Sınıflı Okullar

<i>Ülke</i>	<i>Kaynak</i>	<i>Birleştirilmiş Sınıfın Oranı</i>
İngiltere	Pridmore (2004)	İlkokuldaki sınıfların %25.4' ü iki ya da daha fazla sınıf düzeyine sahiptir.
Hollanda	Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994)	Öğretmenlerin %53' ü birleştirilmiş sınıflarda öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.
İrlanda	Department of Education and Science (DES) (2003)	İlkokuldaki sınıfların %40' ı iki ya da daha fazla sınıf düzeyine sahiptir.
İskoçya	Scottish Executive (2004)	Tüm sınıfların %33' ü birleştirilmiş sınıftır.
Finlandiya	Armi (2002)	İlkokuldaki sınıfların %32.4' ü birleştirilmiş sınıftır.
Norveç	Eurydice (2002)	İlkokulların %42' sinde birleştirilmiş sınıflar vardır.
Avusturya	Nösterer (1991), Eurydice (2002)	İlkokulların %25' i bir, iki ya da üç dersliklidir.
Yunanistan	Faragoulataki (2002)	İlkokuldaki sınıfların %31' i üç ya da daha fazla sınıf düzeyinden oluşan birleştirilmiş sınıflardır.
Çek Cumhuriyeti	Brozove (2002)	İlkokulların %35' i birleştirilmiş sınıftır.
İsviçre	Poglia and Strittmatter (1983)	İlkokul düzeyindeki tüm sınıfların %23' ü birleştirilmiş sınıftır.
Almanya	Knörzer (1985)	Seksen bin öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullara devam etmektedir.
İsveç	Little (1996), Malmros and Sahlin (1992)	1987-88 öğretim yılında okulların %35' inde birleştirilmiş sınıflar bulunmaktadır.
Avustralya	King and Young (1996)	1990'da okulların %34' ünde 100' den daha az öğrenci bulunmaktadır.
Kanada	Gayfer (1991)	Her yedi derslikten biri birleştirilmiş sınıftır.

Kaynak: Mulryan-Kyne, C. (2007, s. 502).

Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2013 eğitim-öğretim dönemine ait verilerine göre resmi ilkokulların %37'si birleştirilmiş sınıflı okullardan meydana gelmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tüm ilkokul öğrencilerine oranı ise %5'tir. Elde edilen veriler doğrultusunda ülkemizdeki birleştirilmiş sınıflı okulların yüzdesi İrlanda, İskoçya, Finlandiya, Çek Cumhuriyeti gibi birçok Avrupa ülkesinin 90'lı yılların sonu ve 2000'li yılların başında sahip olduğu yüzdeye denk geldiği görülmektedir.

Oldukça yaygın bir uygulama sahası bulan birleştirilmiş sınıflarda öğretime neden olan öğretmen, öğrenci ve derslik sayılarına ilişkin veriler bu sınıfların birleştirilme biçimlerine de rehberlik yapmaktadır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda 2012 yılında yapılan değişiklikten önce birleştirilmiş sınıflı okullar ilköğretimin birinci kademesi olan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflar ile eğitim faaliyetlerini sürdürmekteydi. 1., 2. ve 3. sınıflar A grubu; 4. ve 5. sınıflar ise B grubu şeklinde isimlendirilerek sınıfların birleştirilme biçimlerine karar verilmekteydi. Bu doğrultuda Tablo 1.4'te beş sınıflı bir okulun birleştirilme şekillerine yer verilmektedir.

Tablo 1.4: Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
1	1			(1 + 2 + 3 + 4 + 5)		
2	2		(1 + 2 + 3)			(4 + 5)
2*	2	(1 + 2)			(3 + 4 + 5)	
3	3	(1)	(2 + 3)			(4 + 5)
4	4	(1)	(2 + 3)		(4)	(5)
4**	4	(1)	(2)	(3)		(4 + 5)

Kaynak: Köksal, K. (2009, s. 23).

(*) A grubu öğrencilerinin sayısı çok kalabalık olduğu durumlarda, III. yıl öğrencileri B grubuna dâhil edilebilir.

(**) II. ve III. sınıf öğrencilerinin birleştirilmesiyle oluşan sınıfta öğrenci mevcudu çok fazla olursa, 2 ve 3. sınıf öğrencileri bağımsız, 4 ve 5. sınıf öğrencileri birleştirilmiş sınıflar oluşturularak okutulur.

İlkokul kademesindeki öğrenim süresinin beş yıldan dört yıla çekilmesi beraberinde birleştirilmiş sınıfların gruplanma biçimlerinde yeniden düzenleme yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bunun üzerine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 7 Eylül 2012 tarihinde almış olduğu 151 sayılı karar ile birleştirilmiş sınıflı okullarda sınıfların gruplanmasına yönelik bazı öneriler getirmektedir. Tablo 1.5'te okulda bulunan öğretmen sayısına göre dört sınıflı bir okulda sınıf düzeylerinin birleştirilme şekilleri yer almaktadır.

Tablo 1.5: 2012-2013 Eğitim-Öğretim Dönemi İtibariyle Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimleri

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)

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012).

Tablo 1.5'te görüldüğü üzere tek öğretmenin olduğu bir okulda 1. sınıftan 4. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde öğrenci bulunduğu sınıfların birleştirilerek öğretim etkinliklerini sürdürmektedir. Dört sınıfın toplam öğrenci sayısı

okulun derslik kapasitesini zorladığında ise öğretmenin tercihi doğrultusunda ikili öğretim yapılabilir. İki öğretmenin olduğu birleştirilmiş sınıflı bir okulda ise bir öğretmen 1. ve 2. sınıfların, diğer öğretmen de 3. ve 4. sınıfların öğretim sorumluluğunu üzerine almaktadır. 1. ve 4. sınıfların bağımsız, 2. ve 3. sınıfların birleştirildiği bir okulda ise üç öğretmenin bulunması gerekir. Sınıfların birleştirilme biçimlerine karar verilirken olanaklar ölçüsünde okula yeni başlayan ve kendi kendine çalışma becerisine henüz sahip olmayan birinci sınıf öğrencilerinin bağımsız bir sınıfta öğretim yapması önerilmektedir.

1.7.2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Sürecinin İşleyişi

Birleştirilmiş sınıflı okullarda uzun yıllar uygulanan 1968 İlkokul Programının ardından 2000 ve 2005 yıllarında öğretim programlarında bazı değişiklikler yapılarak günümüze gelinmiştir. Amerikalı eğitimci Wofford 1951 yılında ülkemize gelerek köy okullarında incelemeler yapmış ve bu okullarda sınıf sistemi yerine grup sisteminin uygulanmasını önermiştir. Wofford'un önerisi dikkate alınarak 1., 2. ve 3. sınıfların bir grup, 4. ve 5. sınıfların ayrı bir grup olmak üzere her yıl eşit güçlükte programların uygulanması fikri 1968 İlkokul Programına temel teşkil etmiştir (Öztürk, 2005). A grubunu oluşturan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri için Hayat Bilgisi dersi, B grubunu meydana getiren 4. ve 5. sınıf öğrencileri için Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri mihver ders olarak kabul edilmiştir. Bu grupları oluşturan öğrencilerin mihver dersleri dönüşümlü yıl esasına göre öğretmenli olarak ortak biçimde işlemeleri ön görülmüştür. 1968 İlkokul Programında ayrı bir program olarak yer alan birleştirilmiş sınıflar programı bu sınıflarda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine uzun bir süre rehberlik yapmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2000 yılında almış olduğu 122 sayılı karar ile ilkokul programı içinde yer alan birleştirilmiş sınıflar programı yürürlükten kaldırılmıştır. Böylece bağımsız sınıfta uygulanan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflı okullarda da uygulanmasına karar verilmiştir. Bu karar ile ülkenin tüm ilköğretim okullarında aynı programı uygulayarak eğitim-öğretim süreçlerinde bütünlüğün sağlanması amaçlanmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde öğretim programlarında bazı düzenlemeler yapılsa da mihver derslerin birleştirilmiş sınıflı okullarda dönüşümlü olarak işlenmesine devam edildiği Tablo 1.6'da görülmektedir.

Tablo 1.6: Birleştirilmiş Sınıflarda Yıllara Göre Uygulanan Programlar

<i>Öğretim Yılı</i>	<i>Hayat Bilgisi Programı</i>	<i>Sosyal Bilgiler- Fen ve Teknoloji Programı</i>
2005-2006	1.sınıf (I. yıl)	4.sınıf (I. yıl)
2006-2007	2.sınıf (II. yıl)	5.sınıf (II. yıl)
2007-2008	3.sınıf (III. yıl)	4.sınıf (I. yıl)
2008-2009	1.sınıf (I. yıl)	5.sınıf (II. yıl)

Kaynak: Erdem, A. R. (2006, s. 137).

Birleştirilmiş sınıflı bir okulda sınıfların gruplanma biçimi tema ve ünitelerin işlenişine etki etmektedir. 2012 yılında gerçekleştirilen değişiklikten önce birleştirilmiş sınıflı bir okulda tema ve ünitelerin işlenişi Tablo 1.6'da olduğu gibiyken ilkokulun 4 yıla çekilmesi sonucu birleştirilmiş sınıfların gruplanma biçimlerinde ve dolayısıyla tema ve ünitelerin işlenişinde farklılıklar meydana gelmektedir. 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 ile Fen ve Teknoloji 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 ile Fen ve Teknoloji ünitelerini 4. sınıflarla ayrı ayrı işlemektedir. 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, Müzik ve Beden Eğitimi gibi beceri derslerinin programları da bağımsız 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, s. 27). Bu noktada ifade ve beceri dersleri ile mihver derslerin birbirleriyle bağlantılı olarak sürdürülmesi önemlidir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda aynı derslikte birden fazla sınıf düzeyine ait öğrenci bulunurken her bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve gelişimsel özellikleri de farklılık göstermektedir. Bu durum bir anlamda birleştirilen sınıfların içinde başka birleştirilmiş sınıflar olduğu gerçeğini göstermektedir. Özellikleri bu derece farklılaşan öğrenci grubu ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim faaliyetleri öğretmenli geçen dersler ve öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları şeklinde sürdürülmektedir. Erdem (2006) öğretmenli geçen saatleri öğretmenin öğrencilerle doğrudan doğruya ilgilendiği saatler olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerine çalışma saatleri ise öğretmenin bir öğrenci grubu ile dersi sürdürürken diğer gruplara daha az zaman ayırmasıdır. Örneğin; sınıf öğretmeni bağımsız bir sınıfta olduğu gibi 4. sınıf öğrencileri ile doğrudan Türkçe dersini işlerken aynı ders saatinde sınıfta farklı sınıf seviyelerine ait öğrencilerden oluşan başka bir grup daha bulunmaktadır. Bu grubun ders saati süresince yapacakları görevler veya ödevler dersin başında sınıf öğretmeni tarafından bildirilmektedir. Öğretmen, 4. sınıflar ile ders işlerken diğer sınıflar kendilerine verilen çalışmaları yapmakta ve ders boyunca öğretmen tarafından gözlemlenmektedir.

Aynı derslikte farklı öğretim programları ile karşı karşıya olan sınıf öğretmenlerinin derslerin planlanması üzerinde önemle durması gerekir. Sınıf seviyelerine ayrılacak, öğretmenli ve ödevli geçecek ders saatlerinin belirlenmesi öğretimin planlanmasında önemli bir basamaktır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2012 yılında almış olduğu 151 sayılı kararda öğretmenli ve ödevli geçecek dersleri belirleyerek oluşturduğu haftalık ders programı önerileri bulunmaktadır. Okulda bulunan öğretmen sayısına göre hazırlanan programlarda öğretmenli geçecek dersler büyük harflerle (MATEMATİK), öğrencilerin kendi kendilerine çalışacakları dersler küçük harflerle (Matematik) gösterilmektedir. Görsel Sanatlar, Müzik ve Serbest Etkinlikler gibi derslerde tüm sınıfların bir grup olarak düşünülüp derslerin öğretmenli sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. Tablo 1.7’de tek öğretmenin olduğu ve dört sınıfın birleştirildiği bir okulun haftalık ders programına yer verilmektedir.

Tablo 1.7: Tek Öğretmenli Birleştirilmiş Sınıflar İçin Haftalık Ders Programı

1, 2, 3, 4. SINIFLAR				
GÜNLER	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
PAZARTESİ	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ	Fen ve Teknoloji
	Türkçe	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe
	MATEMATİK	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik
	GÖRSEL SANATLAR			
	Serbest Etkinlikler	Serbest Etkinlikler	Serbest Etkinlikler	YABANCI DİL
SALI	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	SOSYAL BİLGİLER
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Türkçe	Türkçe	YABANCI DİL
	Matematik	Matematik	Matematik	MATEMATİK
	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	Beden Eğitimi	Beden Eğitimi	Beden Eğitimi
	Türkçe	BEDEN EĞİTİMİ	BEDEN EĞİTİMİ	BEDEN EĞİTİMİ
ÇARŞAMBA	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	FEN VE TEKNOLOJİ
	Türkçe	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Yabancı Dil
	MATEMATİK	MATEMATİK	MATEMATİK	Matematik
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
MÜZİK				
PERŞEMBE	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ	HAYAT BİLGİSİ	Sosyal Bilgiler
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Sosyal Bilgiler
	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE	Türkçe
	Matematik	Matematik	Matematik	MATEMATİK
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Müzik	Müzik	TRAFİK GÜVENLİĞİ
SERBEST ETKİNLİKLER				
CUMA	Türkçe	Türkçe	Türkçe	FEN VE TEKNOLOJİ
	Türkçe	Türkçe	Türkçe	TÜRKÇE
	MATEMATİK	Görsel Sanatlar	Görsel Sanatlar	Serbest Etkinlikler
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Serbest Etkinlikler	Serbest Etkinlikler	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
	SERBEST ETKİNLİKLER			
SERBEST ETKİNLİKLER				

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin sorumlu olduğu derslerin çeşitliliği oldukça fazladır. Bu çeşitliliğin üstesinden gelebilmek için sınıf öğretmenin güçlü bir alan bilgisine sahip olması gerekir. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmeni sahip olduğu alan bilgisini öğretmenli ve ödevli derslerde öğrencilerine sunarken bazı noktalara da dikkat etmek durumundadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenli ve ödevli dersleri bir bütün halinde planlaması, öğretmenli geçen derslerde öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeleri güç olan konulara yer vermesi, öğrencilerin kendi kendilerine çalışma saatlerinde yapacakları davranışlara örnekler vermesi ve ödevli derslerde yapılan çalışmalarını grupça değerlendirmesi önerilmektedir (Şahin, 2007; Erdem, 2006; Akbaşlı ve Pilten, 1999).

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyerek seviye grupları oluşturmak öğretmenli ve ödevli derslerin işlenişinde kullanılabilecek bir yöntemdir. Köksal, birleştirilmiş sınıfta seviye grupları oluşturmaya yönelik bir örnek vermektedir.

Öğretmen tüm öğrencilerin kısa sürede hazır bulunuşluk düzeylerini belirledikten sonra sınıfta her ders için bir masa ayarlayabilir. Örneğin, birinci sınıf Türkçe dersi sarı masada, dördüncü sınıf matematik dersi mavi masada yapılır. Türkçe dersinde birinci sınıf düzeyinde olan tüm öğrenciler o ders saatinde sarı masada otururlar. Üçüncü sınıfta olduğu halde okuma-yazma öğrenememiş çocuk da o masada yerini alır. Aynı öğrenci Müzik dersinde, dördüncü sınıflarla birlikte pembe masada oturabilir. Bu durumda bağımsız sınıf öğretmenin seviye grubu oluştururken yaşadığı sorunları, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen yaşamaz (2009, s. 19).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde başarı, öğrencilerin kendi kendilerine çalışma yaptıkları derslerin verimliliğine bağlıdır (Akbaşlı ve Pilten, 1999). Erdem'e (2006) göre öğrencilere bu derslerde sadece öğrendiklerini tekrarlamalarına değil, aynı zamanda yeni öğrenmelere ve çalışmalara hazırlanmalarına imkân verilmelidir. Bireysel ve küme çalışma tekniklerinin yanı sıra sessiz okuma, not alma, sözlük ve ansiklopedi kullanma, harita okuma, gözlem yapma, yazı yazmayı planlama, işlikte çalışma gibi beceriler öğrencilere yaparak ve yaşayarak kazandırılmalıdır (Akbaşlı ve Pilten, 1999).

1.7.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Güçlü ve Sorunlu Yönleri

Şehir merkezlerinden uzakta, dağlık ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim hakkına erişmesi için geliştirilen bir çözüm olan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması bazı koşullara özen gösterildiğinde öğrencilerin yararına olacak sonuçlar getirebilir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi, birleştirilmiş sınıflarda öğretime uygun program geliştirilmesi, bireysel ve küme çalışmaları için gereken öğretim materyallerinin temin edilmesi, merkezi

ve yerel yönetimlerin birleştirilmiş sınıflı okullara idari ve ekonomik yönden destek olması gerekmektedir. Bu uygulamaların beraberinde öğrencilerin kişilik gelişimleri yönünden ve akademik açıdan olumlu sonuçlar getirmesi beklenmektedir.

Az mevcudu olan sınıfların her birine bir sınıf öğretmeni vermek ve çok derslikli okul yapmak yerine köylerin nüfus durumu da göz önüne alınıp bir veya iki derslikli okul yapılarak daha çok okulsuz köyü okula kavuşturma imkânı sağlanmaktadır (Akbaşlı ve Pilten, 1999). Böylece var olan kaynaklar diğer dezavantajlı yerleşim birimlerine de yaygınlaştırılarak oralarda yaşayan öğrencilerin de evlerine yakın olan bir okula gitmesine imkân verilmektedir. Ayrıca taşınmalı ve pansiyonlu okul gibi eğitime erişim imkânı sağlayan diğer uygulamalarda ortaya çıkan ekonomik ve sosyal boyutlardaki sorunlar da ortadan kaldırılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okullardaki farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek yardımlaşması ve birbirlerinden öğrenme imkânı bulması öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de etkili olmaktadır. Şahin (2007, s. 12) öğrencilerin kişilikleri yönünden elde edebilecekleri kazanımları maddeler halinde açıklamaktadır.

1. *Yarış ve bireysel yükselme yerine, yardımseverlik ve birlikte iş yapma alışkanlığı.*
2. *Sürekli bireysel kazanç yerine, paylaşım.*
3. *Şartlandırma yerine, kişiliğin özgürce gelişmesi.*
4. *Hoşgörüsüzlük yerine, farklılıklara karşı saygılı olma.*
5. *Sorgusuz uyum yerine, eleştirel bakış.*
6. *Pasif kabullenme ve başkalarını izleme yerine, girişimcilik.*

Birleştirilmiş sınıflı okulda öğretmen dersini bir grup ile etkin şekilde sürdürürken sınıfta bulunan diğer gruplar da dersin başında kendilerine verilen görevleri yerine getirmektedir. Sınıfta kendi kendilerine çalışmak durumunda kalan öğrenciler bağımsız çalışma alışkanlıklarını geliştirmekte, farklı yaş grupları arasındaki iş birliği toplumsal sorumluluk ve etik konularında daha çok sonuç vermekte ve öğrenciler birbirlerine yardım etme konusunda pozitif davranışlar sergilemektedir (UNESCO, 1989). Normal sınıflarda uygulanması önerilen bireysel ve küme çalışmaları birleştirilmiş sınıflarda kendisini bir zorunluluk olarak dayatmakta; okul gazetesi çıkarmak, sergiler açmak, piyesler hazırlamak, bir okuma parçasını dramatize etmek, münazara ve tartışmalar yapmak için gereken farklı özellikleri taşıyan öğrenci grupları birleştirilmiş sınıflarda doğal olarak bulunmaktadır (Binbaşoğlu, 1999).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, üstünlüklerine rağmen gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinde zorunluluktan kaynaklanan bir uygulama olarak algılanmakta ve eğitim politikacılarından yeterli desteği görmemektedir. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okulların kapatılması eğiliminde olduğu ve şehir merkezinde çalışan bazı öğretmenlerin günümüzde birleştirilmiş sınıflı okulların varlığından bile haberdar olmadığı ifade edilebilir. Diğer yandan sınıf öğretmeni adaylarının genellikle bağımsız sınıflarda öğretmenlik yapacak şekilde yetiştirilmesi, birden fazla sınıf düzeyine ait öğretim programının öğretmen üzerinde oluşturduğu baskı, okulda çalışan öğretmen sayısının az olması ya da hiç olmaması gibi pek çok neden birleştirilmiş sınıflı okullarda bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Veenman'ın 1995 yılında yayınladığı araştırmasında Kanadalı okul müdürleri ve öğretmenleri programların birleştirilmiş sınıflara uyarlanması ve bireyselleştirilmiş öğretim açısından, konuların öğretimi ve sınıf materyallerinin hazırlığı için yeterli zamanın olmamasından, bir grupta ders işlerken diğer grubun da yönergelere ihtiyaç duymasından, artan iş yükü ve öğrencilerle birebir ilgilenmek için öğretmenin yeterli zamanının olmamasından dolayı sorunlar yaşandığını ifade etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri genellikle mesleğe yeni giren öğretmenlerdir. Mesleki yaşamlarının ilk yıllarında bulunan öğretmenler hizmet öncesinde öğrenmiş olduklarını uygulayabilmek, yeni başladığı meslekteki bürokratik sosyalleşme süreci içinde olmak, tanıyıp bilmediği bir çevrede yabancılaşmak, köyde yaşamının getirdiği zorluklar ile aile kurma sorumluluğu gibi birçok zorluğu bir arada yaşamaktadır (Çınar, 2004). Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda artan iş yüküne dikkat çeken Köksal'a (2009, s. 17) göre birleştirilmiş sınıfların öğretim programları, planlama, öğretmen yetiştirme ve denetim boyutunda sorunları bulunmaktadır.

1.Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. 5 sınıflı bir arada okutan öğretmen aynı zaman da müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program, 2000-2001 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. Tek bir sınıflı (bağımsız sınıf) okutan bir öğretmenle, 5 sınıflı bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu tartışılmaz.

2.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.

3.İlköğretim programında belirtilen hedeflerin tümüne ulaşmak güçleşmektedir. Koşullar, özellikle zaman yetersizliği hedeflerin tümüne ulaştırmayı güçleştirmektedir.

4.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.

5.Öğretmenler gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamayabilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni birlikte çalıştığı fazla sayıda meslektaşı ve deneyimli yöneticisi olmadığı için sıkıntı yaşayabilir.

UNESCO, Asya ve Pasifik bölgesinde yer alan Avustralya, Malezya, Hindistan ve Endonezya gibi ülkelerin de içinde bulunduğu toplam 13 ülke ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim üzerine 1988 yılında bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu çalışmanın raporunu 1989 yılında yayınlamıştır. Bu raporda öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci, sınıf yönetimi, öğretmen rolleri, öğretmen yetiştirme programı, öğrenci, aile ve eğitim sistemi boyutlarında birleştirilmiş sınıflarda ortaya çıkan sorunlar dile getirilmektedir. Bu bağlamda kırsal ve uzak bölgelerdeki okullarda çalışma konusunda isteksiz olan öğretmenlerin bir kısmı kendisini görev yaptığı yere ait hissetmemektedir. Yerel halkın eğitimsel gereksinimleri, değer sistemleri ve yaşam tarzları hakkında az bilgiye sahip olan öğretmenler bu durum karşısında okula ve öğrencilere karşı psikolojik olarak yabancılaşmaktadır. Rapora göre öğretmen yetiştirme programları birleştirilmiş sınıflara göre geliştirilmemekte, öğretmen adayları bağımsız sınıflarda öğretim deneyimleriyle yetiştirilmekte ve öğretmenlerin ihtiyacı olan hizmet içi eğitim verilmemektedir.

UNESCO'nun raporunda çocukları birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören ailelerin okuryazarlık oranının düşük düzeyde olduğu, çocuklarının gelecekteki kariyerleri ile aldıkları eğitim arasında herhangi bir bağ kurmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ülkelerde çocukların aile işlerine yardım ederek ekonomik etkinliklerde bulunmasını daha önemli gören aileler vardır. Ebeveynler alınması gereken kitap ve kırtasiye malzemelerini temin etmekte bazen isteksiz davranmaktadır. Diğer yandan bu okullardaki öğrencilerin de okula karşı bir ilgisizliği ve öğretmenlere karşı çekingен bir tavrı bulunmaktadır.

Demografik, ekonomik ve coğrafi nedenlerden dolayı ortaya çıkan birleştirilmiş sınıflarda öğretimin uygulandığı ülkelerde öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci ve sınıf yönetimi boyutlarında da bazı sorunlar yaşanmaktadır. Merkezi bir yönetim anlayışı ile bağımsız sınıflar için hazırlanan öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanması sonucunda kırsal bölgelerde yaşayan

öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında sorunlar yaşanmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri ile tanılama ve süreç değerlendirme araçlarının yetersizliği derslerin verimsizleşmesine neden olmaktadır. Aynı derslikte birden çok sınıfın bulunması nedeniyle bir gruptan diğerine geçerken öğrencilerin dikkatinin dağılması birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan önemli bir sorundur. Birleştirilmiş sınıfların yönetiminde küçük grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme yerine sözel iletişime dayalı geleneksel yöntemlerin ağırlıkta olması sınıf içi işleyişi olumsuz etkilemektedir.

1.7.4. İş Doymu Kavramının Tanımı ve Önemi

Çalışma ortamı ile üretkenlik arasında bir ilişki olup olmadığını göstermek amacıyla Roethlisberger ve Mayo tarafından 1924 yılında Western Elektrik Şirketinin Hawthorne Fabrikasında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada iş yerinde yapılacak fiziksel iyileştirmelerin verimliliği arttıracığı varsayılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bazen çalışma ortamında herhangi bir fiziksel düzenleme yapılmadığında da verimliliğin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumda işçilerin motivasyonu ile iş tatmini, işçilere uygulanan nezaret şekli ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri gibi sosyal faktörlerin verimlilikle ilişkili olabileceğini düşünmüştür (Koçel, 2007). Bu çalışmanın ardından iş doymu kavramı bilimsel literatüre girmeye başlamış ve günümüze gelene kadar iş doymu üzerine birçok araştırma yapılmıştır.

Bilim insanlarının çalışanların iş doyumuna gösterdiği ilginin artmasıyla birlikte birçok iş doymu tanımı geliştirilmiştir. İş görenlerin içinde yer aldıkları örgütten beklentilerinin karşılanma düzeyine verdikleri tepkinin bir derecesi olarak iş doymu kavramına ilişkin tanımlar yapılmaktadır. Vroom (1964) iş doyumunu, kişinin işini ya da iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan olumlu duygusal durum olarak görmektedir. Mercer (1997, s. 57) ise "çalışanın bireysel olarak işine karşı verdiği duygusal tepkiyi" iş doymu olarak değerlendirmektedir. Bir başka ifade ile çalışma sürecinde işçinin beklentileri ile işinden sağladığı fizyolojik fayda ve psikolojik haz birbirine uyduğu zaman iş doymu gerçekleşmektedir (Silah, 2002).

Çalışanların iş doymu yaşamalarını sağlayan birçok unsurun var olması ve tanımlamaların bu unsurlar çerçevesinde yapılmış olması nedeniyle birçok iş

doyumunu tanımlanmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). İnsan sağlığı ile ilişkili bir kavram olan iş doyumunu, çalışanların fiziksel ve zihinsel açıdan iyi durumda olmasını ifade eder (Oshagbemi, 2000). Fred Luthans (1992, s. 114) ise iş doyumunun  önemli yönü olduğunu vurgulamaktadır.

-İş doyumunu, duygusal yönü ağır basan bir kavramdır. Çünkü görülemez ve sadece hissedilebilir.

-İş doyumunu, genellikle ıktuların beklentileri ne derece karşıladığı ile ifade edilebilir.

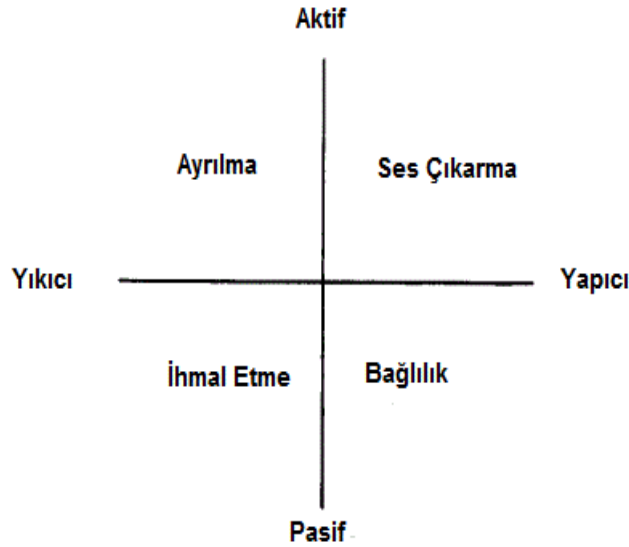
-İş doyumunu, birbiriyle ilgili birçok tutumu da beraberinde getirir. Bunlar genellikle iş, ücret, terfi olanakları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları gibi tutumlardır.

Bireylerin işlerine gösterdikleri tepkilere dayalı olarak yapılan genel iş doyumunu tanımları giderek detaylandırılmış ve işin çeşitli boyutlarına vurgu yapan iş doyumunu tanımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre genel bir iş doyumunu yerine işin kendisinden, ücretten, çalışma koşullarından elde edilen doyum gibi işin değişik boyutlarına ilişkin ayrı ayrı iş doyumları vardır (Balcı, 1983). Bu doğrultuda bireyin işine ve birlikte çalıştığı arkadaşlarına ilişkin algılarını, işine verdiği anlamı, örgütün işleyiş şeklini, örgütün çevredeki yerini, işinden elde ettiği geliri, insan ilişkileri faktörlerini olumlu olarak değerlendiren çalışan işinden doyum elde edebilecektir (Yıldırım, 2001). Çalışma ortamında işin bizzat kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları, birlikte çalışılan kimseler ve örgütsel ortam gibi iş doyumunu boyutlarına ilişkin değerler bulunmakta ve iş gören bu değerlerin elde edilmesine yönelik bir muhasebe içine girmektedir (Balcı, 1983).

İçinde birçok boyutu barındıran ve psikolojik nitelikte bir kavram olan iş doyumunu, bireyler ve örgütler açısından oldukça önemli bir değerken olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar yaşamlarının önemli bir bölümünü çalışma ortamında emek harcayarak geçirmektedir. “Hayatının her alanında çeşitli örgütlere bağlı olan insan, bu örgütler içinde çalışırken mutlu olmak, ihtiyaçlarını karşılamak, yaptıklarının takdir görmesi ve yaptığı işten zevk almak gibi çeşitli beklentiler” içine girmektedir (Güllü, 2009, s. 44). Örgütten beklentilerini elde eden bireylerin işlerinden doyum sağlamaları, mutlu olmaları ve çevrelerindeki insanlara pozitif yaklaşımlar sergilemeleri beklenmektedir. Ayrıca iş doyumunu yüksek bireylerin daha verimli ve yaratıcı oldukları, olumlu ilişkiler kurdukları, örgüt kültürünü daha kolay benimsedikleri ve işlerini daha sağlıklı bir şekilde yürüttükleri belirtilmektedir (Telman ve nsal, 2004).

İhtiyaçlarını karşılayarak iş doyumunu yakalayan bireylerin üyesi oldukları örgütleri hedeflerine ulaştırabilmek adına daha iyi motive olması beklenmektedir. Motive olan bir çalışan iş performansını ve örgütün verimliliğini arttırmaktadır. İş doyumuna ulaşmış bireyin kurumu hakkında olumlu konuşacağı, diğer çalışanlara yardım edeceği, işinde kendisinden beklenenin dışında bir çaba göstereceği düşünülmektedir (Özkalp ve Kırel, 2001). İş doyumunu düşük bireyler arasında gerçekleşebilecek sağlıklı bir iletişim gerilimlere neden olarak sağlam bir örgütsel ortamın oluşmasına engel olmaktadır. Akıncı (2002) ise işinden doyum elde edemeyen bireylerin çalıştığı örgütlerin içeriden ve dışarıdan gelecek tehlikelere karşı bağışıklık sisteminin zayıf olduğuna dikkat çekmektedir.

Bir kurumda işinden doyum sağlayamayan çalışanların varlığı iş gören devir oranı ve devamsızlığına ilişkin örgütsel sonuçlar vermesi bakımından önem taşır. İşinden düşük düzeyde doyum sağlayan çalışanların bulunduğu bir iş yerinde iş gören devir oranı ve devamsızlığı yüksektir (Luthans, 1992). Doyumsuz bir çalışan sorumluluklarını yerine getirmek yerine şikâyetçi bir yapıda olmayı ve işinden ayrılmayı tercih edebilir. Farrell (1983) işinden doyum elde edemeyen çalışanların çok boyutlu bir yapıda tepki verme biçimleri geliştireceklerine dikkat çekmektedir. Doyumsuz çalışanların tepki verme biçimlerine Şekil 1.1'de yer verilmektedir.



Şekil 1.1. İş Doyumsuzluğuna Yönelik Gösterilen Tepki Biçimleri

Farrell'a göre çalışanlar işten ayrılma, ihmal etme, bağlılık ve ses çıkarma olmak üzere dört kategoride tepki vermektedir. İşten çıkma ya da başka bir iş arama davranışları işten ayrılma kategorisine girerken; işlerin daha kötüye gitmesine izin verme, kronikleşen devamsızlık, kişisel işler için çalışma saatlerini kullanma gibi davranışlar ihmal etme kategorisindedir (Rusbult, Farrell, Rogers & Mainous III, 1988). Kurumuna güvenen ve yöneticileri tarafından koşulların iyileştirileceğine inanan doyumsuz çalışanlar örgütlerine bağlılık gösterirken; amirleri ve çalışma arkadaşları ile sorunları tartışan, koşulların iyileştirilmesi için yapıcı bir çaba gösteren çalışanlar ise iş doyumsuzluğuna karşı ses çıkaran bireylerdir (Robbins, 2001).

1.7.5. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel Faktörler

Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerden olan cinsiyet ile ilgili elde edilen sonuçlar arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır. Bazı araştırmalarda kadın çalışanların iş doyum düzeyleri yüksek bulunurken bazı araştırmalarda ise erkeklerin iş doyum düzeyleri yüksek çıkabilmektedir. Bilgiç'in (1998) de belirttiği üzere kadın ve erkeklerin iş doyum düzeylerindeki farklılığın cinsiyetten kaynaklandığını gösteren kesin bir kanıt yoktur. Bu noktada bireylerin cinsiyetlerinden ziyade sahip oldukları beklentilerin irdelenmesi gerekebilir. Kadın ve erkek çalışanların işlerinden beklentilerini etkileyen toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini de göz önünde bulundurmak gerekir. Kadınlar iş yerinde çalışma koşullarına ve sosyal ilişkilere; erkekler ise ücret, kariyer ve ilerleme fırsatlarına daha çok önem vermektedir (Kırel, 1999). Önem verilen beklentilerin iş yerinde karşılanma düzeyi çalışanların cinsiyetlerine göre iş doyum düzeylerinin farklılaşmasına yol açabilir.

Yaş ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Spector (1997) yaş ile iş doyumunu arasında bir ilişki bulunduğunu; ancak bu ilişkinin bazı araştırmalarda doğrusal, bazılarında ise doğrusal olmayan yönde gerçekleştiğini belirtmektedir. İş doyum düzeyi ile yaş arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğunu savunan araştırmacılardan birisi Herzberg'dir. Herzberg, çalışma yaşamına erken başlayan kişilerde iş doyumunun yüksek olduğunu, orta yaşlarda doyum düzeyinin düşmeye başladığını, çalışma yaşamının sonuna doğru ise doyum düzeyinin tekrar yükselmeye başladığını savunmaktadır (Özdayı, 1990). Bu görüşün aksine yapılan birçok araştırmada ise

çalışanların yaşı yükseldikçe genellikle iş doyumları da doğrusal bir şekilde yükselmektedir. Yaş ilerledikçe çalışanların iş doyum düzeyinin yükselmesinin bir nedeni okuldan yeni mezun olan genç çalışanların mesleğe başladıklarında iş hayatı ile ilgili gerçekçi olmayan yüksek beklentilere sahip olması, diğeri ise daha yaşlı çalışanların iş yerinde elde ettikleri deneyimler sonucu çalıştıkları kuruma uyum göstermesi olabilir (Davis, 1977). Her iki yaklaşım da göz önüne alındığında çalışanların işlerinden bekledikleri ücret, terfi, sorumluluk gibi boyutların yaş ilerledikçe iyileştirilmesi iş doyum düzeyinin belirlenmesinde önemlidir.

İş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerden olan çalışanların hizmet yılı ile yaş değişkenleri arasında bir paralellik bulunmaktadır. Bireylerin yaşları ilerledikçe çalışma yaşamında geçirdikleri yıllar da artmaktadır. Bu bağlamda yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişki için yapılan tartışmaların hizmet yılı için de geçerli olabileceğini söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır. Adkins (2009) özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarını incelediği araştırmasında mesleğin ilk altı yılında olan öğretmenlerin eğitimle ilgili başka bir alanda iş arama niyetinin daha yüksek olduğunu ve iş hayatında karşılaştıkları zorluklara karşı daha duyarlı olduklarını belirtmektedir. İşindeki hizmet yılı artan çalışanların zamanla tecrübe ve beceri kazanması sonucu kurumlarına daha çok uyum sağlayarak iş doyumunu elde etme olasılığı bulunmaktadır (Sevimli ve İşcan, 2005). Hizmet yılı ile iş doyumunu arasında pozitif doğrusal bir ilişki olasılığının gerçekleşebilmesi için bireylerin gereksinimlerinin karşılanması gerekliliği unutulmamalıdır.

Eğitim durumu bireylerin iş doyumuna etki eden bireysel faktörlerden bir diğeridir. İş doyumunu ile eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda iş doyumunu ile eğitim durumu arasındaki ilişki negatif yönde bir eğilim göstermektedir (Metle, 2001). Brush, Moch & Pooyan (1987) iş doyumunu ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği, 10 000'in üzerinde çalışanın yer aldığı 21 bağımsız araştırma üzerinden meta-analitik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasındaki ilişki orta düzey negatif bir ilişki ile düşük düzey pozitif bir ilişki aralığında gerçekleşmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların eğitim düzeylerine uygun pozisyonda bir iş bulduklarında eğitim düzeyi düşük olan çalışanlara göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olacağına yönelik farklı bir görüş vardır (Aşık, 2010). Ayrıca sahip olduğu becerilerden daha

fazlasını gerektiren pozisyonlarda yer alan bireylerin de karşılaştıkları deneyimler ile başa çıkamayarak iş doyumсуuzluğu yaşama riski bulunmaktadır.

İş doyumunu etkileyen demografik değişkenlerin yanı sıra bireye özgü olan kişilik özellikleri çalışanların iş doyumу ile ilişkilidir. Bireylerin kişilik özellikleri, iş görenlerin kurumdan beklentilerinin ve iş yerinde gösterdikleri tepkilerin nedenleri arasındadır. Olgun ve dengeli bir kişiliğe sahip olan bireylerin iş doyumlarının daha yüksek olacağına (Aşık, 2010); duygusal olgunluğa sahip olmayan bireylerin ise hem kendilerine hem de kurumlarına zarar vereceklerine dikkat çekilmektedir (Baltaş, 2003). Çalışanların duygusal uyumları ile iş doyumları arasında güçlü ilişkiler olduğunu bulan araştırmaların varlığından söz eden Judge, Heller & Mount (2002) duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve dürüstlük gibi kişilik özellikleri ile iş doyumу arasında orta düzeyde bir ilişki bulmuştur.

1.7.6. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

İş doyumuna etki eden örgütsel faktörler işin niteliği, ödemeler, çalışma koşulları, terfi olanakları, çalışma arkadaşları ile yönetim biçimi olmak üzere genel olarak altı başlıkta incelenebilir. Bu başlıklardan işin niteliğine ilişkin boyut incelendiğinde işin özelliklerine atfedilen pozitif yaklaşımlar ile iş doyumу arasında bir ilişki bulunmaktadır. Başaran (2004) yeteneklerini kullanabilecekleri, yeniliklere açık, yaratıcı ve sorumlu davranabilecekleri işlerde çalışan bireylerin iş doyumу yaşayabileceğini düşünmektedir. İş doyumу sağlamak için bireyin yaptığı işi çekici bulması, kendisini rahat hissetmesi, işinin sıkıcı bir yapıda olmaması ve statü sağlaması gerekir (Özkalp ve Kirel, 2001).

İşin niteliğine ilişkin olarak Hackman ve Oldham'ın (1976) geliştirmiş olduğu "*Job Characteristics Model*" literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu model görev kimliği, işin anlamlılığı, beceri çeşitliliği, otonomi ve işten elde edilen geri bildirim gibi kavramlara sahip işlerde çalışanların doyum sağlayacağını savunmaktadır. Yapılacak işin başından sonuna kadar belli olması görevin kimliğini, işin çalışan tarafından önemli ve anlamlı görülmesi işin anlamlılığını, işin farklı görevleri yapabilmeye izin vermesi beceri çeşitliliğini, çalışanın işini yaparken kontrol ve takdir yetkisine sahip olması otonomiyi, çalışanın işteki performansı hakkında bilgilendirilmesi ise geri bildirim kavramını açıklamaktadır (Judge, 2004).

Hackman ve Oldham (1976) işin niteliklerine ilişkin geliştirmiş olduğu modelde işin zenginleştirilerek karmaşık hale getirilmesi sonucunda iş doyumunu, motivasyonu ve performansın artacağını savunmaktadır. Bu modelde işin niteliğine ilişkin boyutlar çalışanların işini anlamlı bulma, işin çıktılardan sorumlu olma ve işin sonuçlarına ilişkin bilgi sahibi olma gibi üç önemli psikolojik duruma etki ederek iş doyumunu arttırmaktadır (Fried & Ferris, 1987). Hackman ve Oldham modelinin değerlendirildiği meta-analitik bir çalışmada 200'e yakın araştırmanın sonuçları modelin çok boyutlu yapısını destekleme eğiliminde olduğunu ancak zayıf sonuçlarının da bulunduğunu göstermektedir. Fried & Ferris (1987) yapmış oldukları çalışmada psikolojik durumların işin niteliğine ilişkin boyutlar ile kişisel sonuçlar arasında aracılık etkisi yaptığını ancak işin niteliği ile psikolojik durumlar arasındaki korelasyonu destekleyen modelin zayıf olduğunu belirtmektedir.

İşten elde edilen ödemeler çalışanların iş doyumunu etkileyen örgütsel faktörlerden birisidir. Alınan ücret bireyin temel ihtiyaçlarının yanı sıra üst düzey gereksinimlerinin karşılanmasında da bir araç konumundadır. Çalışanlar örgüte yaptıkları katkının yöneticileri tarafından değerlendirilmesinin bir yansıması olarak kurumlarından aldıkları ödemeleri görmektedir (Luthans, 1992). Performansa dayalı yapılan ödemelerin çalışanların motivasyonunu ve işte kalmak ya da ayrılmak konusundaki kararlarını olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (Durham & Bartol, 2004). Ancak yapılan araştırmalar ücretin büyütüldüğü kadar önemli bir özendirme aracı olmadığını düşündürmektedir (Eren, 1991). Nitekim Belfield & Heywood (2008) performanslarına göre ödeme yapılan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğuna ilişkin hipotezin doğrulanmadığını belirtmektedir.

Çalışanların kurumlarından aldıkları ödemeler ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. İşgörenin yaşı, kıdemi, öğrenimi, yaşantısı gibi bireysel özellikleri; harcadığı çaba, üretimin niteliği, yaratıcılığı, yeniliklere eğilimi gibi bireysel eylemleri; sorumluluk, yeterlik, bilişsel yük, savaşım isteme düzeyi gibi görev özellikleri ile elde edilen ücret arasında bir denge olduğunda iş doyumunu gerçekleştirebilecektir (Lawler'dan aktaran Başaran, 2004). Ayrıca ekonomik ve sosyal hakların yeterli ve adaletli şekilde dağıtıldığı bir işte çalışan bireyler iş doyumunu sağlayabilecektir.

Bireyler sağlıklı, güvenli ve destekleyici çalışma koşullarında görevlerini yerine getirme eğilimindedir. Başaran'a (2004) göre çalışanlar, sıcaklığı, nemi,

havalandırması, ışığı, sessizliği, rahatlığı, tehlikesiz oluşuyla çalışmaya elverişli koşulları olan işleri talep eder. Çalışma koşulları bireyin işini uygun bir şekilde yapmasına izin vermediğinde iş doyumunu bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Özkalp ve Kirel, 2001). Ladd (2011) öğretmenlerin okullarından ayrılma niyetlerini yüksek düzeyde yordayan unsurun çalışma koşulları olduğu bulgusunu elde ettiği araştırmasında öğrenme ve öğretme süreçleri için gereken kaynakların ve olanakların yetersiz olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha başarısız bulduklarını ve okulda kalma isteklerinde azalma olduğunu tespit etmiştir.

İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörlerden birisi olan terfi olanaklarına sahip çalışanlar kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını karşılama fırsatı bulmaktadır. İş yerindeki terfi olanakları çalışanların maddi gelir ve statüsünün yükselmesi, kişisel gelişiminin sağlanması ve toplumsal saygınlık kazanması anlamını taşımaktadır. İşlerini iyice öğrenerek tecrübe kazanan çalışanlar, buldukları pozisyonun yetki ve sorumluluklarını yetersiz bularak daha yüksek yetki ve sorumluluklarla çalışmak ister (Eren, 1991). Terfi olanağının yüksek, sık ve adil olmasının yanı sıra çalışanlar tarafından da talep edilmesi durumunda iş doyumunu olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Başaran, 2004). Bir kurumun terfi olanaklarına sahip olmasının çalışanların iş doyumunu arttıracaklarını dile getiren görüşler bulunmakla beraber bu olanakların iş doyumuna etkisinin bireylerin beklentileri ve değerleri ile sınırlı olduğunu savunan araştırmacılar da vardır. Locke (1976) adil bir terfi sisteminde olsa bile çalışanların kariyer beklentilerini karşılamayan bir yükselmenin iş doyumunu sağlamayacağını belirtmektedir. Başka bir ifade ile işindeki zorlukların ve sorumlulukların artmasını istemeyen ve herhangi bir terfi beklentisi olmayan çalışan kurumunda adil olmayan bir terfi sistemi olsa bile iş doyumunu sağlayabilir. Terfi almak istemenin kökeninde daha fazla sorumluluk alma, adaleti sağlama, daha çok parasal kazanç ve sosyal statü elde etme arzusu bulunmaktadır (Locke, 1976).

Günlük hayatının önemli bir bölümünü iş yerinde geçiren bireylerin çalışma ortamındaki arkadaşları ile uyumlu bir iletişim içinde olması önemlidir. İş ortamındaki arkadaşlarıyla belli bir samimiyeti yakalamak isteyen çalışanlar kendilerini örgütün önemli bir parçası gibi görmek, sevgi ve saygı hislerini paylaşabilecekleri insanlarla çalışmak ister. Bireyi destekleyen, rahatlatan, tavsiye

ve yardımlarda bulunan arkadaş canlısı ve iş birliği içindeki çalışma arkadaşları iş ortamını daha zevk alınır bir duruma getirmektedir (Luthans, 1992). Bu noktada iş yerindeki çalışanlar arasında sosyo-teknik ve sosyolojik olmak üzere iki türlü etkileşimin varlığından söz etmek gerekir. Sadece kurumda yapılan işler çerçevesinde kurulan iletişim sosyo-teknik etkileşim; iş dışında, kahve ve yemek molalarında bir arada olan bireyler ise sosyolojik olarak etkileşim içindedir (Harold'dan aktaran Kılıç ve Gümüşeli, 2010). Her iki etkileşim türünü sağlıklı biçimde sürdüren çalışanların iş doyumları olumlu yönde etkilenmektedir. Nitekim Oshagbemi (2000) Birleşik Krallık'ta görev yapan akademisyenler ile yaptığı bir araştırmada çalışma arkadaşlarının davranışları ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yöneticilerin çalışanlara yaklaşımı ve yönetim tarzı bireylerin üyesi oldukları örgütte dikkate aldıkları önemli unsurlardan birisidir. Çalışanlar uzmanı olduklarını düşündükleri işlerinde alınan kararlara katılma isteğindedir. Bu eğilime sahip bireyleri yöneten kişilerin çalışanların düşünce ve isteklerini dikkate alması ve bu düşüncelerden yararlanma yollarını araması gerekir (Eren, 1991). Aksi bir durumda alınan kararlardan uygulama aşamasında haberi olan çalışanlar yapılacak işlere karşı direnç gösterecektir. Yöneticiler çalışanlarına yönelik olarak yapıcı ve destekleyici ilişkiler geliştirmek ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamak gibi iki tür yaklaşımda bulunabilmektedir. Çalışanı merkeze alan yaklaşımda yöneticiler çalışanların iş yaşamını takip ederek tavsiye ve yardımlarda bulunmakta ve çalışanların refahını sağlamak için resmi düzeyde kişisel bir iletişim kurmaktadır (Luthans, 1992). İkinci yaklaşımda ise yöneticiler çalışanların işleri ile ilgili karar alma süreçlerine katılmalarına izin vermektedir.

Yöneticilerin çalışanlarına yönelik geliştirdiği olumlu tavırlar bireylerin iş doyum düzeylerini etkilemektedir. Dalal, Bashshur & Credé (2011) çalışanların yönetim tarzından elde ettikleri doyum ile iş doyumunun diğer boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Yapıcı olmaktan çok kusur arayan, küçük düşüren ya da üstünlük taslayan bir yaklaşım yerine işgörenlerin yaratıcılığına yer veren, takım çalışmasına dayanan yönetim tarzı işgörelere daha yüksek doyum getirmektedir (Başaran, 2004). Yöneticilerin çalışma ortamında yapacakları bazı düzenlemeler çalışanların davranışlarında değişikliklere neden olmaktadır. Resmi ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi, iş akış süreçlerinin belirlenmesi, fiziksel

ortama ilişkin düzenlemelerin yapılması ve bireyler ile gruplar arası sosyal etkileşimi sağlayacak etkinliklerin planlanması sonucunda çalışanların iş doyum düzeyleri yapılan bu düzenlemelerden etkilenmektedir (Cardy & Selvarajan, 2001).

1.7.7. İş Doyumu ile İlgili Motivasyon Teorileri

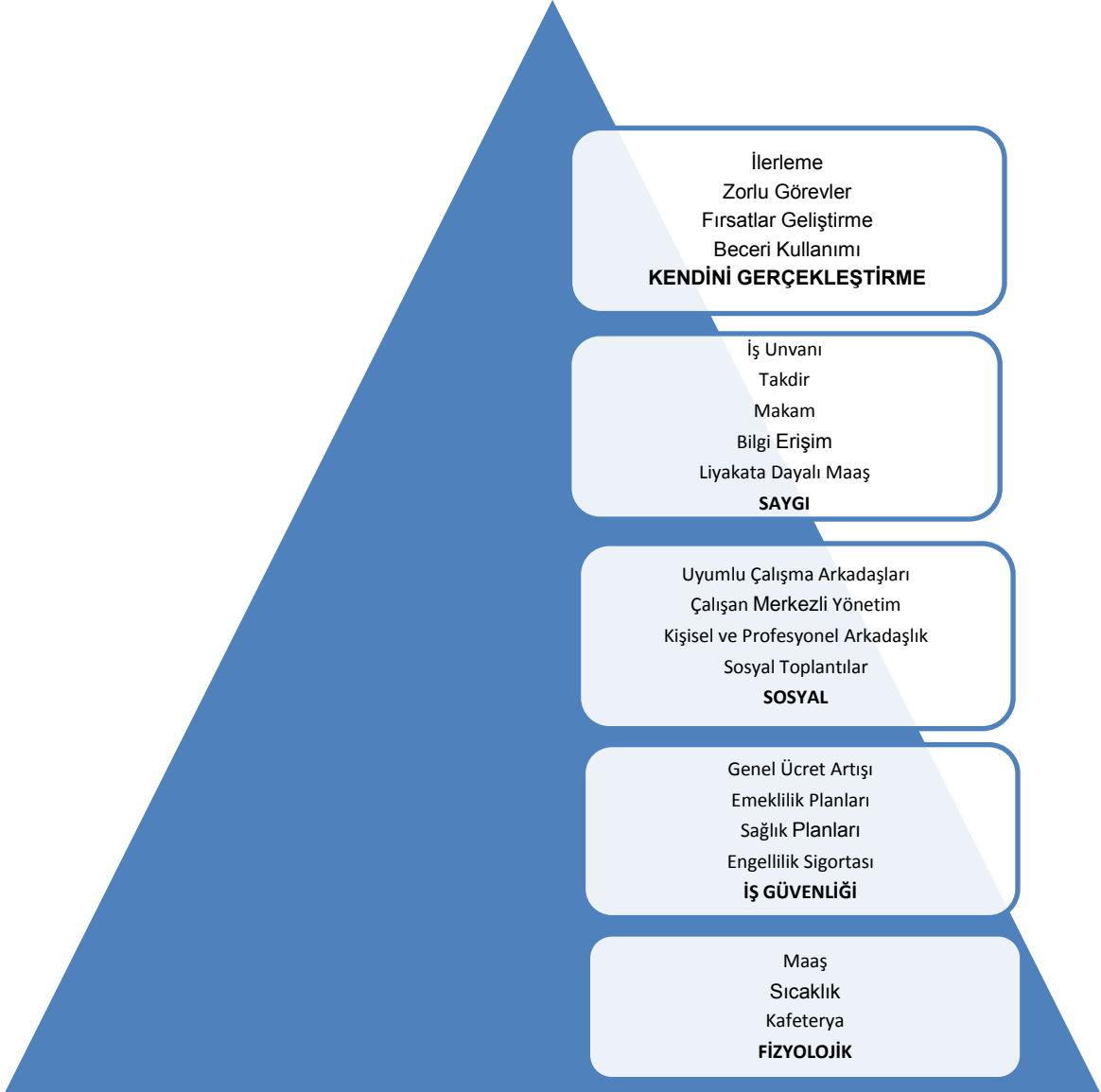
Motivasyon teorileri ile iş doyum arasındaki bağlantıların bilinmesi ile iş doyum kavramı daha anlaşılır bir noktaya gelmektedir. Motive olan bir çalışanın göstereceği performans sonucunda elde edeceği içsel ödüllerin değerini ve dışsal ödüllerin miktarını değerlendirmesi sonucunda iş doyum düzeyi ortaya çıkmaktadır (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2005). Ayrıca bireylerin içsel ödüllere verdikleri değer ve elde ettikleri iş doyum da motivasyon düzeyini etkilemekte ve bir motivasyon-iş doyum döngüsü oluşmaktadır.

İş doyum ile ilişkili olduğu belirtilen motivasyon teorileri içerik ve süreç teorileri olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. İçerik teorileri insanların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını doyumak amacıyla davranışlarını yönlendirdiklerini savunur. Süreç teorilerini geliştiren araştırmacılar ise bireylerin davranışlarını etkileyen unsurların bilişsel süreçler olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda süreç teorileri bireylerin davranışlarını nasıl harekete geçirdiği, sürdürdüğü ve sonlandırdığı sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmada *“İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı”*, *“Çift Faktör Teorisi”*, *“Öğrenilen İhtiyaçlar Teorisi”* ve *“ERG Teorisi”* olmak üzere dört içerik teorisine yer verilmektedir. Ayrıca *“Sonuçsal Şartlandırma Teorisi”*, *“Beklenti Teorisi”*, *“Eşitlik Teorisi”* ve *“Amaç Belirleme Teorisi”* olmak üzere dört süreç teorisine ilişkin açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

1.7.7.1. İçerik Teorileri

Maslow'un geliştirmiş olduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı iş doyumunu etkileyen motivasyon teorileri içinde en popüler olan teorilerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Bu teorinin temel varsayımına göre bireylerin gösterdikleri davranışların arkasında doyumak istedikleri ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar ise öncelik durumuna göre belli bir sıralama doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Maslow'a göre en alt basamaktan en üst basamağa doğru insanların ihtiyaçları; fizyolojik, güvenlik, sosyal ihtiyaçlar ile saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş basamaktan meydana gelmektedir. Ivancevich &

Matteson'ın (1999) işe ilişkin doyum sağlayan faktörler ile ilişkilendirdiği Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Şekil 1.2'de sunulmaktadır.

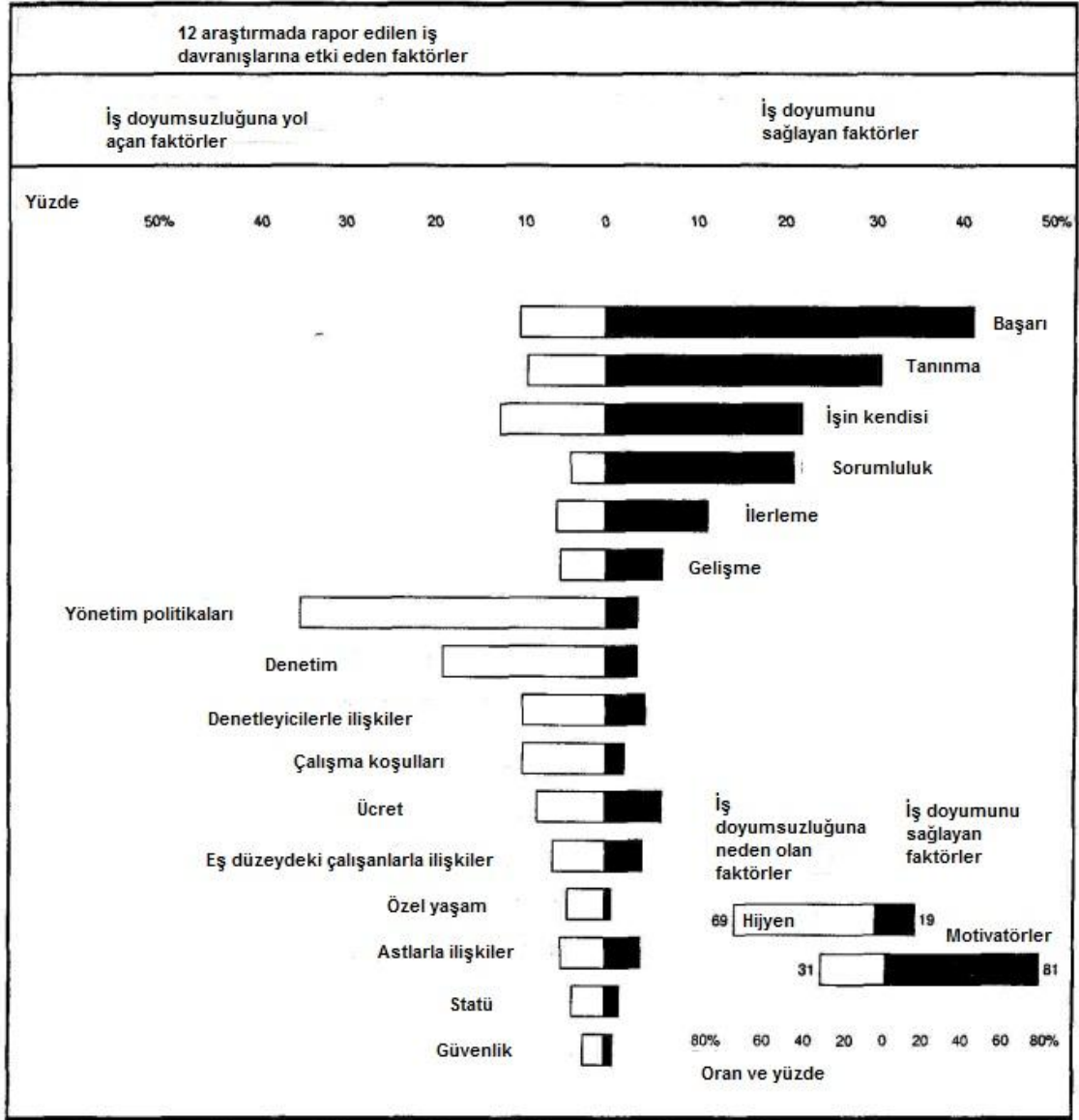


Şekil 1.2. Ivancevich & Matteson'ın İş ile İlişkili Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'a göre ihtiyaçlar hiyerarşisinde doyuma ulaşan ihtiyaçların motive etme ve davranışları etkileme özelliği kalmamakta ve bir üst basamakta yer alan ihtiyaçlar bireylerin davranışlarını yönlendirmeye başlamaktadır. Bu nedenle yöneticilerin çalışanların ihtiyaç düzeylerini anlaması ve bu ihtiyaçları elde edebilecekleri olanakları yaratması gerekir (Koçel, 2007). Beş basamaktan oluşan ihtiyaçlara yüksek düzey ve düşük düzey ihtiyaçlar olmak üzere ikili bir sınıflandırma yapılmaktadır. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları düşük düzey ihtiyaçlar; sosyal

ihtiyaçlar, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise yüksek düzeyde ihtiyaçlardır (Robbins, 2001). Maslow, hiyerarşide yer alan ihtiyaçların hiçbir zaman tam olarak doyurulamayacağını ve ortalama bir kişinin fizyolojik ihtiyaçlarının yüzde 85'ini, güvenlik ihtiyaçlarının yüzde 70'ini, sosyal ihtiyaçlarının yüzde 50'sini, saygı ihtiyacının yüzde 40'ını, kendini gerçekleştirme ihtiyacının ise ancak yüzde 10'unu doyurabileceğini öne sürmektedir (Ivancevich & Matteson, 1999).

Çalışanların iş doyumunu etkileyen içerik kuramlarından bir diğeri ise Herzberg'in "*Çift Faktör Teorisi*" olarak bilinen motivasyon-hijyen teorisidir. Herzberg ve arkadaşları yaptıkları araştırmalar sonucunda çalışanların iş doyumuna ve doyumsuzluğuna yol açan faktörlerin farklılık gösterdiğini savunmaktadır. İşin kendisi, sorumluluk, ilerleme, gelişme, başarı ve tanınma gibi faktörler motive edici faktörleri; yönetim, denetim, çalışma koşulları, ücret, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, statü ve iş güvencesi gibi faktörler ise hijyen faktörlerini meydana getirmektedir (Herzberg, 1987). Motive edici faktörler kişisel başarı hissi verdiği için çalışanların iş doyumunu sağlamalarına yol açarken hijyen faktörleri ise bireylerin iş doyumsuzluğu yaşamalarını engellemektedir (Koçel, 2007). Herzberg'in (1987) çift faktör teorisinde yer alan değişkenlerin iş doyumunu ve doyumsuzluğunu etkileme düzeylerine Şekil 1.3'te yer verilmektedir.



şekil 1.3. Herzberg'in ift Faktör Teorisi

Herzberg'in çift faktör teorisi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı ile benzerlik taşımaktadır. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde başarı ve tanınma gibi insanları iten motive eden unsurlar doyumunsuzluktan daha çok iş doyumuna neden olmaktadır. Ayrıca ücret ve statü gibi işin çevresinden kaynaklanan unsurlar daha çok iş doyumunsuzluğunu önlerken iş doyumuna pek fazla katkı vermemektedir (Schermerhorn vd., 2005). Başaran (2004) ise bu sonucu çalışanların, hijyen faktörlerini yöneticiler tarafından sağlanması gereken doğal bir hak olarak görmeleri ile açıklamaktadır.

McClelland tarafından geliştiren "Öğrenilen İhtiyaçlar Teorisi" iş doyumuna etki eden içerik teorilerinden bir başkasıdır. Bu teoriye göre bireyler üç başlık altında nitelendirilen ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçer. McClelland, bu

ihtiyaçların güç, başarı ve ilişki kurma ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. McClelland'ın teorisinin ana fikrine göre bireyler başarı, güç ve ilişki ihtiyacını çevrelerinden öğrenmekte ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik gösterilen davranışlar her ödüllendirildiğinde yüksek bir sıklıkta yeniden ortaya çıkmaktadır (Ivancevich & Matteson, 2003). Güç ihtiyacını karşılamak isteyen insanlar başkalarını kontrol etmekten ve statüsünü kullanarak başarıya ulaşmaktan zevk alır (Özkalp ve Kirel, 2001). Bireylerin güç ihtiyaçları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türlü etkide bulunur. Eğer güç ihtiyacı insanları tahakküm altına alma ve teslimiyet durumuna dönüşürse olumsuz; ilham veren ve ikna eden davranışlara yönelirse olumlu bir ortam oluşturmaktadır (Ivancevich & Matteson, 1999).

Başarı ihtiyacı ile motive olan çalışanlar sorunların çözümü konusunda daha iyi ve etkili yollar bulma niyetindedir. Başarı ihtiyaçlarını karşılamak isteyen bireyler mücadele gerektiren durumlardan kaçınmamaktadır. McClelland, başarı ihtiyacı ile güdülenen insanların rekabet ortamlarında yüksek standartlarda performans gösterme ve başarılı olma arzusunda olduğunu ifade etmektedir (Luthans, 1992). Bu insanlar işlerindeki risk unsurlarının en az olmasını istemekte ve performansları konusunda geri bildirim almayı arzulamaktadır (Ivancevich & Matteson, 1999). İlişki kurma ihtiyacı duyan çalışanlar ise bir başkasını etkilemek ya da zor işlerde başarı elde etmek yerine diğer insanlar ile kurduğu sosyal ilişkilerin kalitesine önem vermektedir. McClelland & Burnham (2003) yapmış oldukları araştırmada güç ihtiyacı yüksek ve ilişki kurma ihtiyacı düşük düzeyde olan bir yöneticinin çalışanlarını etkileme konusunda istekli olduğunu; ancak diğer insanların hoşlanıp hoşlanmadıklarına bakmaksızın zor kararlar alabilen bir yapı gösterdiğini tespit etmiştir.

Çalışanların iş doyumunu etkileyen içerik teorilerinden olan “*ERG Teorisi*” Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Var olma (*existence*), ilişki kurma (*relatedness*) ve gelişme (*growth*) ihtiyacı kelimelerinin İngilizce baş harflerini birleştiren Alderfer'in motivasyon yaklaşımı ERG Teorisi olarak isimlendirilir. Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımına bazı yönlerden karşı çıkmış ve yeni düzenlemeler yapma ihtiyacı hissetmiştir. ERG Teorisi'nde yer alan ihtiyaç düzeylerinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde hangi düzeye karşılık geldiği Tablo 1.8'de görülmektedir.

Tablo 1.8: ERG Teorisi ve Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

<i>ERG Teorisi</i>	<i>Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi</i>
Var Olma İhtiyacı	Fizyolojik İhtiyaçlar Güvenlik İhtiyaçları
İlişki Kurma İhtiyacı	Sosyal İhtiyaçlar Saygı İhtiyacının Dışsal Boyutu
Gelişme İhtiyacı	Saygı İhtiyacının İçsel Boyutu Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı

Kaynak: Robbins, S. P. (2001).

Alderfer, çalışanların ihtiyaçlarını yeniden sınıflandırırken Maslow'un alt düzeyde yer alan ihtiyaçlar karşılanmadan üst düzey ihtiyaçların gündeme gelmeyeceğine yönelik görüşüne karşı çıkmıştır. Haire, Ghiselli & Porter (2008) Japon yöneticilerin üst düzey ihtiyaçlarının alt düzey ihtiyaçlarına göre daha çok öncelik taşımalarını bu görüşe örnek olarak vermektedir. Ayrıca aynı anda birden fazla düzeyde ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (Robbins, 2001). ERG Teorisi'ne göre çalışanlar üst düzey ihtiyaçlarının karşılanması engellendiğinde bir alt düzeyde yer alan ihtiyaçları daha çok doyurma arzusu duyacaktır. Bu bağlamda Schermerhorn vd.'ne (2005) göre çalışanların var olma ihtiyacına yönelik olan ücretlerinden ve çalışma koşullarından şikâyetçi olmalarının nedeni bireylerin ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır.

1.7.7.2. Süreç Teorileri

"Sonuçsal Şartlandırma Teorisi" iş doyumunu etkileyen süreç teorilerindedir. Bu teori davranışsal yaklaşım temel alınarak oluşturulmuştur. Çalışanlar ihtiyaçlarına ya da amaçlarına göre davranış göstermekte ve bu davranışların sonuçlarına göre aynı davranışı tekrar edeceklerine ya da etmeyeceklerine karar vermektedir (Koçel, 2007). Sonuçsal Şartlandırma Teorisi, bir davranışın kaynakları ya da onu ortaya çıkaran nedenler yerine davranışın sonuçları ve bireye kazandırdığı değerler üzerinde durmaktadır (Eren, 1991). Ancak bu teori duygular, tutumlar, beklentiler ve davranışları etkilediği bilinen diğer bilişsel değişkenleri görmezden gelmektedir (Robbins, 2001). Sonuçsal Şartlandırma Teorisi'ne göre örgüt içinde yaygınlaştırılmak istenen davranışlar ödüllendirilmeli; istenmeyen davranışlar ise cezalandırılmalıdır. Burada cezalandırma ile anlatılmak istenen ödül vermemek, yetkileri kısıtlamak, rütbe tenzili, daha pasif görevlere atamak ve işine son vermek gibi örgütsel uygulamalardır (Koçel, 2007).

Çalışanların istenilen davranışları gerçekleştirmesi için önerilen yaklaşım davranışları ödüllendirmektir. İş yapmaktan zevk alma, eser yaratmaktan mutluluk duyma, başarıdan dolayı itibar sahibi olma içsel ödüller; prim, zam ve ikramiye elde etme ise dışsal ödüllerdir (Eren, 1991). Ödüllendirmeyi planlı ve doğal olarak elde edilen ödüller olmak üzere farklı şekilde sınıflayan araştırmacılar bulunmaktadır. Schermerhorn vd.'ne (2005) göre yöneticiler tarafından çalışanlara sağlanan planlı ödüller ofis partileri, maaş artışları, hediyeler ve geziler; doğal ödüller ise iş yerinde çalışanlara karşı güler yüzlü olma, selamlaşma, geri bildirim verme ve tavsiye alma davranışlarıdır.

Sonuçsal Şartlandırma Teorisi'nden yararlanan kurumlar olduğu gibi bu teoriye ihtiyatla yaklaşan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu endişeyi taşıyan araştırmacılardan biri olan Robbins (2001) daha fazla üretim yapması için sürekli azarlanan bir çalışanın muhtemelen verimliliğinin düşeceğini; ancak verimlilikte yaşanan düşüşün çalışanın amaçları ve beklentileri aracılığıyla da açıklanabileceğini ifade etmektedir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde Amerika'da geniş bir işletme grubunun Sonuçsal Şartlandırma Teorisi'ni kullanarak çalışanların devamsızlık ve işe geç gelme gibi davranışlarını cezalandırmak yerine düzenli bir devam gösteren veya geç gelme oranı çok düşük olan personelini çeşitli şekillerde ödüllendirmeyi tercih ettikleri bildirilmektedir (Koçel, 2007). Eren'e (1991) göre ödüllendirmeler belirli aralıklarla ya da belli bir üretim düzeyine ulaşıncaya yapılmalıdır. Böylece istenilen davranışı göstermesi için sürekli ödüllendirilen çalışanların ödüllendirme olmadığında işleri istenildiği gibi yapmama tehlikesinin önlenebileceği düşünülmektedir.

İş doyumuna etki eden önemli süreç teorilerinden birisi Vroom'un geliştirmiş olduğu "*Beklenti Teorisi*"dir. Beklenti Teorisi valans (değer), beklenti, araçsallık ile birinci ve ikinci düzey çıktılar olmak üzere dört kavram ile açıklanmaktadır. Bir çalışanın işinde göstereceği çabanın sonucunda elde edeceği çıktıları arzulama ya da değer verme derecesi valans; bireyin performansının ödüllendirileceğine ilişkin olasılık beklenti kavramını ifade etmektedir (Koçel, 2007). Valans ile beklentinin çarpımı çalışanların motive olma derecesini belirlemektedir. Çalışanların elde etmeyi bekledikleri çıktılara verdikleri değer, yaşantılarına, kişiliklerine ve değer yargılarına göre değişmektedir.

Çalışanların gösterdiği performans sonucunda elde edilen birinci düzey çıktılarını ikinci düzey çıktılara aracılık etmesi araçsallık kavramı ile açıklanmaktadır. Verimlilik, üretim, devamsızlık ve işgücü devir oranı gibi örgüte ilişkin sonuçlar birinci düzey çıktıları; çalışanların örgütün hedefleri aracılığı ile elde ettiği para, tanınma ve iş güvencesi gibi sonuçlar ise ikinci düzey çıktıları ifade etmektedir (Luthans, 1992). Bu doğrultuda bir çalışan ikinci düzey bir çıktı olan maaş artışı elde edebilmek için birinci düzey çıktılarından olan yüksek düzeyde performans gösteren bir personel olmayı tercih edebilir (Ivancevich & Matteson, 1999).

Beklenti Teorisine göre çalışanlar kendilerine düşen görevleri başaracaklarını, iş yerinde gösterdikleri performans sonucunda ödüllendirileceklerini, elde edecekleri ödüllerin ise kendileri için bir değeri olduğunu düşünmelidir. Bu teorinin temelinde bazı varsayımlar vardır. Vroom, her insanın farklı ihtiyaç ve amaçlara sahip olduğunu, insanların arzuladıkları ödüllere yönelik davranışta bulunduğunu ve insan davranışlarına kişisel özelliklerin ve çevresel koşulların etki ettiğini savunmaktadır (Eren, 1991). Beklenti teorisi örgütlerin hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla çalışanların işlerinde istekli bir şekilde çaba göstermesi için ne yapılması gerektiği sorusuna cevap aramaktadır (Ivancevich & Matteson, 1999).

İş doyumuna etki eden süreç teorilerinden bir başkası olan “Eşitlik Teorisi” Stacy Adams tarafından geliştirilmiştir. Adams’a göre insanlar işlerinden elde ettiklerini kurumda veya kurum dışında çalışan diğer insanların kazanımları ile karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma adaletli bir paylaşım yapıp yapılmadığını değerlendirmeye yöneliktir. Çalışanlar iş yerinde iki tür karşılaştırma yapmaktadır. Bireyler öncelikle örgüte verdikleri ile örgütten aldıkları arasında bir kıyaslama yapmaktadır. Daha sonra ise çalışanlar örgüte sundukları ile örgütten aldıklarının oranını diğer çalışanlar ile karşılaştırmaktadır. Başaran’a (2004) göre bireyler yapılan karşılaştırmaları adaletli bulduğunda eşitlik duygusuna ulaşacaktır.

Çalışanların yaşı, eğitim düzeyi, sosyal statüsü, örgütsel pozisyonları ve işlerini başarmak için gösterdikleri çaba ve emek örgütün girdileridir (Koçel, 2007). Buna karşılık ücret ve statü artışları, primler, ikramiyeler ve benzeri sosyal yardımlar, yönetsel yetkiler ve kaynaklar ile iş güvenliği ve iş yeri koşullarını iyileştirme faaliyetleri bireylerin elde ettiği çıktılarıdır (Eren, 1991). Bu bağlamda Eşitlik Teorisi girdi-çıkıtı dengesi üzerinde şekillenmekte ve çalışanlar girdi-çıkıtı dengesini

arkadaşları, komşuları, çalışma arkadaşları ve diğer örgütlerdeki meslektaşları ile karşılaştırma yoluna gitmektedir (Robbins, 2001). Yaptıkları değerlendirmeler sonucunda ortada bir eşitsizlik olduğunu gören çalışanlar bu durumdan rahatsız olacaklar ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışacaklardır. Schermerhorn vd.'ne (2005) göre eşitsizlikle karşılaşan çalışanlar performans düşürmek, ödül algılarını değiştirmek, işten ayrılmak, karşılaştırma ölçütlerini değiştirmek, eşitsizliğin geçici olduğunu ve gelecekte çözümleneceğini düşünmek gibi yeni zihinsel ve davranışsal düzenlemeler yapmaktadır.

Motive edilen davranışların açıklanmasında amaç belirlemenin önemine vurgu yapan Locke, süreç teorilerinden biri olan "*Amaç Belirleme Teorisi*"ni geliştirmiştir. Bu teori yönetimin öngördüğü amaçlar ile bireylerin belirleyeceği amaçlar arasındaki uyuma ve çalışanların kendileri için belirledikleri amaçlara ulaşma derecesine dikkat çekmektedir (Koçel, 2007). Örgütün amaçları ile çalışanların amaçları arasında uyum yakalamak için amaç belirleme süreçlerine çalışanların da katılması ve ulaşılan sonuçlar hakkında çalışanlara bilgi verilmesi gerekir (Eren, 1991). Ayrıca yöneticiler ve çalışanlar tarafından belirlenen amaçların açık ve seçik olarak anlaşılması, amaca ulaşmak için gereken yeterliliklerin ve harcanacak çabanın belli olması gerekir (Ivancevich & Matteson, 1999).

Bireyler, örgütü ve örgütün çevresinde bulunan unsurları gözlemleyerek bireysel yargılarını oluşturmakta ve yaptıkları değerlendirmeler sonucunda ulaşmak istedikleri amaçları belirleyerek bu yönde davranış sergilemektedir. Çalışanların amaçlarının yanı sıra örgüt içinde de amaç belirlemek için bazı anahtar noktalar vardır. Öncelikle örgütü oluşturan unsurların amaç belirlemek için uygun olup olmadığına karar verdikten sonra eylem planları hazırlayarak kişilerarası etkileşimi arttırmak yoluyla çalışanları amaç belirlemeye hazırlamak gerekir (Ivancevich & Matteson, 1999). Son adımda ise belirlenen amaçların yöneticiler ve astlar tarafından anlaşılır olup olmadığı ve amaçlarda yeniden düzenleme yapmak gerekip gerekmediği kontrol edilmektedir.

1.7.8. Tükenmişlik Kavramının Tanımı ve Boyutları

Son yıllarda popüler bir kavram olarak birçok araştırmaya konu olan tükenmişlik, 1970'li yıllarda Freudenberger tarafından akademik bir kavram olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, "ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen

yorgunluk, enerji kaybı, hayal kırıklığı, güdülenme eksikliği ve işi bırakmayla ilgili bir durumu tanımlamak için” tükenmişlik kavramını ortaya atmıştır (Avcı ve Seferoğlu, 2011, s. 13). Aynı yıllarda Maslach ve meslektaşları Freudenberger’den bağımsız olarak Kaliforniya’da insanlarla yüz yüze olmayı gerektiren mesleklerde çalışanların bilişsel stratejiler kullanarak duygusal sorunları ile nasıl başa çıktıklarını araştırmıştır (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). 70’li yıllardan günümüze gelene kadar tükenmişlik konusunda birçok araştırma gerçekleştirilirken sadece 1993 ile 2004 yılları arasında 1784 makale, kitap ve tez yazılmıştır (Hallesleben & Buckley, 2004).

Tükenmişlik kavramı Freudenberger (1974, s. 159) tarafından “enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı kişinin başarısız olması, yıpranması ve tükenmiş hale gelmesi” şeklinde tanımlanmış olsa da Maslach ve arkadaşlarının tükenmişlik kavramına ilişkin yaptıkları tanım ve geliştirdikleri model oldukça yaygın olarak kabul edilmektedir. Maslach’a (2003) göre tükenmişlik, iş yerindeki stres yapıcı unsurlara karşı bir tepki olarak uzun sürede ortaya çıkan psikolojik bir sendrom, çalışan ile işi arasındaki uyumsuzluğun sonucu olan kronik bir gerginlik durumudur. Sürekli insanlara yardımcı olmayı gerektiren koşullarda çalışan bireylerde ortaya çıkan kronik stres, çalışanları duygusal olarak zayıflatmakta ve tükenmişlik riski oluşturmaktadır (Maslach & Jackson, 1981). Maslach, tükenmişliğin “kişinin profesyonel iş yaşamında ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde olumsuzluklara yol açan kronik yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının gelişimi ile birlikte seyreden fiziksel ve duygusal tükenmeyle karakterize bir sorun” olduğunu belirtmektedir (Girgin, 2010, s. 32).

Maslach, tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutu olan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Maslach modeline göre insanların psikolojik taleplerine daha fazla cevap veremeyecek konuma gelen çalışanlar ilk olarak duygusal tükenme yaşamaktadır (Maslach & Jackson, 1981). İş ortamındaki aşırı taleplerle başa çıkamayan çalışanlar hizmet verdikleri insanlara karşı mesafe alarak duyarsızlaşırken; içinde buldukları topluma ve çalıştıkları kuruma yapmayı bekledikleri katkı ile mevcut davranışları arasında uyumsuzluk olduğunu fark etmekte ve kişisel başarılarının yetersiz olduğunu düşünmektedir (Cordes & Dougherty, 1993). Tükenmişliğin sürece dayalı üç boyutlu bir olgu olduğunu kabul eden Golembiewski ise tükenme

sürecinin duyarsızlaşma ile başladığını düşünmektedir. Duyarsızlaşma ile başlayan tükenme süreci çalışanların performanslarının ve kişisel başarılarının düşmesi hissine yol açmakta ve duygusal tükenme ile doruk noktasına ulaşmaktadır (Lewin & Sager, 2007).

Duygusal, zihinsel ve fiziksel sonuçları olan tükenmişlik kavramının tanımı farklı araştırmacılar tarafından da yapılmaktadır. Hayes & Weathington (2007) bireylerin işlerine ilişkin konularda nadiren hissedilen yorgun ve sinirli olma veya bunalımda hissetme gibi duygusal durumların seyrek olmaktan çıkarak sürekli hale gelmesi durumunu tükenmişlik olarak tanımlamaktadır. Demirtaş ve Güneş (2002, s. 122) tükenmişlik kavramını geniş anlamda değerlendirerek “öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, işyerine, çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi” gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak açıklamaktadır. Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker & Lloret (2006) ise Maslach'ın geliştirmiş olduğu modele uygun olarak tükenmişlik kavramının duygusal kaynakların tükenmesi, işteki insanlara karşı katı davranma ve kişisel başarının yetersiz görülmesi ile karakterize olan kronik mesleki stres tepkisi olduğuna dikkat çekmektedir.

Mumun eriyerek sönmesi metaforu gibi insanın enerjisinin kalmamasıyla açıklanan tükenmişlik kavramı (Schaufeli vd., 2009) ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde çalışanların hizmet verdikleri insanlarla ilişkileri bağlamında yaptıkları içsel değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan tükenmişliğin olumsuz sonuçları hem çalışanlara hem de hizmet verdikleri insanlara yansımaktadır. Cherniss, tükenmişliğin geçici bir yorgunluk veya zorlanma durumu değil, bireyin işinden soğuması ile sonuçlanan kalıcı bir durum olduğunu düşünmektedir (aktaran Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Kronik hale gelen baskı ve stres bireyi fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak bitirmektedir (Tümkiye, 2006).

1.7.9. Tükenmişliği Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler

Yaşamın önemli bir bölümünü çalışarak geçiren bireylerin işlerinde yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini etkileyen bireysel ve örgütsel pek çok faktör bulunmaktadır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı gibi demografik özellikler ile çalışanların

kişilik özellikleri gibi bireye özgü olan pek çok faktör tükenmişliği etkileyen bireysel faktörlerdendir. İş yükü, kontrol, ödüller, çalışma arkadaşları, adalet ve değerler olarak öne çıkan örgütsel faktörler de çalışanların tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Leiter & Maslach, 2005). İki başlık altında incelenen faktörler ayrı ayrı değil birlikte etkileşime girerek tükenmişliğe yol açmaktadır.

Demografik değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar arasında bir tutarlılık gözükmemektedir. Bu nedenle cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim düzeyi gibi değişkenler ile tükenmişlik arasındaki ilişkilerin ihtiyatlı yorumlanması gerekir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların eğilimine göre çalışanların demografik değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmektedir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde duyarsızlaşma boyutunda erkek çalışanlar, duygusal tükenme boyutunda kadın çalışanlar daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşama eğilimindedir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Greenglass, Burke & Ondrack'ın (1990) araştırmasında sadece duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükendikleri, diğer tükenmişlik boyutlarında ise herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kadın çalışanların erkeklere göre gelir artışı, sosyal statü ve otonomi olanaklarından daha az yararlanmalarına ve ev işlerine yönelik daha fazla sorumluluk taşımalarına rağmen tükenmişlik düzeylerinde herhangi bir farklılık olmaması şüphe uyandıran bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Schaufeli & Buunk, 1996).

Çalışanların yaş değişkeni ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre daha tutarlı sonuçlar elde edilmektedir. Bu sonuçlara göre 30-40 yaş aralığının altında bir yaşta bulunan genç çalışanlar daha yüksek düzeyde tükenmişlik göstermektedir (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach vd., 2001) Genç bireylerin çalışma hayatına yeni girdikleri yıllarda daha idealist olmaları nedeniyle işte ve çalışılan kurumda karşılaştıkları olumsuz durumlarda yıpranma olasılıkları artmaktadır (Arı ve Bal, 2008). Öte yandan Schaufeli & Buunk (1996) ise yüksek düzeyde tükenmiş olan çalışanların işten ayrılmış olabileceklerine dikkat çekerek kurumda kalan daha yaşlı çalışanların genç çalışanlara göre daha az tükenmişlik yaşıyor olabileceklerini belirtmektedir.

Bu nedenle yaş ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin de dikkatli değerlendirilmesi gerekir.

Çalışanların tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörlerden bir tanesi olan medeni durum değişkenine göre evli olan çalışanlar bekâr olanlara göre daha az tükenmişlik yaşamaktadır (Tümkiye, 1996; Cordes & Dougherty, 1993; Maslach vd., 2001). Bu sonuca göre evli olan çalışanların aile ilişkilerinden olumlu yönde destek almalarından dolayı düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları düşünülmektedir (Torun, 1995). Bireylerin eğitim düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar eğitim düzeyi yüksek çalışanların eğitim düzeyi düşük çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Yüksek düzeyde eğitim alan bir çalışanın işinden yüksek beklentileri bulunmakta ve bu beklentileri karşılanmadığında daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır (Maslach vd., 2001). Eğitim düzeyinin yanı sıra çalışanların mesleklerinde geçirdikleri hizmet yılları tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde etkili olmakta, mesleğinde deneyimsiz olan bireyler daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır (Dworkin, 2001; Tümkiye, 1996).

Demografik değişkenlerin yanı sıra çalışanların kişilik özellikleri de tükenmişlik düzeyini etkileyen önemli bireysel özelliklerdendir. Uyumluluk, çalışkanlık, dışadönüklük, nevrotizm (duygusal dengesizlik) ve açıklık olmak üzere bireylere ait beş kişilik özelliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen meta analitik araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda kişilik özellikleri ile tükenmişlik boyutları arasında güçlü ilişkiler olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Swider & Zimmerman (2010) kaygılı, depresif ve sınırlı olarak tanımlanan nevrotik kişilik özellikleri ile tükenmişliğin üç boyutu arasında güçlü ilişkiler olduğunu bulmuştur. Ayrıca uyumlu bir kişilik duyarsızlaşma ile dışadönük kişilik özelliği ise duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutları ile güçlü ilişkilere sahiptir. Alarcon, Eschleman & Bowling (2009) tarafından da kişilik özellikleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen meta analiz çalışması yapılmıştır. Bu araştırmada nevrotik kişilik özelliklerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarıyla, uyumlu kişilik özelliklerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarıyla, dışadönük kişilik özelliklerinin ise duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarıyla güçlü bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre dışadönük, çalışkan ve uyumlu kişilik özellikleri tükenmişlik riskini azaltırken,

nevrotik kişilik özellikleri ise tükenmişliğe yakalanma riskini arttırmaktadır (Wallin, 2010).

Demografik ve kişilik özelliklerinin yanı sıra iş yükü, kontrol, ödüller, çalışma arkadaşları, adalet ve değerler gibi örgütsel faktörler de çalışanların tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir. İş ortamı ile ilgili faktörlerde uyum yakalayamayan bireyler tükenmişlik yaşamakta ve çalışanların doyum ve performans düzeyleri tükenmişlikten etkilenmektedir (Maslach vd., 2001). Tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerden biri olan iş yükü, çalışanların sahip olduğu kaynakları ve zamanı aşan iş talepleri olarak tanımlanmaktadır. Duygusal tükenme boyutunu doğrudan etkileyen iş yükünde önemli olan nokta aşırı talepler nedeniyle bireyin enerjisinin tükenerek kendisini yenilemesinin imkânsız hale gelmesidir (Leiter & Maslach, 2003). Çalışanların iş yükü nitel ve nicel olmak üzere iki açıdan değerlendirilmektedir. Bireyin yeteneklerine uygun olmayan bir iş verilmesi nitel iş yükünü, verilen işin miktarının gereğinden fazla olması ise nicel iş yükünü ifade eder (Maslach vd., 2001). Bireylerin iş yükü ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu düşünülmese de rağmen farklı sonuçların ortaya çıktığı bazı araştırmalar vardır. Çinli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada iş yükünün fazla olduğunu ifade eden öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmamıştır (Chan & Hui, 1995). Kişisel başarı hislerinin daha yüksek olduğu anlaşılan bu öğretmenler işlerine değer verdikleri için iş yükü bir tükenmişlik kaynağı olmaktan çıkmıştır.

Çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapmaları için gereken kaynaklar ve alınan kararlar üzerinde etkili olması anlamına gelen kontrol faktörü tükenmişlik düzeyini etkileyen örgütsel faktörlerdendir. İnsanlar sorumlu oldukları işler üzerinde düşünmek, karar vermek ve sorunları çözmek ister (Maslach & Goldberg, 1998). Bazı yöneticiler katı politikaları ile çalışanların iş yaşamını anlamlı kılacak yeteneklerin kullanılmasına engel olur (Leiter & Maslach, 2005). Ayrıca bireylerin iş ortamındaki sorumluluk ve yetki dengesinin kurulmaması nedeniyle kontrol sorunları ortaya çıkmaktadır. Kararları etkileme ve yetki düzeyi anlamına gelen kontrol faktöründe benimsenen yaklaşımlar bazı olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Lee & Ashforth (1993) çalışanların karar alma süreçlerine aktif katılımları ile yüksek düzeyde kişisel başarı ve düşük düzeyde duygusal tükenme arasında tutarlı ilişkiler tespit etmiştir. Diğer yandan yöneticileri tarafından katı

kurullarla kısıtlanan ve yakından izlenen çalışanlar kendilerini geliştirme ve yenileme fırsatı bulamadıklarında tükenmişlik riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998).

Rol belirsizliği ve rol çatışması yapılan iş üzerinde karşılaşılan en önemli kontrol sorunlarından biridir. Rol çatışması iş ortamında yaşanan yetki sorununa vurgu yaparken, rol belirsizliği kavramı ise çalışanın işinde başarılı olması istenen hedeflerin açık ve öngörülebilir olması ile yeterli bilgilendirmenin yapılması gerekliliğine odaklanmaktadır (Cordes & Dougherty, 1993). Araştırmalar rol çatışması ile tükenmişlik arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Leiter & Maslach, 2003). Fimian & Blanton (1987) öğretmenlerle yaptığı çalışmada rol belirsizliği ve rol çatışmasının tükenmişliğin üç boyutuyla da ilişkili olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan rol belirsizliği ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar rol çatışması ve tükenmişlik ilişkisini inceleyen araştırmaların sonuçları kadar tutarlı değildir (Leiter & Maslach, 2003).

Örgütlerin çalışanlarına yönelik ödüllendirme faaliyetlerinde bulunması tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Birçok çalışan için ödül veya ceza almak işleri nasıl yaptıklarını bilmenin ve kurumdaki diğer insanların kendileri hakkında ne düşündüğünü öğrenmenin bir yolu olarak görülmektedir (Schwab, Jackson & Schuler, 1986). Çalışanların aldıkları maaşı yetersiz bulması, işlerinden memnuniyet duymaması ve çalışma arkadaşları ile yöneticilerinin gözünde kendisini önemsiz hissetmesi örgütün maddi ve manevi ödüllendirme sisteminde sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu sorunları yaşayan çalışanlar enerjisini, zamanını ve yeteneklerini boşa harcadığını düşünerek depresyona girecektir (Leiter & Maslach, 2005). Ödüllendirme sisteminin neden olduğu hisler ve düşünceler tükenmişliğin kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutu ile ilişkilidir. Çalışanların kurumlarından beklediği ödüllendirmeler sadece mali konularla sınırlı kalmamakta örgütsel ve sosyal boyutları da bulunmaktadır. Önemli bir işi başaran çalışanın kendisi ile gurur duyması içsel; maaş ve ek ödemeler ise dışsal ödüllendirmelerdir (Maslach & Goldberg, 1998). Finansal ödüllerin yanı sıra düzenli aralıklarla çalışanlara verilen sertifikalar, plaketler, fazladan izin günleri ve düzenlenen geziler de örgütlerin çalışanlarına takdirlerini iletmesinin bir yoludur (Leiter & Maslach, 2005).

Tükenmişlik düzeyini etkileyen örgütsel faktörlerden biri olan bireylerin çalışma arkadaşları ile ilişkileri çalışanlar arasındaki sosyal iletişim ve etkileşimin kalitesine vurgu yapmaktadır. Çalışanlar yaşamlarının önemli bir bölümünü iş ortamında geçirdikleri için hoşgörüsüz, soğuk ve kaba insanlar yerine destekleyen ve duyarlı davranan insanlar ile çalışmak ister. İşlevsel ve destekleyici bir çalışma ortamına sahip olmayan örgütlerde zayıf iletişim, yabancılaşma ve gruplaşma görülmektedir (Leiter & Maslach, 2005). Mizahın, övgünün, rahatlığın ve mutluluğun olmadığı ortamlarda çalışanlar kendilerini kurumlarının bir parçası gibi görmediğinde ortaya çıkan kronik ve çözülemeyen çatışmalar yıkıcı bir ortam oluşturmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998). Bireyler arasında korku ve düşmanlığın hüküm sürdüğü, kurum politikalarının ve hedeflerinin şeffaf olmadığı, çalışanlar arasında karşılıklı desteğin sağlanmadığı örgütlerde insanların tükenmişlik yaşama olasılıkları yüksektir. Çalışanların iş yükü üzerinde etkisi olan yöneticilerden sağlanan destek duygusal tükenme, çalışma arkadaşlarından sağlanan destek ise kişisel başarı boyutu ile ilişkilidir (Maslach & Leiter, 2008).

Bireylerin çalışma ortamında karşılanmasını beklediği adalet, tükenmişlik düzeyine etki eden örgütsel faktörlerden bir diğeridir. Örgütsel adalet, çalışanların işte alınan kararların adil ve eşit olduğuna inanmasıdır (Leiter & Maslach, 2003). Bireylerin iş yaşamı için önemli olan bir kararı çalışanları görmezden gelerek almak, örgütte yaşanan adaletsizliklere tanıklık etmek (Leiter & Maslach, 2005), performans değerlendirmelerini ve terfileri uygun olmayan şekilde yapmak, iş yükü ve ödemeleri eşit paylaştırmamak çalışanların kurumlarına duyduğu güveni sarsmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998). Örgütlerde yaşanan güven bunalımı sonucunda çalışanlar arasında ortaya çıkan adaletsizlik duygusu çalışma ortamının her noktasında hissedilmektedir.

Çalışanlar arasında gözlenen saygısızca hareketler, ayrımcılığa ve kayırmacılığa yönelik davranışlar örgüt içerisinde adaletli olmayan politikaların sürdürüldüğüne işaret etmektedir. Otorite figürü olarak algılanan çalışanlar dışında kimseye saygı göstermeyen, cinsiyet, yaş, ırk, etnik ve cinsel kimliklere dayalı ön yargılarına göre karar veren, liyakati değil kayırmacılığı benimseyen çalışanların olduğu örgütlerde çatışma yaşanmaktadır (Leiter & Maslach, 2005). Yaşanan çatışmalar bireylerin çalışma ortamına yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Adaletsizliğe uğradığını düşünen çalışanlar duygusal olarak tükenmekte, çalışma ortamına karşı

duyarsızlaşmaktadır (Maslach vd., 2001). Çalışanların örgütsel adalet algısında yöneticilerin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Çalışanlarını destekleyen ve adil davranan yöneticilerin bulunduğu örgütlerde görev yapan bireyler daha az tükenmişlik yaşamakta ve büyük örgütsel değişimlere fazla direnç göstermemektedir (Leiter & Harvie, 1998).

Toplumsal yaşamda insan ilişkilerinin merkezinde yer alan değerler çalışma ortamındaki insanlar için de oldukça önemlidir. Örgüt politikalarına ve insan davranışlarına yön veren değerler uyum gösterdiğinde insanlar işlerine güçlü bir şekilde motive olmaktadır. Örgütün değerleri ile yakından ilişkili olan etik standartlar çalışanların davranışlarına rehberlik yaparken kurumun faaliyetlerinin uygun olup olmadığını belirlemektedir (Leiter & Maslach, 2005). Örgütsel yaşamda çalışanlar bazen kendi değerleri ile kurumun beklentileri arasında kalmaktadır. Çalışanlar kendi değerlerine uymayan ve etik olmayan işler yapmak durumunda kaldıklarında iş güvencesine sahip olmak ile dürüst davranmak arasında gidip gelmektedir (Maslach & Goldberg, 1998). Bireylerin sahip olduğu değerlerin çalışma ortamında paylaşılmaması örgütsel bağlılığı zayıflatmakta ve tükenmişlik düzeyini etkilemektedir.

1.7.10. Tükenmişlik Sendromunun Belirtileri ve Sonuçları

İnsanların fiziksel ihtiyaçları, tutkuları, arkadaşları ve aileleri ile ilişkileri üzerinde etkili bir kavram olan tükenmişlik sürece bağlı bir gelişim izlemektedir. Çalışanlar iş ve aile ortamında girdiği etkileşimler sonucunda tükenmişliğe yönelik bazı fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal belirtiler göstermektedir. Tükenmişlik yaşayan çalışanlarda; enerji düşüklüğü, kronik yorgunluk, güçsüzlük, bitkinlik, uyku problemleri, sıklıkla tekrarlanan soğuk algınlığı ve baş ağrısı gibi fiziksel belirtiler gözlenmektedir (Weisberg & Sagie, 1999; Lambie, 2007). Zihinsel düzeyde kendisine, işine ve yaşamına karşı olumsuz tutumlar geliştiren, mesleğinde yetersiz ve başarısız olduğuna inanan insanlar çalışma ortamındaki değişikliklere uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Tükenmişlik belirtileri gösteren çalışanlar zihinsel değişimlerin yanı sıra duygusal düzensizlikler de yaşamaktadır. Ani öfke patlamaları ve sinir krizleri geçiren, kolaylıkla ağlayan, depresyon, kaygı ve huzursuzluk yaşayan çalışanlar tükenmeye başladıklarına ilişkin duygusal belirtiler göstermektedir (Freudenberger, 1974; Friedman, 1991). Bireylerin çalışma ortamında saldırganca davranışlarda bulunması, iş değiştirmesi veya devamsızlık

yapması, madde kullanması ise tükenmişliğin davranışsal belirtileri olarak öne çıkmaktadır (Lambie, 2007; Guglielmi & Tatrow, 1998).

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). Tükenmişlik yaşayan çalışanların sosyal ortamlardan uzaklaşmalarının aksine psikolojik olarak sağlıklı insanlar tükenmişlikle daha iyi başa çıkmaktadır. Jenkins & Maslach (1994) kişiler arası etkileşimin yoğun olduğu mesleklerde çalışan insanlarla yaptıkları bir araştırmada ergenlik ve yetişkinliğin erken dönemlerini psikolojik olarak sağlıklı geçiren çalışanların işe girme ve devam etme, işten doyum sağlama açısından daha iyi sonuçlar elde ettiklerini belirtmektedir.

Tükenmişlik yaşayan çalışanların karşılaştığı bedensel, zihinsel ve duygusal problemler bireylerin performansında ve örgütlerin verimliliğinde düşüşe neden olmaktadır. Çalışanlar örgüt koşullarında tükenmeye neden olan rahatsız edici unsurlardan uzak durmak için işe geç gitme ve erken ayrılma, uzun süreli molalar verme, çalışma ortamından uzak durma gibi davranışlar geliştirmektedir (Jackson & Schuler, 1983). Kendisine, işine, örgütüne ve hizmet verdikleri insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştiren bireylerin iş doyumunu, işten ayrılma niyeti, devamsızlığı ile kurumun iş gücü devir oranı çalışanların tükenmişlik düzeylerinden etkilenmektedir. Firth & Britton (1989) iş gücü devir oranı ve duyarsızlaşma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulurken yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan çalışanların ise daha çok devamsızlık yaptıklarını tespit etmiştir. Pierce & Molloy (1990) ise yaptıkları araştırmada yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan bireylerin beden sağlıklarının anlamlı düzeyde daha kötü olduğunu ve çalışanların daha çok devamsızlık yaptıklarını belirtmektedir.

1.7.11. Tükenmişlikle Başa Çıkma Stratejileri

Tükenmişlik sendromu, örgütlerin verimlilik düzeyi ile bireylerin çalışma hayatı ve özel yaşamını derinden etkileyen bir kavramdır. Çalışma yaşamında bireysel düzeyde alınan eğitimler ve örgütsel düzeyde gerçekleştirilen uygulamalar çalışan ile işi arasındaki uyumu korumaya yöneliktir. Tükenmişlik sendromunun gelişmeden tanımlanması ve yok edilmesi, oluştuktan sonra tedavi edilmesinden daha önemlidir (Wood & McCarthy, 2002). Tükenmişlikle başa çıkmak için geliştirilen bireysel ve örgütsel tekniklerin tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olan koşulları ortadan kaldırması istenilen bir durumdur.

Stres eğitimi, rahatlama, zaman yönetimi, girişkenlik eğitimi, akılcı duygusal terapi, sosyal ilişkiler, ekip kurma, mesleki taleplerin yönetimi ve meditasyon alanında verilen eğitimler tükenmişlikle başa çıkmak için geliştirilen birey merkezli yaklaşımlardır (Maslach vd., 2001). Birey merkezli yaklaşımlarla tükenmişliği önlemeye odaklanan araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Maslach (2003) birey merkezli yaklaşımların duygusal tükenmenin azalmasına yardımcı olduğunu ancak çalışma ortamındaki stres faktörlerini kontrol etmekte zorlanan çalışanların duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin azalmasında istenilen katkıyı vermediğini ifade etmektedir. Taormina & Law (2000) ise tükenmişliği önleme yaklaşımlarına ilişkin yaptıkları araştırmada çalışanların kişiler arası ilişkilerine yönelik becerileri ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutu arasında ters yönlü güçlü bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Aynı araştırmada birey merkezli yaklaşımlardan olan öz yönetim becerileri ve psikolojik hazırlık değişkenlerinin ise tükenmişliğin herhangi bir boyutunu yordamadığı belirtilmektedir.

Tükenmişlikle başa çıkmak için geliştirilen birey merkezli yaklaşımlar çalışanların tükenmişlikle başa çıkma stratejilerini öğrenmesini ve çalışma ortamında uygulamasını arzu etmektedir. Ancak iş ortamında mevcut olan çok sayıdaki stres unsuru bireylerin öğrendiklerini uygulamasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile başa çıkabilmek için çalışma ortamına yönelik bazı örgütsel düzenlemeler yapılması gerekir. Bu düzenlemeler işin kendisi ve çevresine yönelik boyutlardan olan iş yükü, kontrol, ödüllendirme, çalışma arkadaşları, adalet ve değerler ile ilişkilidir (Maslach vd., 2001). İş yükü ve iş akışının düzenlenmesi, uygun ödüllendirme sistemi, örgütsel adaletin sağlanması

ve örgütsel rollere ilişkin stres kaynaklarının belirlenmesi tükenmişlikle baş etmek için gerçekleştirilebilecek örgütsel düzenlemelerdir (Arı ve Bal, 2008). Kyriacou (2001, s. 31) ise okul ortamında öğretmenlerin tükenmişliklerine neden olan stres kaynaklarını ortadan kaldıran ve örgütsel olarak sağlıklı bir okulun özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Çalışanlar arasındaki iletişimin iyi olması;*
- Meslektaş dayanışmasının güçlü olması;*
- Kararların müzakereye dayalı alınması;*
- Önemli değerler ve kurallar üzerinde uzlaşma sağlanması;*
- Okul politikalarının uygun olması;*
- Rol ve beklentilerin açıkça belirlenmesi;*
- Öğretmenlerin olumlu geri bildirim ve övgü alması;*
- Öğretmenlere sağlanan kaynakların ve olanakların iyi düzeyde olması;*
- Problemlerin çözümü için destek sağlanması;*
- Politikaların ve prosedürlerin açıkça takip edilmesi;*
- Kırtasiye işlerinin en aza indirilmesi;*
- Verilen ek görevlerin öğretmenlerin becerileri ile örtüşmesi;*
- Oluşturulan çalışma ortamının memnun edici olması;*
- Üst düzey yöneticilerin ileriye dönük faydalı planlar yapması;*
- Kariyer gelişimine yönelik tavsiyelerin verilmesi.*

Çalışanların tükenmişliklerinin ortaya çıkmasını veya yükselmesini önleyebilmek için uygulanan örgütsel teknikler ile tükenmişliğin boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Çalışma yaşamında tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerden birisi olan adalet ve eşitlik alanında uygulanan bir programın sonuçları paylaşılmıştır. Van Dierendonck, Schaufeli & Buunk (1998) çalışanların eşitsizlik algısını azaltmayı amaçlayan eğitim programına katılan bireylerin altı ay ve bir yıl sonra duygusal tükenme düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığını ve eşitlik algılarının da arttığını tespit etmiştir. Uygulanan program duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır. Taormina & Law (2000) ise çalışanların işlerine yönelik teknik becerilerinin geliştirilmesi ile duygusal tükenmişlik, bireylerin örgüte ve işe ilişkin normları açıkça kavraması ile duyarsızlaşma ve çalışma arkadaşlarının desteği ile azalan kişisel başarı boyutları arasında ters yönlü güçlü bir ilişki bulmuştur.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla iş doyumunu, tükenmişlik ve birleştirilmiş sınıflar ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır. Her bir alt başlıkta iş doyumunu, tükenmişlik ve birleştirilmiş sınıflarla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların genel bir görünümüne yer verilmektedir. Ayrıntılı bilgileri verilen araştırmaların ise amacı, örnekleme ve bulguları sunulmaktadır.

2.1. İş Doyumu ile İlgili Çalışmalar

Demografik ve örgütsel birçok değişken işin içine katılarak yapılan iş doyumunu çalışmalarından öğretmenlerle ilgili olan bazı araştırmalar bulunmaktadır. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu üzerine yapılan araştırmalar genellikle betimsel ve ilişkisel nitelikte karşılaştırmalı çalışmalardır. Demografik değişkenlerle birlikte öğretmenlerin genel iş doyumunu ve iş doyumunun çeşitli alt boyutları ölçülmeye çalışılmıştır. Görev yapılan yerleşim yerine göre sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri belirlenirken özel kurumlarda çalışan öğretmenler ve branş öğretmenleriyle karşılaştırmalı araştırmalar yapılmıştır. Can, Can ve Dalaman (2010) sınıf öğretmenleriyle; Özben ve Argun (2005) ilköğretimde çalışan öğretmenlerle; Sarpkaya (2000) lise öğretmenleriyle; Taşdan ve Tiryaki (2008) özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerle iş doyumunu üzerine araştırmalar yapmıştır.

Uluslararası sahada da sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ile ilgili yapılan betimsel çalışmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan iş doyumunun ya da doyumsuzluğunun altında yatan nedenleri ortaya çıkarmaya çalışan derinlemesine araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen içsel ve dışsal değişkenlerin yanı sıra diğer örgütsel etkenleri belirlemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Skaalvik & Skaalvik (2011) Norveç'teki ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin; Klassen, Usher & Bong (2010) Kanada, Amerika ve Kore'de çalışan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Agnihotri (2013) Hindistan'daki ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin; Perrachione, Rosser & Petersen (2008) Amerika Missouri'de görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin; Klassen & Anderson (2009) ise karşılaştırmalı olarak İngiltere'de 1962 ve 2007 yıllarında ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerine çalışmalar yapmıştır. Çalışmanın bu

bölümünde örnekleminde sınıf öğretmenlerinin yer aldığı iş doyumu araştırmalarına yer verilmektedir.

Erdem ve Yaprak (2011) “Köy ve İlçe Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Halkla Etkileşim ve Mesleki Memnuniyet Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri” üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Denizli'nin ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarından 321 ve köylerindeki resmi ilköğretim okullarından 272 sınıf öğretmeni oranlı küme örnekleme yöntemiyle örnekleme alınmıştır. Köyde ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre halkla etkileşim boyutunda karşılaşılan sorunların en önemlisi halkın öğretmenine güven duymamasıdır. Görev yaptıkları okulların öğretmenlerin ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemesi mesleki memnuniyet boyutundaki sorunların en önemlisidir. İlçe okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutlarında anlamlı bir şekilde daha çok sorunla karşılaşmaları ve bu sorunların ilçe merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin performansını olumsuz yönde daha çok etkilemesi araştırmanın önemli bulguları arasındadır.

Can, Can ve Dalaman (2010) Muğla ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çeşitli faktörlere göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezinde görev yapmakta olan 149 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre örnekleme yer alan öğretmenlerin %81'i aldıkları maaşı yetersiz bulurken %64'ü yaptıkları işten memnun olduklarını belirtmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okullarındaki araç-gereç yeterliliği ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zhongshan (2007) Şangay'da örnekleme aldığı 461 ilkokul öğretmeni ile iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin yanı sıra okul müdürü, öğretim, meslektaşlar, gelir ve terfiler olmak üzere beş alt faktördeki doyum düzeyleri de ölçülmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenler meslektaşları ve okul müdürleri ile olan ilişkilerinin yanı sıra yaptıkları işten nispeten doyum sağladıklarını ancak gelir ve terfiler alt boyutlarında doyumсузлук yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kamu ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık

olmaması, öğretmenlerin yaşının arttıkça doyum düzeylerinin de artma eğiliminde olması ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre gelir boyutundaki iş doyumunu anlamlı şekilde daha yüksek algılaması çalışmanın diğer bulgularıdır.

Günbayı (2001) Malatya il merkezindeki okullarda çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini çeşitli demografik değişkenleri de göz önüne alarak incelemiştir. Araştırmanın veri toplama aracı 111 sınıf öğretmeni ile 110 branş öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri, yönetim ve denetim biçimi ve çalışanlar arası ilişkiler etkenlerinde çok yüksek; iş ve niteliği ile yükselme, yetiştirme ve geliştirme olanaklarında yüksek, çalışma koşullarında orta ve ücretler boyutunda düşük iş doyumunu sağlamaktadır. Çalışmanın öne çıkan bulgularından bir tanesi sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık olmamasıdır. Yönetim ve denetim biçimi, ücretler ve çalışma koşulları boyutlarında kadın öğretmenler erkeklerden anlamlı düzeyde daha düşük iş doyumuna sahiptir. Elde edilen sonuçlara göre yüksek yaş grubundaki öğretmenler, düşük yaş grubundaki öğretmenlerden, kıdemi yüksek olan öğretmenler, kıdemi düşük olan öğretmenlerden daha fazla iş doyumunu sağlamaktadır.

Agnihotri (2013) Hindistan'ın Hamirpur bölgesinde ilk ve orta dereceli okullarda çalışan 300 öğretmen ile iş doyum düzeylerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek çıkması, yüksek ücret alan öğretmenler ile düşük ücret alan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin benzer olması gibi araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenler daha az olan öğretmenlere göre, kadın öğretmenler ise erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumunu göstermektedir.

Meziroğlu (2005) Zonguldak ilinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracının uygulandığı 324 öğretmenden elde edilen verilere istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak iş doyum düzeyleri yüksektir. Sınıf ve branş öğretmenleri çalışanlar arası ilişkiler boyutunda “çok yüksek”; iş ve niteliği, yönetim ve denetim biçimi ile yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları boyutlarında “yüksek”; çalışma koşulları boyutunda “orta” ve ödentiler boyutunda ise “düşük” düzeyde iş doyumunu

yaşamaktadır. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre iş ve niteliği boyutunda anlamlı şekilde daha fazla doyum sağlarken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin en çok önem verdikleri iş doyumunu boyutu olarak ödentilerin ilk sırayı almasıdır. Aynı zamanda branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre ödentiler boyutuna anlamlı şekilde daha fazla önem vermektedir.

Devlet ve özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin iş tatmin düzeyi ve bu düzeyin engellenme karşısında gösterilen tepki tipi ile ilişkisini inceleyen Minibaş (1990) özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin çeşitli boyutlardaki iş tatmin düzeylerinin, devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksek ve düşük iş tatmin düzeyi gösteren öğretmenlerin engellenme karşısında gösterdikleri tepki tipi ve yönü karşılaştırıldığında farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan analizlere göre çeşitli boyutlardaki iş tatmin düzeyi yüksek olanlar, engellenme karşısında uyum ve sabır gösteren, çözüm arayan ve saldırganlıktan kaçınan davranışlar göstermektedir. İş tatmini düşük olan öğretmenler ise engellerin aşılmasını güç olarak niteleyerek ya dışa yöneltmekte ya da kendilerini suçlamaktadır. Çözüm aramak yerine engeller üzerinde takılı kalmakta, bir engel ile karşı karşıya kaldıklarında saldırgan tavırla reddetmekte ya da koşulları öne sürerek kaçınmaya çalışmaktadırlar.

Collie, Shapka & Perry (2012) ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi ve sosyal-duygusal öğrenme algılarının stres, iş doyumunu ve öğretme yeterliliği değişkenlerine etkisi ve bu üç değişkenin aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Kanada'da çalışan 664 öğretmen katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre iş yükünün getirdiği stres ve öğretme yeterliliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. İş doyumunu ile olan ilişkinin yönü iş yükü için negatif, öğretme yeterliliği için pozitif bir seyir izlemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu ile öğrenci davranışlarının oluşturduğu stres arasında dolaylı bir ilişki tespit edilmesi araştırmanın bir başka önemli bulgusudur. İki değişken arasındaki dolaylı ilişki öğretme yeterliliği aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Klassen, Usher & Bong (2010) Amerika, Kanada ve Kore'deki 500 ilköğretim ve ortaokul öğretmeniyle iş stresi ve öğretmenlerin kolektivizme ilişkin kültürel inanışları ile kolektif yeterliliklerinin iş doyumunu ile ilişkisini kültürler arası bağlamda

incelemiştir. Araştırmacılar, çalışmanın değişkenleri üzerinde yapılan analizlerin ve kültürel özelliklerin benzerliğinden dolayı Kanadalı ve Amerikalı öğretmenleri bir grup içinde değerlendirerek Kuzey Amerikalı öğretmenler olarak sınıflandırmıştır. Böylelikle Kuzey Amerikalı ve Koreli öğretmen grubunun her ikisinde de kolektif yeterliliklerin alt boyutları olan öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Koreli öğretmenlerin Kuzey Amerikalı öğretmenlere göre kolektivizme ilişkin inançları ile iş doyumları arasında daha güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusunda ise Kuzey Amerikalı öğretmenlerin iş stresi ile iş doyumunu arasında ters yönlü bir ilişki bulunurken Koreli öğretmenler için aynı durumdan söz etmek mümkün değildir.

Perrachione, Rosser & Petersen (2008) Amerika Missouri'de 201 ilköğretim öğretmeni ile öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek ve öğretmenlerin işlerini sürdürme niyetlerine etki eden doyum değişkenlerine karar vermek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerle çalışmak, kişisel öğretme yeterliliği iş doyumuna etki eden içsel değişkenler; iyi öğrenciler, öğretmen desteği, olumlu okul çevresi ve öğrenci sayısı az olan sınıflar ise dışsal değişkenler olarak tespit edilmektedir. İş yükü, düşük ücret, aile desteği, öğrenci davranışı ve kalabalık sınıflar öğretmenlerin doyumsuzluğunu etkileyen dışsal değişkenlerdir. İşini bir meslek olarak içselleştiren öğretmenlerin içsel doyum değişkenlerinden memnuniyet duyması, öğretmeyi yapılması gereken bir iş olarak algılayan öğretmenlerin ise dışsal doyum değişkenlerine yönelmesi araştırmanın dikkat çeken bulgularıdır.

Kayhan (2008) sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını kabullenme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki okullarda çalışan 420 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul türü, görev yapılan sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri ile mesleki doyum arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumunu ile programı tanıma, benimseme, uygulama ve eğitim ortamı boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki doyum düzeyleri anlamlı şekilde yüksek çıkmaktadır. Mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü

ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri ile öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Görev yapılan sınıf düzeyi ile mesleki doyum arasında anlamlı ilişki olmaması araştırmanın başka bir sonucudur.

2.2. Tükenmişlik ile İlgili Çalışmalar

Sağlık, emniyet ve hukuk gibi çalışma alanlarında olduğu üzere insanlarla yüz yüze çalışan öğretmenlerin de tükenmişlik düzeylerini belirlemeye ilişkin ulusal ve uluslararası pek çok araştırma yapılmıştır. Ulusal düzeyde incelendiğinde çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Başol ve Altay (2009) ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri; Gündüz (2005) ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenleri; Sarı (2004) özel okul müdürleri ve öğretmenleri; Tümkaya ve Türker (2010) sınıf öğretmenleri; Otacıoğlu (2008) müzik öğretmenleri; Gençay (2007) beden eğitimi öğretmenleri ile tükenmişlik düzeylerine ilişkin araştırmalar gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda çeşitli demografik ve örgütsel değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin birlikte ele alındığı araştırmaların yanı sıra tükenmişliğe etki eden faktörler ve tükenmişliğin neden olabileceği sonuçlara ilişkin yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Uluslararası düzeyde öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmalar demografik değişkenlerden ziyade öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özelliklerine odaklanmaktadır. Ayrıca tükenmişliğin nedenlerini bireylerin psikolojik özellikleri ve çalıştıkları örgütlerin çevresinde yer alan değişkenlerle açıklamaya çalışan araştırmalar da vardır. Uluslararası düzeyde tükenmişlik araştırmalarına göz atıldığında; Whitaker'ın (1996) Amerika'daki okul müdürleriyle; Weisberg & Sagie'nin (1999) İsrail'deki orta dereceli okullarda çalışan bayan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos'un (2006) Yunanistan'da kamu ve özel sektör okullarında çalışan okul öncesi öğretmenleriyle; Friesen & Sarros'un (1989) Kanada'da çalışan okul müdürleri, müdür yardımcıları, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle; Kokkinos'un (2006) ise Kıbrıs'ta görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle tükenmişlik üzerine çalışmaları olduğu tespit edilmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan örnekleminde sınıf öğretmenlerinin bulunduğu tükenmişlik araştırmalarına yer verilmektedir.

Gökçakan ve Murat (2007) “Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Hizmet Sürecinde Tükenmişliğin Gelişimine Yönelik Bir Haritalama Çalışması” adını taşıyan araştırma yayınlamıştır. Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık hizmet sürecinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin nasıl bir gelişim gösterdiğinin incelenmesi ve her üç tükenmişlik biçimi açısından da bu gelişimin haritalanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde çalışmakta olan 1083, ilçe merkezlerinde çalışmakta olan 529, belde ve köylerde çalışmakta olan 789 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarındaki tükenmişlik 4. yıla doğru artış göstermekte, 8. yıla doğru ise düşmektedir. Duygusal tükenmişlik boyutunun cinsiyete göre seyrine bakıldığında ise kadınlarda duygusal tükenmişliğin yükseldiğinde erkeklerden daha yükseğe çıktığı, düştüğünde ise erkeklerden daha aşağıya düştüğü tespit edilmiştir.

Ozan’ın (2009) Kuzey Kıbrıs’ta görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini belirlemeyi amaçladığı bir araştırması bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 196 öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini gerçekten isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre öğretmenlik yapmayı gerçekten isteyenlerin duygusal tükenme düzeyleri ve kişisel başarısızlık hisleri anlamlı şekilde daha düşüktür. Öğretmenler arasında cinsiyet ve medeni duruma göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tümkaya (2005) “Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi” adını taşıyan araştırmasını Adana ilindeki ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan 331 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Öte yandan öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme durumu, öğrenci sayısı ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenler tükenmişlik ölçeğinin her bir alt

boyutunda demokratik disiplin anlayışına sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre çalışma yılı arttıkça katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı azalmakta, demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranı ise artmaktadır. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının arttığı, demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının ise azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranı artmakta, katı disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranında ise bir azalma olmaktadır.

Gündüz (2005) ilköğretim I. ve II. basamakta görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan okul ve sosyal destek değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın verileri devlet ve özel ilköğretim okullarındaki toplam 633 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular eğitim fakültesi mezunlarının diğer kurumlardan mezun olanlara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı daha fazla yaşadıklarını; kişisel olarak kendilerini daha başarısız bulduklarını göstermektedir. Sosyal destek alan öğretmenler, sosyal destek almayanlara göre daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşarken kişisel başarı hisleri de daha yüksektir. Okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha düşük olduğu, kişisel olarak kendilerini daha başarılı buldukları tespit edilmiştir. Sosyal destek kaynağı olarak eşinden yararlanan öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenme düzeyine sahip olması araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından birisidir.

Bümen (2010) sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlikleri, öz yeterlilikleri ve demografik değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. İzmir'de görev yapan 179 sınıf öğretmeni ile 622 branş öğretmeni araştırmanın örnekleminde yer almıştır. Kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin özel sektördeki meslektaşlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hislerine ilişkin tükenme düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hislerine ilişkin tükenme düzeyleri branş öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha düşüktür. Sınıfındaki öğrenci sayısı 20'ye kadar olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenci sayısı 21-35 ile 36 ve yukarısı olan öğretmenlere göre üç boyutta da anlamlı

şekilde daha düşük olduğu bulgusuna rastlanmaktadır. Öz yeterlilik değişkenleri olan öğrenci sorumluluğu, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi değişkenleri ile öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri düşük, kişisel başarısızlık hissi ise orta düzeyde ters yönlü anlamlı bir korelasyon göstermektedir. Öğretmenlerin tükenmişliklerini yordayabilmek için yapılan regresyon analizinde öğrenci sorumluluğu tükenmişliğin üç boyutuna da katkı vermektedir.

Karakelle ve Canpolat (2008) "Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerini inceleyerek bazı sınıf içi sorun davranışları nasıl ele aldıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Antalya il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinden tesadüfi olarak seçilen 100 branş öğretmenine uygulanan Maslach Tükenmişlik Envanteri sonucunda yüksek tükenmişlik gösterdiği belirlenen 25 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencileri tanımadığı, ders dışında öğrencileriyle vakit geçirmediği, sınıfa hâkim olamama düşüncesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermediği ve önemli bir kısmının öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin çoğunluğu olumsuz öğrenci davranışları karşısında bağırarak, kızmak veya küçük düşürmek gibi sert ve sözel tepkiler vermeyi tercih etmektedir. Bu öğretmenlerin sınıf yönetim sürecine yaklaşım biçimleri incelendiğinde öğrencilerin ders içindeki olumsuz davranışlarını kendilerinin dışındaki nedenlerle açıklamaktadır.

Argon ve Ateş (2007) sınıf öğretmenlerinin etkilendikleri stres faktörlerini ortaya çıkartarak, bu faktörlerin bireysel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinin Gerede ilçesindeki okullarda sınıf öğretmeni olarak çalışan 91 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin etkilendikleri stres faktörleri içerisinde sosyal çevreden kaynaklanan faktörler ilk sırayı alırken bunu fiziksel çevre, kendini yorumlama ve iş çevresi ile ilgili faktörler izlemektedir. Cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, kıdem değişkenlerine

göre öğretmenlerin etkilendikleri stres faktörlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Kokkinos (2007) Kıbrıs'ta çalışan 447 ilköğretmeni üzerinde tükenmişliğin işe ilişkin stres yapıcılar ve kişilik özellikleri ile bağlantısını araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma daha çok çevresel stres yapıcılar ile ilişkilidir; kişisel başarı boyutu ise kişilik özellikleri ile açıklanmaktadır. Sonuçlar hem kişilik özelliklerinin hem de işe ilişkin stres yapıcıların tükenmişliği yordamak için anlamlı olduğunu göstermektedir. Duygusal dengesizlik düzeyinin, kişisel başarı boyutunda ters yönlü olmak üzere tükenmişliğin üç boyutunda da ortak bir etkisi vardır. Düşük çalışkanlık puanları yüksek düzeyde duyarsızlaşmayı, yüksek çalışkanlık ise yüksek düzeyde kişisel başarıyı göstermektedir. Yapılan analizlere göre istenmeyen öğrenci davranışları ve zamana ilişkin kısıtlamalar tükenmişliğe etki eden stres kaynaklarıdır. İstenmeyen öğrenci davranışlarından kaynaklı stres düzeyindeki artış duyarsızlaşmayı yordamaktadır. Sınıf düzenini yönetme ve disiplini sağlama etkenlerinden kaynaklanan stresin artması duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Farklılıklara yönelik eğilim ile ilgili düşük puanlar daha çok duyarsızlaşma ile ilgili olarak yüksek puanlar ise kişisel başarı hisleri ile ilişkilendirilmektedir.

Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco-Ortiz (2005) öğretmenlerin tükenmişliğini yordayan kişilikle ilişkili olan değişkenler ile örgütsel ve çevresel bağlamdaki değişkenleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örnekleminde İspanya'nın Sevilla bölgesinde çalışan 42'si özel okul, 57'si ilköğretmeni olmak üzere 99 öğretmen bulunmaktadır. Her iki öğretmen grubunun tükenmişliğin üç boyutuna ilişkin puanları anlamlı bir farklılık göstermediği için araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerde tüm öğretmenler tek bir grup olarak değerlendirilmektedir. Analizlere göre duygusal tükenmişlik düzeyine ait toplam varyansın %72'sini açıklayan altı tane değişken bulunmaktadır. Yöneticilerle ilişkilerin yetersizliği, yüksek düzeyde duygusal dengesizlik düzeyinde bulunmak, terfi imkânlarının eksik olması, mesleki saygınlığın az olduğunun farkında olmak, uzun bir süre işteki aynı pozisyonda kalmak ve öğrenci sayısı yüksek düzeyde duygusal tükenmenin en iyi yordayıcıları olarak tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde duyarsızlaşmanın en iyi yordayıcı

değişkeni düşük düzeyde puanlanan yakın kişiler arası ilişkilerin düzeyidir. Kişisel başarı boyutundaki açıklanan toplam varyansın %53'ünü ise yüksek düzeyde yakın kişiler arası ilişkiler, özel bir kurumda ders vermek ve öğrencilerle olan ilişkilere bir değer atfetmek oluşturmaktadır.

Friesen & Sarros (1989) "Eğitmcilerdeki Tükenmişliğin Kaynakları" isimli çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerdeki tükenmişliği yordayan iş doyumu değişkenlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Kanada'nın batısındaki kamu okullarında çalışan 128 okul müdürü ve müdür yardımcısının yanı sıra 635 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulguları genel iş stresinin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin duygusal tükenmişliklerini yordayan en önemli değişken olduğunu göstermektedir. İşin zorluğu öğretmenlerin; statü ve tanınmadan elde edilen doyum ise okul yöneticilerinin duyarsızlaşma düzeylerini yordamada öne çıkan değişkenlerdir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutunu yordamada en büyük katkı veren değişken statü ve tanınmadan elde edilen doyum; yöneticilerde ise kişiler arası ilişkilerden elde edilen doyumdur. Araştırmacılara göre duygusal tükenme, çalışma koşulları ile ilişkili iş stresi nedeniyle meydana gelirken; duyarsızlaşma ise çaba gösterilen iş ve tanınma boyutunda doyum sağlanamadığında ortaya çıkmaktadır.

Sarı'nın (2004) Türkiye'deki özel okul müdürleri ve öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişliklerini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırması bulunmaktadır. Bu araştırma ile iş doyumu ve tükenmişliğe etki eden faktörleri de belirlemeye çalışmıştır. Türkiye'nin dört bölgesindeki 14 şehirden 262 öğretmen ve 33 okul müdürü araştırmanın örnekleminde yer almaktadır. Bulgulara göre okul müdürlerinin kişisel başarı hisleri öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve iş doyumu düzeylerinde okul müdürleri ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Erkekler kadınlara göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı şekilde daha düşük, duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek puanlara sahipken kadınların iş doyum düzeylerinin erkeklere göre anlamlı şekilde daha fazla olması araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardır. Mesleki tecrübesi daha fazla olanların az olanlara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri daha yüksek iken iş doyumları daha düşük seviyededir. Mesleki tecrübesi daha fazla olan okul müdürleri ve öğretmenlerin ise kişisel başarı hisleri diğerlerine göre daha yüksek çıkmaktadır.

Pines (2002) "Öğretmen Tükenmişliği: Psikodinamik Varoluşsal Bir Perspektif" isimli bir çalışma yayınlamıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik duygusunun altında yatan nedenleri varoluşsal bir bakış açısı ile açıklamaya çalışmıştır. Pines, araştırmasında öğretmenlerin bir eğitimci olarak işlerinden elde ettikleri anlam ile tükenmişlikleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu varsaymaktadır. Araştırmanın örnekleminde çoğu lise öğretmeni olmak üzere ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşan 97 İsraili öğretmen bulunmaktadır. Analizlerden elde edilen bulgular öğretmenlikten elde edilen anlam ile tükenmişlik arasında orta düzeyde ters yönlü anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik ve kişilik özelliklerini etkilemek, öğretim sürecinde öğrencilerin heyecan duymasını ve ilham almasını sağlamak öğretmenlerin mesleğe başlarken sahip oldukları hedeflerden öne çıkanlardır. Öğretmenlerin tükenmişliğine neden olan etkenlerin başında ise öğrencilerin disiplin problemleri, okul yönetimi ve yapılan işlerin sıradanlaşması gelmektedir. İnsanlara yardım etmeye ilişkin idealler, öğrencilik yıllarında örnek alınan öğretmenler ve çocukluk döneminde öğretmenlik mesleğine ilişkin oynanan oyunlar katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmelerine neden olan unsurlardır. Pines, öğretmenlerin çocukluk döneminde yaşadıkları yalnızlık, kaygı ve aşağılanmaya ilişkin travmaların etkisinin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları deneyimler sonucunda tekrar ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir.

2.3. Birleştirilmiş Sınıflar ile İlgili Çalışmalar

Birleştirilmiş sınıflar üzerine ulusal düzeyde yapılan araştırmalar birkaç başlıkta toplanmaktadır. Araştırmaların genellikle birleştirilmiş sınıflı okulların sorunları ile bu okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve ihtiyaçları, birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta uygulanan öğretim programının aynı olması sebebiyle iki uygulama biçiminde öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin karşılaştırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Palavan'ın (2012) birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta öğrenim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri; Yıldız ve Köksal'ın (2009) birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi; Sağ, Savaş ve Sezer'in (2009) Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları üzerine araştırmaları bulunmaktadır.

Uluslararası düzeyde de birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili çeşitli araştırmalar tespit edilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim kavramına ilişkin olarak uluslararası düzeyde yapılan bazı çalışmalar öğrenci başarısını değerlendirme üzerine kurgulanmıştır. Bu çalışmalar, birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim görme durumuna göre öğrenci başarısının karşılaştırıldığı araştırmalardır. McEwan (1998) Kolombiya'daki birleştirilmiş sınıflı okulların etkililiği; Thomas (2012) birleştirilmiş sınıflar ile eğitim başarısı arasındaki ilişki; Berry (2001) ise Karayipler'de birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimleri üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmaların yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda öğretim üzerine kuramsal çalışmaların da yapıldığını belirtmek gerekir (Hargreaves, 2001; Little, 2001). Buna göre ulusal ve uluslararası sahada birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan araştırmaların benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler ile yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Aksoy (2008) birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yapan genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı mesleki sorunları kendi deneyimleri, algıları ve duyguları bağlamında ele almayı amaçlamıştır. Aynı üniversitenin sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun olma, birleştirilmiş sınıflı okulda görev yapıyor ve görevinin birinci yılında olma ölçütlerini sağlayan 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin tamamının fikir birliğine varmış olduğu bazı önemli noktaları dile getirmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin temel ders araç-gereçlerinin (defter, kalem, silgi vb.) olmadığını ve bu malzemeler için kendilerinin harcama yaptıklarını ifade etmiştir. Görev yaptıkları köylerdeki yerel halktan maddi ve manevi destek görmemeleri, mesleki konularda en büyük desteği civar köylerde görev yapan diğer meslektaşlarından almaları, lisans eğitimleri süresince öğrendikleri bilgi ve becerilerle öğretmenken yaptıkları işler arasında bir bağın olmaması göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı diğer durumlardır.

Dursun (2006) "Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri" isimli araştırmasında birleştirilmiş sınıfların sorunlarını bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıfta birleştirilmiş

sınıflarda öğretim dersi kapsamında uygulamaya giden öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlemeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 33 öğretmen ve 60 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yarıya yakını sınıf öğretmenliği mezunu değildir. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında öğretmenlerin en çok anlatım ve soru-cevap yöntemini tercih etmesi, araç-gereç olarak ders kitabını kullanıyor olması öğretmenler ve aday öğretmenlerden elde edilen önemli bulgulardır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler ile bireysel olarak yeterince ilgilenememek, velilerin ilgisiz olması, zamanın yetmemesi, programdaki hedeflere ulaşamamak, araç-gereç eksikliği ve fiziki koşulların uygunsuzluğu öğretmenlerin yaşadığı diğer sorunlardır.

Mason & Burns (1995) Kaliforniya'da birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan 35 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim stratejilerinin belirlenmesi ile birleştirilmiş sınıfların avantajlı ve dezavantajlı yönlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları birleştirilmiş sınıflarda öğretim kavramı için iki önemli sonuç ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan birincisi öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin olumsuz bir tutuma sahip olmasıdır. Öğretmenlerin matematik ve okuma gibi derslerde sınıfı gruplara bölerek ayrı ayrı gruplar şeklinde dersi sürdürmesi, fen ve sosyal bilimler derslerinde de sınıfı tek bir grup gibi düşünerek toplu öğretime devam etmesi araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin düzeyleri arasındaki farklılığın oluşturduğu heterojen sınıfların birden fazla plan yapılmasına, daha fazla zaman ve emek harcanmasına, ders süresinin bölünmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Araştırmadaki birkaç öğretmen ise birleştirilmiş sınıflara uyarlanan programlar, bireyselleştirilmiş öğretim ve tanılayıcı değerlendirme ile birleştirilmiş sınıfların olumlu bir şekilde geliştirilebileceğini düşünmektedir.

Şahin (2003) Ankara ilinde 2001-2002 öğretim yılında birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan 75 öğretmen ile görüşme yaparak sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular bu okullarda çalışan öğretmenlerin genç ve mesleğe yeni başlamış öğretmenler olduğunu, il veya ilçe merkezlerinde ikamet ettiklerini göstermektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yarıya yakınının sınıf öğretmenliği dışındaki bir programdan

mezun olduğu ve %73'ünün ise hizmete başlamadan önce birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin herhangi bir ders almadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin %40'ı birleştirilmiş sınıfların mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtse de %96'sının bir tercih yapacak olsa bağımsız sınıfları tercih edeceklerini ifade etmesi çalışmanın dikkat çeken bulgularıdır. Bu tercihin nedenleri söz konusu olduğunda ise planlamanın kolay oluşu, daha verimli olacağı inancı, öğretim yükünün az oluşu, aynı yaş ve düzeyde öğrencilerle çalışma isteği ve sınıf yönetiminin güç olmaması gibi nedenler ileri sürülmektedir.

Saraçoğlu, Büyük ve Tanık'ın (2012) birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerini belirleyerek çeşitli değişkenlerin bu düzeylere etkilerini incelemeyi amaçladıkları bir çalışması bulunmaktadır. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Kayseri ilinde 4. ve 5.sınıfları birleştirilmiş olan üç okul ile 4. ve 5.sınıfları bağımsız olan üç okul olmak üzere toplam altı okuldan rastgele seçilen 230 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri açısından başarılarının bağımsız sınıflardaki öğrencilerden anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ele alınan sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerindeki puanlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Palavan (2012) birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı okullarda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerin kazanımlarına erişim düzeylerini belirlemek amacıyla birleştirilmiş sınıflarda okuyan toplam 1154 öğrenci ile bağımsız sınıflardaki 724 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri ile bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri arasında bağımsız sınıflarda okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise sınıfların birleştirilme şekilleri ve öğrencilerin cinsiyeti ile Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri arasında anlamlı farkın çıkmamış olmasıdır.

Berry'nin (2001) Karayipler'de bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini karşılaştırdığı çalışması bulunmaktadır. Araştırma birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 58 öğrenci ve bağımsız sınıflarda okuyan 186 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın

bulguları öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farkın azaltılmasında birleştirilmiş sınıfların daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu olgu özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için geçerlidir. Birleştirilmiş sınıflarda düşük başarı düzeyindeki erkek öğrenciler ile bağımsız sınıflardaki yüksek başarı düzeyindeki kız öğrencilerin anlamlı şekilde daha çok başarı şansları olduğunun tespit edilmesi çalışmanın bir diğer sonucudur.

Thomas (2012) "Birleştirilmiş Sınıflar ve Eğitim Başarısı" isimli çalışmasında farklı yaş grupları ile oluşturulmuş birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler ile bağımsız sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eğitim başarısını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın analizleri toplam 6840 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin birleştirilmiş ya da bağımsız sınıfta öğrenim görmeleri ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

McEwan, 1998 yılında "Kolombiya'daki Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Etkililiği" isimli bir araştırma yayınlamıştır. McEwan bu çalışma ile Kolombiya'da uygulanan yeni okul programı "Escuela Nueva"nın öğrencilerin İspanyolca ve matematik derslerindeki başarılarını arttırmaya yönelik etkililiğini değerlendirmeyi planlamıştır. Bu program nüfusu seyrek olan kırsal alanlardaki ilkokulların ilk beş sınıfına bir veya iki öğretmen verilerek uygulanmıştır. Programın içeriği temel olarak öğrencilerin kendi hızında ve aktif bir şekilde öğrenmeleri, öğretim programlarının kırsal çevreye uyarlanması gibi birleştirilmiş sınıflarda öğretim ilkelerinin uygulanmasını teşvik etmeye odaklanmıştır. Araştırma, 24'ü Escuela Nueva programını uygulayan okul olmak üzere kırsalda bulunan 52 okulda öğrenim gören üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Verilerin analizi sonucunda yeni program ile öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başarı düzeylerindeki farklılık özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinde belirgin bir şekilde daha yüksektir. Yeni program ile öğrenim gören öğrenciler ile geleneksel programla öğrenimlerine devam eden öğrenciler arasındaki başarı düzeyi farklılığının beşinci sınıf öğrencileri arasında belirgin bir şekilde azaldığı dikkat çekmektedir.

Sağ (2010) "Etkinlik Teorisine Göre Zenginleştirilmiş Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Uygulamalarının Adayların Özyeterlik Algılarına Etkisi" adında bir araştırma yayınlamıştır. Çalışmada etkinlik teorisine göre geliştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının adayların birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik

yapabilme konusundaki özyeterlik algı düzeylerine etkisi saptanmak istenmiştir. Araştırmanın deney grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 110 öğrenci; kontrol grubunu Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alan 115 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre okul yönetimi, program okuryazarlığı ile öğretim ve değerlendirme boyutlarında doğrudan yaşantıya dayalı etkinliklerle zenginleştirilen programı alan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ait puanları kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar Özeti

Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin genellikle yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İş doyumunun alt boyutları dikkate alınarak derinlemesine bir analiz yapıldığında öğretmenler meslektaşları ile olan ilişkileri ve yaptıkları işin niteliği boyutlarında yüksek; çalışma koşulları ve ücret boyutlarında daha düşük düzeyde doyum sağladığı görülmektedir. Araştırmalar kıdemi daha fazla ve yaşı daha yüksek öğretmenlerin diğerlerine göre iş doyumunun genellikle daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Aşırı iş yükü, öğretme yeterliliğine sahip olma, öğrenci disiplinini sağlama ve öğretim programına hâkim olma gibi değişkenler ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmektedir. Öğrencilerle çalışmaktan keyif alma ve kişisel öğretme yeterliliğine sahip olma gibi değişkenler iş doyumuna olumlu etki eden içsel değişkenler; iyi öğrenciler, öğretmen desteği, olumlu okul çevresi ve öğrenci sayısı az olan sınıflar ise doyumunu etkileyen dışsal değişkenlerdir (Perrachione, Rosser & Petersen, 2008).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin yapılan çalışmalar göz önüne alındığında öğretmenler en çok sosyal ve fiziksel çevreden kaynaklanan stres faktörlerinden etkilenmektedir. Araştırmaların bulgularına göre çevresel stres yapıcıları duygusal tükenme ve duyarsızlaşma; kişilik özellikleri ise kişisel başarı boyutu ile ilişkilidir. Genel iş stresi öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini yordayan önemli değişkenlerden birisiyken istenmeyen öğrenci davranışları, okul yönetimi ve zamana ilişkin kısıtlamalar tükenmişliğe etki eden stres kaynaklarıdır. Bazı araştırmaların bulguları tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları karşısında bağırarak, kızarak veya küçükmek gibi

olumsuz tepkiler vermeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen, katı disiplin anlayışına sahip olan, sosyal destek almayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları eğitim ile birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olduklarında edindikleri deneyimler arasında bir bağ kuramadıklarını göstermektedir. Sağ (2010) okul yönetimi, program okuryazarlığı, öğretim ve değerlendirme boyutlarında etkinliklerle geliştirilmiş, yaparak-yaşayarak işlenen birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere bireysel olarak yeterince zaman ayıramama, velilerin ve köy halkının ilgisiz olması, zamanın yetmemesi, programdaki hedeflere ulaşamama, araç-gereç eksikliği ve fiziki koşulların uygunsuz olması öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yaşadığı sorunlardır.

Ulusal düzeyde yapılan araştırma sonuçlarına göre bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrenciler birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamalarında yöntem olarak en çok anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemleri; araç-gereç olarak ders kitabını tercih etmektedir. Uluslararası araştırmalar ise düşük düzeyde başarıya sahip öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda bazı avantajlara sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu sonuçların birleştirilmiş sınıflara uyarlanan programlar, bireyselleştirilmiş öğretim ve tanılayıcı değerlendirme gibi birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin ilkelerin uygulanması ile elde edileceğini düşünmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, iş doyumu ve tükenmişlik konularında sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmalar ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin öğretim biçimine göre karşılaştırılması ile ilgili alan yazında var olan ihtiyacın giderilmesi hedeflenmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmada nicel yaklaşımlardan betimsel ve ilişkisel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin mevcut mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini belirlemesi yönünden betimsel nitelikte bir araştırmadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını sorgulaması açısından ilişkisel bir çalışmadır. Bazı değişkenler üzerinde gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini belirlemeye çalışan araştırmacılar nedensel karşılaştırmalı araştırma yöntemini kullanmaktadır (Gay & Airasian, 2000). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma bu yönüyle de nedensel karşılaştırmalı araştırma özelliği taşımaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Ankara ilindeki resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri araştırmanın ulaşılabilir evrenini meydana getirmektedir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen verilere göre 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara'da 15544 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Çevresel faktörlerin öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini azaltabilmek için bağımsız sınıfta öğretim faaliyetlerini sürdüren sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklemin birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu ilçelerden seçilmesine yönelik bir ölçüt belirlenmiştir. Ankara'da bu ölçütü karşılayan 5 merkez ve 9 taşra olmak üzere 14 ilçe olduğu tespit edilmiştir. Örneklem yöntemi olarak tabakalı örnekleme yöntemine gidilerek her ilçe birer tabaka olarak belirlenmiştir. Bu ilçelerdeki resmi ilkokullar örneklem birimi olarak kabul edilerek küme örnekleme yöntemine yer verilmiş ve her bir ilçedeki okullar basit seçkisiz yöntemle seçilerek örnekleme alınmıştır.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2012-2013 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu ilçelerde 8057 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla %5 hata payı esas alınarak 367 öğretmenin örnekleme yer alması gerektiği hesaplanmıştır (Çıngır,

1990). Araştırmada yer alan her bir ilçedeki toplam sınıf öğretmeninin evrendeki ağırlığı oranında örnekleme yer alması gerektiğine dikkat edilmiştir. Bu araştırmada bağımsız sınıf okutan öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin istatistiksel işlemler 465 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Sincan, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı ilçelerinde çalışan 324 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Diğer yandan Beypazarı, Ayaş, Polatlı, Akyurt, Çubuk, Haymana, Kalecik, Bala ve Şereflikoçhisar gibi taşra ilçelerinde bağımsız sınıf okutan 141 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

Bilgi Edinme Kanunu kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Ankara'daki birleştirilmiş sınıflı okullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı talep edilmiştir. Elde edilen bilgiler İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine gidilerek teyit edilmiş ve 14 ilçede toplam 86 sınıf öğretmeninin birleştirilmiş sınıflarda görev yaptığı tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmen sayısı az olduğu için örneklem alma yoluna gidilmeyerek tüm öğretmenlerden veri toplamaya çalışılmıştır. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan 75 sınıf öğretmenine veri toplama aracı uygulanarak yüzde 87 oranında bir erişim sağlanmıştır. Tablo 3.1'de veri toplama aracının uygulandığı bağımsız ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sayısının ilçelere göre dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 3.1: Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı

<i>İlçeler</i>	<i>Bağımsız Sınıf Öğretmeni</i>	<i>Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni</i>
Çankaya	90	2
Sincan	75	1
Altındağ	69	-
Etimesgut	59	1
Gölbaşı	31	8
Beypazarı	11	-
Ayaş	11	3
Polatlı	33	12
Akyurt	18	3
Çubuk	19	7
Haymana	13	18
Kalecik	10	5
Bala	6	12
Şereflikoçhisar	20	3
Toplam	465	75

3.2.1. Örneklemedeki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde bağımsız ve birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve medeni durum gibi demografik özelliklerine yer verilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet yılına, çalıştıkları kadro türüne, unvana, mezuniyet türüne, öğretim etkinliklerini sürdürdükleri sınıf düzeyine, sınıftaki öğrenci sayısına ve öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları sürelerle ilişkin veriler de bu bölümde sunulmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alması ve uygulama yapması, birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına katılması, birleştirilmiş sınıflı bir okulda müdür yetkili öğretmen olması gibi birleştirilmiş sınıflara özgü durumlara ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş dağılımına ilişkin verilere Tablo 3.2’de yer verilmektedir.

Tablo 3.2: Cinsiyet ve Yaş Dağılımına Göre Bağımsız Sınıf Öğretmenleri

		Yaş				
		30 yaş ve altı	31-40	41-50	51 yaş ve üstü	Toplam
Cinsiyet (f)	Erkek	20	36	20	37	113
	Toplam (%)	4.3%	7.7%	4.3%	8.0%	24.3%
	Kadın	68	152	71	61	352
Toplam (%)	14.6%	32.7%	15.3%	13.1%	75.7%	
Toplam (f)		88	188	91	98	465
	Toplam (%)	18.9%	40.4%	19.6%	21.1%	100.0%

Tablo 3.2’ye göre bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin %75.7 gibi önemli bir kısmı kadın öğretmenlerden; geriye kalan %24.3’lük dilim erkek öğretmenlerden meydana gelmektedir. Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin %40.4’ünün 31-40 yaş aralığında; %18.9’ unun ise 30 yaş ve altında olduğu tespit edilmektedir. Bu veriler öğretmenlerin %59.3 gibi bir çoğunluğunun 40 yaş ve altında bulunduğunu göstermektedir. Yaş ve cinsiyet değişkeni birlikte dikkate alındığında 31-40 yaş aralığında olan kadın öğretmenlerin bağımsız sınıf öğretmenlerinin örnekleminde %32.7 gibi bir orana sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bilgilere göre bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna ilişkin verilere Tablo 3.3’te yer verilmektedir.

Tablo 3.3: Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumu

<i>Medeni Durum</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evli	411	88.4
Bekâr	54	11.6
Toplam	465	100.0

Tablo 3.3'e göre öğretmenlerin büyük bir bölümü evlidir. Bağımsız sınıf öğretmenlerine ilişkin örneklemin %88.4'ü evli öğretmenlerden, %11.6'sı ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre dağılımı Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

<i>Hizmet Yılı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
10 yıl ve altı	145	31.2
11-15	105	22.6
16-20	131	28.2
21 yıl ve üstü	84	18.1
Toplam	465	100.0

Tablo 3.4'te öğretmenlik mesleğine 15 yıla kadar hizmet vermiş olan 250 öğretmen örneklemin %53.8'ini oluşturmaktadır. Diğer taraftan bağımsız sınıfta çalışan 16 ile 20 yıl arası hizmete sahip 131 sınıf öğretmeni örneklemin %28.2'sini; 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler ise örneklemin %18.1'ini meydana getirmektedir.

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin kadro türüne göre dağılımına Tablo 3.5'te yer verilmektedir.

Tablo 3.5: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Kadro Türüne Göre Dağılımı

<i>Kadro Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadrolu	443	95.3
Ücretli	22	4.7
Toplam	465	100.0

Tablo 3.5'e göre sınıf öğretmenlerinin %95.3 gibi çok büyük bir bölümü kadrolu olarak görevlerini yerine getirmektedir. Ücretli olarak çalışan öğretmenlerin oranı ise %4.7'dir.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin unvanına ve mezuniyet türüne göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6: Unvan ve Mezuniyet Türüne Göre Bağımsız Sınıf Öğretmenleri

		<i>Mezuniyet</i>		
		<i>Sınıf Öğretmenliği</i>	<i>Diğer</i>	<i>Toplam</i>
<i>Unvan (f)</i>	Öğretmen	252	126	378
	Toplam (%)	54.2%	27.1%	81.3%
	Uzman Öğretmen	33	54	87
	Toplam (%)	7.1%	11.6%	18.7%
<i>Toplam (f)</i>		285	180	465
	Toplam (%)	61.3%	38.7%	100.0%

Araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin %61.3'ü sınıf öğretmenliği programından; %38.7'si ise farklı öğretmenlik programlarından ya da iktisat, veterinerlik ve ziraat vb. fakültelerin programlarından mezun olmuştur. Sınıf öğretmenleri unvan değişkenine göre incelendiğinde %18.7 oranında uzman unvanına sahip öğretmen olduğu görülmektedir. Unvan ve mezuniyet türü değişkenleri birlikte dikkate alındığında ise %54.2 oran ile 252 öğretmen unvanına sahip sınıf öğretmenliği programından mezun öğretmen olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları sınıf düzeyine ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre dağılımı Tablo 3.7'de sunulmaktadır.

Tablo 3.7: Öğrenci Sayısı ve Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Sınıf Öğretmenleri

		<i>Öğrenci Sayısı</i>				
		<i>20 ve altı</i>	<i>21-25</i>	<i>26-30</i>	<i>31 ve üstü</i>	<i>Toplam</i>
<i>Sınıf Düzeyi (f)</i>	1.Sınıf	46	32	25	24	127
	Toplam (%)	9.9%	6.9%	5.4%	5.2%	27.3%
	2.Sınıf	29	39	40	59	167
	Toplam (%)	6.2%	8.4%	8.6%	12.7%	35.9%
	3.Sınıf	17	25	9	38	89
	Toplam (%)	3.7%	5.4%	1.9%	8.2%	19.1%
	4.Sınıf	28	14	17	23	82
	Toplam (%)	6.0%	3.0%	3.7%	4.9%	17.6%
<i>Toplam (f)</i>		120	110	91	144	465
	Toplam (%)	25.8%	23.7%	19.6%	31.0%	100.0%

Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmenlerin %35.9'unun 2.sınıfta, %27.3'ünün 1.sınıfta, %19.1'inin 3.sınıfta ve %17.6'sının ise 4.sınıfta çalıştığı görülmektedir. Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin %50.6'sının sınıfında 26 ve üzerinde öğrenci bulunurken %25.8'i ise 20 ve altında öğrenciye sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile sınıflarında bulunan öğrenci sayısı değişkenleri birlikte ele alındığında örneklemin %12.7'sinin sınıf mevcudu 31 ve üstü öğrenciden meydana gelen 2.sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerine bir sonraki günün derslerine hazırlanmak için ne kadar zaman ayırdıkları sorulmuştur. Tablo 3.8’de öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları sürelerle ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3.8: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Derslere Hazırlık Süresi

Hazırlık Süresi	f	%
1 saat ve altı	264	56.8
1 saat üstü-2 saat	161	34.6
2 saat üstü	40	8.6
Toplam	465	100.0

Tablo 3.8’e göre araştırmada yer alan bağımsız sınıf öğretmenlerinin %56.8’inin ders hazırlıkları bir saati geçmemektedir. Örnekleme yer alan 161 öğretmen ise %34.6’lık oran ile hazırlıklarının bir saat üstü ile iki saat arasında sürdüğünü belirtmektedir. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilere göre iki saatin üstünde bir zamanı ders hazırlıkları için ayıran sınıf öğretmenleri örneklemin %8.6’sını oluşturmaktadır.

Birçok değişken üzerinden elde edilen verilere göre Ankara’da bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerden alınan örnekleme genellikle 40 yaşın altında öğretmenlerin, evli öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin, kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin ve 15 yıla kadar hizmet yılı bulunan öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bağımsız sınıf okutan öğretmenlerin çoğunlukla 1. veya 2. sınıfta görev yaptığı ve sınıflarında 26 ve üzerinde öğrenci bulunduğu ifade edilebilir.

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş dağılımına ilişkin verilere Tablo 3.9’da yer verilmektedir.

Tablo 3.9: Cinsiyet ve Yaş Dağılımına Göre Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri

		Yaş		
		30 yaş ve altı	31 yaş ve üstü	Toplam
Cinsiyet (f)	Erkek	10	15	25
	Toplam (%)	13.3%	20.0%	33.3%
	Kadın	40	10	50
	Toplam (%)	53.3%	13.3%	66.7%
Toplam (f)		50	25	75
	Toplam (%)	66.7%	33.3%	100.0%

Ankara ilinde birleştirilmiş sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine ilişkin örneklemin %66.7'si kadın öğretmenlerden; %33.3'ü ise erkek öğretmenlerden meydana gelmektedir. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler yaş değişkenine göre incelendiğinde 30 yaş ve altında olan öğretmenler %66.7; 31 yaş ve üstünde olan öğretmenler ise %33.3 gibi bir orana sahiptir. Cinsiyet ve yaş değişkeni birlikte ele alındığında örneklemin %53.3'ünün 30 yaş ve altında olan kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna ilişkin verilere Tablo 3.10'da yer verilmektedir.

Tablo 3.10: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumu

<i>Medeni Durum</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evli	64	85.3
Bekâr	11	14.7
Toplam	75	100.0

Araştırmadan elde edilen verilere göre birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü evlidir. Tablo 3.10'a göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine ilişkin örneklemin %85.3'ü evli öğretmenlerden; %14.7'si ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.11'de birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 3.11: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

<i>Hizmet Yılı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
5 yıl ve altı	45	60.0
6 yıl ve üstü	30	40.0
Toplam	75	100.0

Tablo 3.11'de yer alan birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin hizmet yılına ilişkin verilere göre sınıf öğretmenlerinin %60'ı 5 yıl ve altında, %40'ı ise 6 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Kadro ve mezuniyet türüne göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dağılımına ilişkin veriler Tablo 3.12'de yer almaktadır.

Tablo 3.12: Kadro ve Mezuniyet Türüne Göre Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri

		<i>Kadro Türü</i>			
		<i>Kadrolu</i>	<i>Ücretli</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Mezuniyet Türü (f)</i>	Sınıf Öğretmenliği	60	1	61	
	Toplam (%)	80,0%	1,3%	81,3%	
	Diğer	6	8	14	
		Toplam (%)	8,0%	10,7%	18,7%
<i>Toplam (f)</i>		66	9	75	
	Toplam (%)	88,0%	12,0%	100,0%	

Tablo 3.12’de birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mezuniyet türüne göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin %81.3 gibi önemli bir bölümünün sınıf öğretmenliği programından mezun olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler kadro türüne göre incelendiğinde birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin %88’i kadrolu olarak görevlerini yerine getirmektedir. Kadro ve mezuniyet türü birlikte dikkate alındığında ise %80 gibi bir oran ile sınıf öğretmenliği programından mezun ve kadrolu olarak çalışan öğretmenler en büyük grubu oluşturmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarla ilgili ders alma ve uygulama yapma durumuna göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dağılımı Tablo 3.13’te sunulmaktadır.

Tablo 3.13: Birleştirilmiş Sınıflarla İlgili Ders Alma ve Uygulama Yapma Durumuna Göre Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı

		<i>Uygulama Yapma</i>			
		<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Ders Alma (f)</i>	Evet	15	40	55	
	Toplam (%)	20.0%	53.3%	73.3%	
		Hayır	1	19	20
		Toplam (%)	1.3%	25.3%	26.7%
<i>Toplam (f)</i>		16	59	75	
	Toplam (%)	21.3%	78.7%	100.0%	

Araştırmanın kişisel bilgi formunda birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alıp almadığını ve uygulama yapıp yapmadığını belirlemeye yönelik sorular vardır. Elde edilen cevaplara göre öğretmenlerin %73.3’ünün birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini aldığı ancak %78.7’sinin uygulama yapma fırsatını bulamadığı tespit edilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin %25.3’ü hem birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi almamış hem de uygulama yapmamıştır.

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin verilere Tablo 3.14’te yer verilmektedir.

Tablo 3.14: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

<i>Hizmet İçi Eğitim Alma</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	7	9.3
Hayır	68	90.7
Toplam	75	100.0

Tablo 3.14'e göre öğretmenlerin %90.7'si birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmamıştır. Hizmet içi eğitim çalışmalarından yararlanan öğretmenlerin oranı ise %9.3'te kalmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrenci sayısı ve sınıfların birleştirilme şekillerine ilişkin veriler Tablo 3.15'te sunulmaktadır.

Tablo 3.15: Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenci Sayısı ve Sınıfların Birleştirilme Şekli

		<i>Öğrenci Sayısı</i>		
		<i>15 öğrenci ve altı</i>	<i>16 öğrenci ve üstü</i>	<i>Toplam</i>
Birleştirme Türü (f)	İki Sınıf	16	10	26
	Toplam (%)	21.3%	13.3%	34.7%
	Üç Sınıf	6	3	9
	Toplam (%)	8.0%	4.0%	12.0%
	Dört Sınıf	23	17	40
	Toplam (%)	30.7%	22.7%	53.3%
Toplam (f)		45	30	75
	Toplam (%)	60.0%	40.0%	100.0%

Tablo 3.15'e göre birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin %60'ının sınıflarındaki öğrenci sayısı 15 öğrenci ve altında; %40'ının ise 16 öğrenci ve üzerindedir. Sınıf öğretmenlerinin %53.3'ü dört sınıf; %34.7'si ise iki sınıf birleştirilmiş şekilde öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Sınıfların birleştirilme şekilleri ve öğrenci sayısı değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin %30.7'si 15 öğrenci ve altında sınıf mevcudu ile dört sınıf birleştirilmiş bir okulda görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin müdür yetkili öğretmen olarak görev yapması ve derslerine hazırlanmak için ayırdıkları sürelerle ilişkin verilere Tablo 3.16'da yer verilmektedir.

Tablo 3.16: Müdür Yetkili Olma Durumu ve Derslere Hazırlık Süresi

		<i>Derslere Hazırlık Süresi</i>		
		<i>1 saat ve altı</i>	<i>1 saat üstü</i>	<i>Toplam</i>
Müdür Yetkili Öğretmenlik (f)	Evet	27	26	53
	Toplam (%)	36,0%	34,7%	70,7%
	Hayır	13	9	22
	Toplam (%)	17,3%	12,0%	29,3%
Toplam (f)		40	35	75
	Toplam (%)	53,3%	46,7%	100,0%

Tablo 3.16'dan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin %70.7'si müdür yetkili öğretmen olarak çalışmaktadır. Bir sonraki günün derslerine hazırlanmak için 1 saat ve altında zaman ayıran öğretmenler %53.3; bir saatin üzerinde zaman ayıran öğretmenler ise %46.7'dir. Müdür yetkili öğretmenlik ve derslere hazırlık için ayrılan süre değişkenleri birlikte dikkate alındığında öğretmenlerin %36'sı hem müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmakta hem de derslerine hazırlanmak için 1 saat ve altında zaman ayırmaktadır.

Birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinden elde edilen kişisel verilere göre örneklem genellikle 30 yaş ve altında öğretmenlerden, evli öğretmenlerden ve kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemin çoğunluğu sınıf öğretmenliği programından mezun öğretmenlerden, 5 yıla kadar hizmet yılı bulunan öğretmenlerden ve kadrolu olarak çalışan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin önemli bir bölümü lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi almış ancak uygulama yapmamıştır. Ayrıca öğretmenler genellikle birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmamıştır. Sınıf öğretmenleri genellikle müdür yetkili öğretmen olarak dört veya iki sınıfın birleştirildiği, 15 ve altında öğrenci mevcudunun bulunduğu okullarda çalışmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin çoğunluğu bir sonraki günün derslerine hazırlanmak için 1 saat ve altında zaman ayırmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için uygulanan veri toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümü araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin kişisel verilerinin elde edildiği kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Bu form aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, hizmet yılına, çalıştıkları kadro türüne, unvanına, mezuniyet türüne, öğretim etkinliklerini sürdürdükleri sınıf düzeyine, sınıflarındaki öğrenci sayısına ve öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları sürelerle ilişkin veriler elde edilmektedir. Lisans düzeyinde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alan, uygulama yapan, birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan, birleştirilmiş sınıflı bir okulda müdür yetkili öğretmen olan sınıf öğretmenlerini belirlemeye yönelik

sorular birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formunda yer almaktadır.

Veri toplama formunun ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu'na (MTÖ-EF) yer verilmektedir. Maslach, Jackson & Schwab, 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeğini (MTÖ) küçük değişikliklerle eğitimcilere uyarlayarak MTÖ-EF'yi elde etmiştir. Hizmet sektöründeki çalışanların tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen özgün formdaki soru maddelerinde bulunan ve hizmeti alan kimse anlamına gelen “*recipient*” kelimesi yerine eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla uyarlanan formda öğrenci anlamına gelen “*student*” kelimesi kullanılmaktadır (Maslach, Jackson & Leiter, 2010). Veri toplama formunun üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Weiss, Dawis, England & Lofquist tarafından 1967 yılında geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu (MİDÖ-KF) kullanılmaktadır. Veri toplama formunda yer alan her iki ölçek de Türkçe uyarlama çalışması yapılarak araştırmada kullanılmıştır.

3.3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu

Maslach ve Jackson, polisler, öğretmenler, hemşireler ve psikiyatristler gibi insanlarla yüz yüze iletişim gerektiren sağlık ve hizmet sektöründe görev yapan 1025 kişinin yer aldığı bir örneklem üzerinden tükenmişlik ölçeğini geliştirme çalışmalarında bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutun bulunduğu 22 maddeden oluşan 7’li Likert tipi MTÖ’yü geliştirmişlerdir. Bireyin işindeki duygusal taleplere cevap veremeyecek duruma gelmesi ölçeğin duygusal tükenme boyutunu; çalışanın hizmet verdiği kişiler ile arasına belli bir mesafe koyması ve onları görmezden gelmesi duyarsızlaşma boyutunu; bireyin kendini işinde başarılı bulması ise kişisel başarı boyutunu meydana getirmektedir (Maslach vd., 2001). Bu ölçekte duygusal tükenme boyutu 9 madde, duyarsızlaşma boyutu 5 madde ve kişisel başarı boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır.

MTÖ’de yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma puanları bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda alınan puanların düşük olması ise kişinin işinde karşılaştığı aşırı talepler nedeniyle kendisini yetersiz hissettiğini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Maslach vd. (2010) tükenmişlik ölçeğinin boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu; ancak kişisel başarı boyutu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda kişisel başarı boyutu duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın karşıtı olarak düşünülmemelidir (Maslach & Jackson, 1981). Tükenmişlik ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki düzeylerine yönelik veriler Tablo 3.17’de sunulmaktadır.

Tablo 3.17: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki

<i>Boyutlar</i>	<i>Duygusal Tükenme</i>	<i>Duyarsızlaşma</i>
<i>Duyarsızlaşma</i>	.52	
<i>Kişisel Başarı</i>	-.22	-.26

Kaynak: Maslach, Jackson & Leiter (2010).

Maslach & Jackson (1981) MTÖ’nün geçerliğini belirlemeye yönelik birkaç yöntem kullanmıştır. İlk olarak iş arkadaşları veya eşlerden bireylerin davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. İş arkadaşları ve eşleri tarafından davranışları değerlendirilen çalışanların elde ettikleri puanlar ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyi yüksek çalışanların işlerinde mutsuz ve hizmet verdikleri kişilerden şikâyetçi oldukları anlaşılmaktadır.

Maslach vd.’ne (2010) göre MTÖ’nün geçerlik çalışması için kullanılan başka bir yöntem Hackman ve Oldham’ın İş Betimleme Ölçeğinin bazı boyutları ile MTÖ’nün boyutları arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmesine yöneliktir. İşten elde edilen geri bildirim ve işin anlamlılığı ile tükenmişlik ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üçüncü bir yöntem olarak çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile işteki yetiştirme ve geliştirme fırsatları, çalışanların işini anlamlı bulması, işten ayrılma niyeti, işte daha az zaman geçirme isteği, işte ve iş dışında insan ilişkilerinin bozulması, aile ve arkadaşlarla yaşanan sorunlar ile uykusuzluk, alkol ve madde kullanımının artması arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca Crowne-Marlowe’un Sosyal İstenirlik Ölçeği ile MTÖ’nün boyutları arasında

0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı bulunarak ölçeğin ayırt edici geçerliğine yönelik hipotez doğrulanmıştır.

Maslach & Jackson (1981) MTÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısının hesaplanması ve test-tekrar test yönteminin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını tahmin etmek için hesaplanan alfa katsayısının duygusal tükenme boyutunda .89, duyarsızlaşma boyutunda .77 ve kişisel başarı boyutunda ise .74 olduğu tespit edilmiştir. Sağlık kuruluşlarında çalışan yöneticiler ve sosyal hizmetlerde okuyan öğrencilere uygulanan test-tekrar test yöntemi sonucunda duygusal tükenme boyutu için .82, duyarsızlaşma boyutu için .60 ve kişisel başarı boyutu için .80 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Hizmet sektöründe çalışan bireylerin tükenmişliklerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılan MTÖ'nün bazı maddelerinde modifikasyonlar yapılarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Iwanicki & Schwab'ın 465 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları duygusal tükenme boyutu için .90, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutu için .76 olarak belirlenmiştir (Iwanicki & Schwab'tan aktaran Maslach vd., 2010). Öğretmen örnekleminde güvenilir bir ölçme aracı olan MTÖ-EF'nin birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılmasına karar verilmiş ve ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır.

MTÖ-EF'nin İngilizce orijinalinde yer alan maddeler Türkçeye çevrilerek bir taslak hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Çeviri taslak formuna ölçekteki orijinal maddeler ile Türkçe karşılıkları yazılarak ifadelerin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Çeviri ifadelerinin uygun olmadığını düşünen uzmanların düzeltme önerileri verebilecekleri bir alanın bırakılmasına özen gösterilmiştir. Bu şekilde hazırlanan çeviri formu Eğitim Yönetimi, Sınıf Öğretmenliği ve Yabancı Diller Eğitimi bölümünde görev yapan 10 akademisyene elektronik posta ya da yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla ulaştırılmıştır. Elde edilen geri bildirimler bir araya getirilerek üzerinde uzlaşma sağlanamadığı tespit edilen 2., 3., 11., 13., 14., 16., 17., 21. ve 22. maddelerde düzeltme yapılması gerektiğine karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinde yapılan düzeltmeler sonrasında Ankara ilinde görev yapan 760 sınıf öğretmenine uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile geçerlik ve

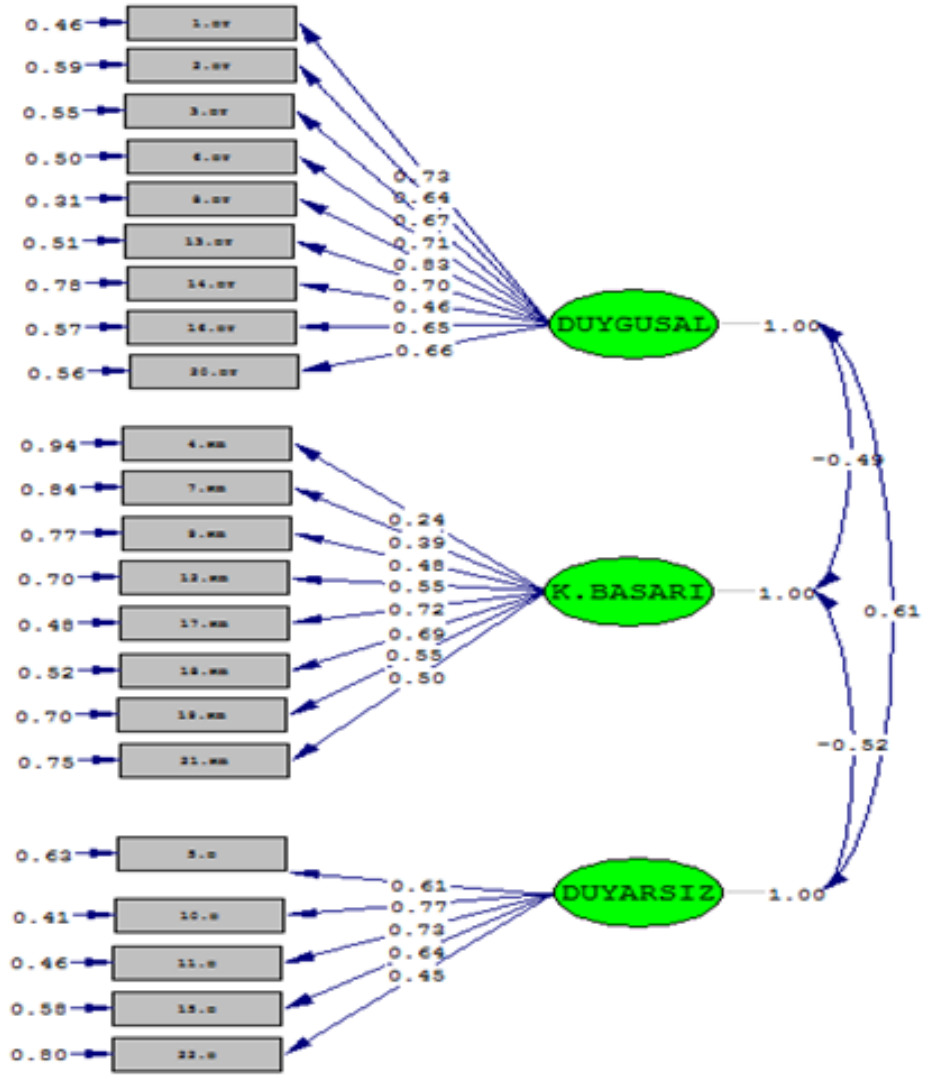
güvenirlik analizleri yapılmıştır. Rastgele seçilen 220 öğretmenden alınan veriler araştırmmanın pilot bir uygulaması olarak değerlendirilirken 540 öğretmenden toplanan formlar ise asıl uygulama verisi olarak kullanılmıştır. MTÖ-EF ile toplanan veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 15.0 programına işlenmiştir. Pilot ve asıl uygulama için alınan örneklem büyüklüğünün ve ölçeğin yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapılan testlerin sonuçlarına Tablo 3.18'de yer verilmektedir.

Tablo 3.18: KMO ve Bartlett Küresellik Testi Tablosu

	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>	.868	.907
<i>Approx. Chi-Square</i>	1442.898	4294.082
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>		
<i>df</i>	231	231
<i>Sig.</i>	.000	.000

Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bulunan KMO değerinin Tablo 3.18'den anlaşıldığı üzere pilot uygulama için .86, asıl uygulama için .90 olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin değer .80 ile .90 aralığında olması iyi; .90'nın üzerinde olması ise mükemmel düzeyi göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu ifade dikkate alındığında pilot uygulama için kullanılan verilerin elde edildiği örneklemin büyüklüğü iyi, asıl uygulama verilerinin alındığı örneklemin büyüklüğü ise mükemmel düzeydedir. Her iki uygulama grubunun Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olmasından dolayı, elde edilen verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğine yönelik sayıltı karşılanmakta ve faktör analizine geçilmektedir.

MTÖ-EF'nin yapı geçerliğini belirlemek için Linear Structural Relations (LISREL) 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin özgün formundaki üç boyutlu faktör yapısına sadık kalınarak asıl uygulama verileri üzerinden yapılan faktör analizine ilişkin path diyagramına Şekil 3.1'de yer verilmektedir.



Chi-Square=886.37, df=206, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu Path Diyagramı

MTÖ-EF için oluşturulan path diyagramı incelendiğinde ölçeğin p değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın olmaması gereken p değerinin örneklem büyüklüğü nedeniyle manidar çıkması hoşgörü ile karşılanabilir (Çokluk vd., 2012). Kişisel başarı boyutunda yer alan 4. madde .94 ile yüksek düzeyde bir hata varyansına sahiptir. Ancak söz konusu maddenin t değerinin manidar olması nedeniyle modelden çıkarılmaması yönünde bir karar verilmiştir. Tükenmişlik ölçeğinin üç boyutu arasındaki korelasyon değerlerinin orta düzeyde yer alması nedeniyle farklı özellikleri ölçmekte oldukları yorumu yapılabilir. MTÖ-EF'ye uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum düzeyini gösteren değerler hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum indekslerine ilişkin pilot ve asıl uygulamadan elde edilen veriler Tablo 3.19'da sunulmaktadır.

Tablo 3.19: Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu Uyum İndeksleri

<i>Uyum indeksi</i>	<i>Ölçüt</i>	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
Ki-kare/sd	$\leq 3 \rightarrow$ mükemmel uyum	1.5	4.3
GFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ iyi uyum	0.88	0.87
RMSEA	$\leq 0.08 \rightarrow$ iyi uyum	0.05	0.07
CFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ iyi uyum	0.96	0.94
NFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ iyi uyum	0.90	0.93

Tablo 3.19 incelendiğinde pilot ve asıl uygulamadan elde edilen ki-kare ile serbestlik derecesi oranının diğer uyum indekslerine göre farklılaştığı dikkat çekmektedir. Ki-kare ile serbestlik derecesi oranının iki uygulama grubu arasında farklı olması örneklem büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Çokluk vd. (2012) ki-kare değerinin örneklem büyüklüğüne karşı duyarlı olduğunu örneklem büyüdükçe ki-kare değerinin de artacağını belirtmektedir. Araştırmanın asıl uygulama grubunda yer alan öğretmen sayısı pilot uygulama olarak değerlendirilen diğer gruptaki öğretmenlerin sayısına göre iki kattan daha fazladır. Tabloda yer alan diğer uyum indeksleri dikkate alındığında doğrulamak için kurulan faktör modelinin genel olarak iyi bir uyum düzeyi gösterdiği söylenebilir.

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının hesaplanması sonucunda elde edilen veriler üzerinden MTÖ-EF'nin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin üç boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayıları pilot ve asıl uygulama sonuçları ile Tablo 3.20'de yer almaktadır.

Tablo 3.20: MTÖ-EF'nin Güvenirlik Katsayıları

<i>Ölçek</i>	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
Duygusal Tükenme	0.88	0.88
Duyarsızlaşma	0.71	0.78
Kişisel Başarı	0.67	0.74

MTÖ-EF'nin güvenilirlik katsayılarının verildiği Tablo 3.20 incelendiğinde pilot ve asıl uygulamanın her ikisinde de ölçeğin duygusal tükenme boyutunun .88 ile aynı güvenilirlik düzeyinde bulunduğu tespit edilmektedir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ele alındığında ise asıl uygulama için hesaplanan güvenilirlik katsayıları pilot uygulama verilerine göre daha yüksektir. Iwanicki & Schwab'ın öğretmenlerle yaptıkları çalışmada duygusal tükenme boyutu için .90, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutu için .76 olarak belirlediği (aktaran Maslach vd., 2010) güvenilirlik katsayıları bu araştırmadan elde edilen değerler ile benzerlik göstermektedir.

Tükenmişlik Ölçeğinin iç tutarlığına ilişkin fikir verebilecek analizlerden birisi de madde-toplam korelasyonlarının belirlenmesi yöntemidir. Ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliklere sahip olan ve olmayan bireyleri ayırt edip etmediğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. MTÖ-EF’de yer alan ifadelerin madde-toplam korelasyonlarına ilişkin verilere Tablo 3.21’de yer verilmektedir.

Tablo 3.21: MTÖ-EF’nin Madde-Toplam Korelasyonlarının Dağılımları

<i>Maddeler</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyonları</i>	
	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
<i>I. Duygusal Tükenme</i>		
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	.62	.66
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	.58	.63
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	.61	.63
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	.61	.66
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	.79	.76
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	.64	.63
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	.51	.45
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	.58	.61
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	.61	.58
<i>II. Duyarsızlaşma</i>		
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	.55	.54
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	.46	.65
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	.43	.59
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	.48	.55
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	.39	.40
<i>III. Kişisel Başarı</i>		
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	.23	.22
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	.33	.37
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	.38	.46
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	.34	.40
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	.44	.59
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	.44	.57
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	.42	.48
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	.27	.41

Madde-toplam korelasyonlarına ilişkin Tablo 3.21 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin iyi bir ayırt edicilik düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir. Büyüköztürk (2010, s. 171) madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini belirtmektedir. Asıl uygulamadan elde

edilen veriler ölçeğin iyi derecede ayırt edici maddelere sahip olduğunu göstermektedir. Sadece kişisel başarı boyutunda yer alan 4. madde kabul edilebilir düzeyde bir korelasyon katsayısına sahiptir.

Araştırmada kullanılan MTÖ-EF’de yer alan ifadelerin puanlanma biçimlerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Maddelerden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “6” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda “0-Hiçbir zaman”, “1-Yılda birkaç kez”, “2-Ayda bir kez”, “3-Ayda birkaç kez”, “4-Haftada bir kez”, “5-Haftada birkaç kez”, “6-Her gün” olarak düzenlenen puanlama seçenekleri araştırmanın veri toplama sürecinde aynı şekilde kullanılmıştır. Ölçeğin üç boyutundan alınabilecek puan aralıkları ve bu aralıkların karşılık geldiği düzeyler Tablo 3.22’de yer almaktadır.

Tablo 3.22: MTÖ-EF Puanlama Anahtarı

	<i>Tükenmişlik</i>		
	<i>Düşük Düzey</i>	<i>Orta Düzey</i>	<i>Yüksek Düzey</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	0-16	17-26	27 ve üzeri
<i>Duyarsızlaşma</i>	0-8	9-13	14 ve üzeri
<i>Kişisel Başarı</i>	37 ve üzeri	31-36	0-30

Kaynak: Maslach, Jackson & Leiter (2010).

Ölçeğin puanlama anahtarı incelendiğinde duygusal tükenme boyutunda alınabilecek en yüksek puan 54, kişisel başarı boyutunda 48, duyarsızlaşma boyutunda ise 30 puandır. Kişisel başarı boyutunda alınan yüksek puanların karşılığı düşük düzeyde yaşanan tükenmişliktir. Bir başka ifade ile bu boyutta düşük puan alan çalışanlar yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Kişisel başarı boyutunun puanlanması ve yorumlanması arasındaki ters yönlü ilişkiden dolayı bu boyutu kişisel başarısızlık hissi veya azalan kişisel başarı olarak niteleyen araştırmacılar bulunmaktadır.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda MTÖ-EF’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna yönelik elde edilen verileri destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Hizmet sektöründe çalışanların tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen MTÖ’nün Türkçeye uyarlama çalışması ilk kez Canan Ergin tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin özgün formunda olduğu gibi üç faktörde yığıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların ölçeğe cevap verirken sosyal beğenirlik yönünde hareket edip etmedikleri incelenmiş ve bir miktar sosyal beğenirlikten etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Ergin, 1993). Ölçeğin

güvenirlik analizleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin Cronbach alfa katsayılarının duygusal tükenme boyutu için .83, duyarsızlaşma boyutu için .65, kişisel başarı boyutu için .72; test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan katsayıların duygusal tükenme boyutunda .83, duyarsızlaşma boyutunda .72, kişisel başarı boyutunda ise .67 düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Ergin, 1993).

Günseli Girgin, 1995 yılında ülkemizdeki öğretmenlerden oluşan bir örnekleme tükenmişlik ölçeğini ilk kez uygulayan araştırmacıdır. Girgin, ölçeğin güvenilirliğini diğer çalışmalarda olduğu gibi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test yöntemi ile sınımıştır. Tükenmişlik ölçeğinin öğretmenlere uygulanması sonucunda Cronbach alfa katsayıları duygusal tükenme boyutu için .87, duyarsızlaşma boyutu için .63, kişisel başarı boyutu için .74; test-tekrar test yöntemi ile duygusal tükenme boyutunun .86, duyarsızlaşma boyutunun .63, kişisel başarı boyutunun ise .83 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir (Girgin, 2010).

3.3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu

İş uyum teorisinin rehabilitasyon servislerinde çalışanlar üzerinde test edildiği bir projeden yola çıkılarak geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) uzun ve kısa olmak üzere iki formdan meydana gelmektedir. Weiss vd. (1967) için gerektirdikleri ile bireyin yeteneklerinin uyuşması ve işteki mevcut pekiştireçlerin bireyin gereksinimlerini karşılaması sonucu iş uyumunun gerçekleştiğini ve iş uyumunun en önemli göstergesinin de iş doyumunu ifade etmektedir. Her biri 5 madde içeren 20 ölçek MİDÖ'nün uzun formunu oluşturmaktadır. Her bir ölçekten en yüksek korelasyonu gösteren maddelerin bir araya getirilmesiyle toplamda 20 maddenin yer aldığı kısa bir form oluşturulmuştur. Bu form ise içsel, dışsal ve genel doyum olmak üzere üç boyut üzerinden puanlanmaktadır. Tablo 3.23'te MİDÖ-KF'nin boyutlarına ve maddelerine yer verilmektedir.

Tablo 3.23: Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu'nun Boyutları ve Maddeleri

Boyutlar	Başlıklar	Maddeler
İçsel Doyum	Meşguliyet	1.Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...
	Serbestlik	2.Sınıfımda tek başıma çalışabilme olanağından...
	Çeşitlilik	3.Zaman zaman farklı şeyleri yapabilme olanağından...
	Sosyal Statü	4.Toplum içinde saygın "biri" olma şansından...
	Ahlaki Değerler	7.Değerlerime aykırı olmayan şeyleri yapabiliyor olmaktan...
	İş güvencesi	8.Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...
	Toplumsal hizmet	9.Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...
	Otorite	10.İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleme gücünden...
	Beceri Kullanımı	11.Sahip olduğum becerileri kullanabileceğim işleri yapma olanağından...
	Sorumluluk	15.Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...
Genel Doyum	Yaratıcılık	16.Öğretmenlik yaparken kendi yöntemlerimi kullanma olanağından...
	Başarı	20.Öğretmenlikten aldığım başarı hissinden...
	Yönetim-İnsan İlişkileri	5.Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...
	Denetim	6.Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...
	Eğitim Politikaları	12.Eğitim politikalarının uygulamaya konma şeklinden...
	Ödeme Dengesi	13.Aldığım ücret ve iş yükümden...
	Terfi	14.Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...
	Çalışma Koşulları	17.Çalışma koşullarımdan...
	İş arkadaşları	18.Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şeklinden...
	Tanınma	19.İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...

Weiss vd. (1967) içsel, dışsal ve genel doyum olmak üzere üç boyutta puanlanan MİDÖ-KF'nin boyutları arasında yüksek bir korelasyonun olduğunu belirtmektedir. Birçok meslek grubunda çalışandan elde edilen veriler bir araya getirildiğinde içsel doyum ile dışsal doyum boyutları arasında .60, içsel doyum ile genel doyum arasında .88 ve dışsal doyum ile genel doyum arasında .82 düzeyinde bir korelasyon olduğu hesaplanmıştır.

MİDÖ-KF'nin geçerli bir form olup olmadığını belirlemeye yönelik iki yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu yaklaşımlardan bir tanesi farklı meslek grupları üzerinde yapılan uygulamalardır. Doyum ölçeğinin her bir boyutunda ölçülen farklı meslek gruplarına ait doyum puanları arasında bir farklılık olduğu ancak değişkenliğe

ilişkin grup farklılıklarının anlamlı olmadığı belirtilmektedir (Weiss vd., 1967). Ölçeğin geçerliğine ilişkin kullanılan bir diğer yaklaşım ise tatminkârlık ile doyum arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu bağlamda doyum ölçeğine ait üç boyut ile tatminkârlık ölçeğinde yer alan dört boyut arasındaki en büyük korelasyon -.13, iki ölçek arasındaki ortak varyans ise %2'den daha azdır (Weiss vd., 1967). Elde edilen veriler bağlamında MİDÖ-KF'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu kabul edilmektedir.

MİDÖ-KF'nin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısının hesaplanması yöntemi benimsenmiştir. Doyum ölçeğinin güvenilirliği Hoyt'un güvenilirlik katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Birçok meslek grubu üzerinde uygulanan ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayılarının medyanı alınarak içsel, dışsal ve genel doyum boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Elde edilen güvenilirlik katsayıları .77 ile .92 arasında değişkenlik gösterirken içsel doyum boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .86, dışsal doyum boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .80 ve genel doyum boyutunun güvenilirlik katsayısı ise .90'dır (Weiss vd., 1967). Bu bağlamda MİDÖ-KF'nin özgün formu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri dikkate alındığında ölçeğin Türkçe'ye uyarlanarak birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin doyum düzeylerini belirlemek için kullanılmasına karar verilmiştir.

MTÖ-EF'nin uyarlama çalışmasında olduğu gibi MİDÖ-KF'nin İngilizce özgün formunda yer alan maddeler Türkçeye çevrilerek bir taslak form hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak formda ölçekteki özgün maddelerin altına Türkçe karşılıkları yazılarak ifadelerin uygun olup olmadığı sorulmuştur. Çeviri ifadelerinin uygun olmadığını düşünen uzmanların düzeltme önerileri verebilecekleri bir alanın bırakılmasına özen gösterilmiştir. Bu şekilde hazırlanan çeviri formu Eğitim Yönetimi, Sınıf Öğretmenliği ve Yabancı Diller Eğitimi bölümünde görev yapan 10 akademisyene elektronik posta ya da yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla ulaştırılmıştır. Alınan dönütler incelendiğinde 2., 4., 8., 11. ve 14. maddelerde düzeltmeler yapılarak ölçeğin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

Ankara ilinde görev yapan 760 sınıf öğretmenine uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 220 öğretmenden alınan veriler araştırmanın pilot uygulaması olarak kullanılmıştır. 465 bağımsız sınıfta, 75

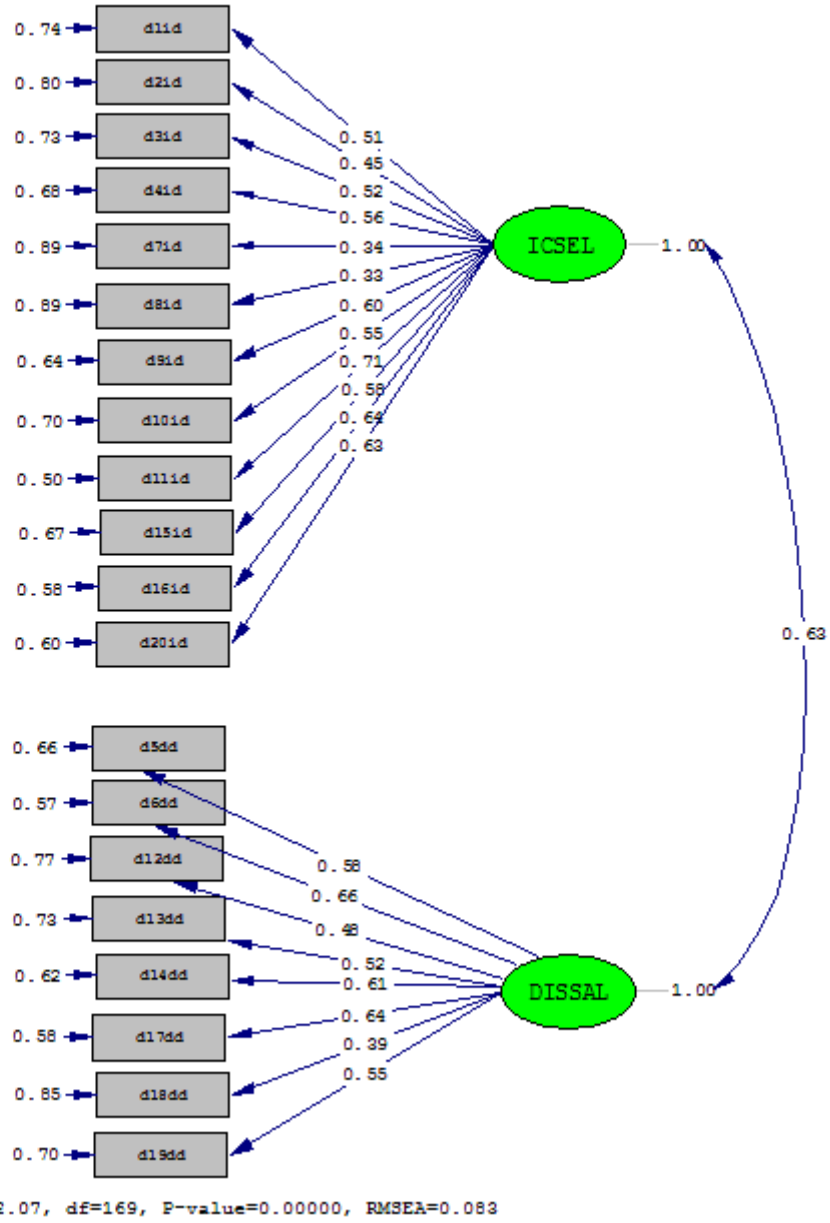
birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 540 öğretmenden toplanan formlar ise asıl uygulama verisi olarak değerlendirilmiştir. Pilot ve asıl uygulama için alınan örneklem büyüklüğünü ve MİDÖ-KF'nin faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapılan testlerin sonuçlarına Tablo 3.24'te yer verilmektedir.

Tablo 3.24: MİDÖ-KF'nin KMO ve Bartlett Küresellik Testi Tablosu

	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>	.852	.881
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>		
<i>Approx. Chi-Square</i>	1470.810	3039.400
<i>df</i>	190	190
<i>Sig.</i>	.000	.000

Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bulunan KMO değeri pilot uygulama için .85, asıl uygulama için .88'dir. Elde edilen verilerin .80 ile .90 aralığında bulunmasından dolayı pilot ve asıl uygulama için belirlenen örneklem büyüklüğü iyi düzeydedir. Her iki uygulama grubunun Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olmasından dolayı, elde edilen verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğine yönelik sayıltı karşılanmakta ve MİDÖ-KF ile toplanan verilere faktör analizi uygulanmaktadır.

MİDÖ-KF'nin yapı geçerliğini belirlemek için LISREL 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin özgün formundaki faktör yapısına sadık kalınarak asıl uygulama verileri üzerinden yapılan faktör analizine ilişkin path diyagramına Şekil 3.2'de yer verilmektedir.



Şekil 3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği-Kısa Formu Path Diyagramı

Şekil 3.2’de MİDÖ-KF için oluşturulan path diyagramı p değerinin .01 düzeyinde manidar olduğunu göstermektedir. Ölçeğin içsel ve dışsal boyutunda yer alan maddelerin t değerleri manidar, faktör yükleri ve hata varyansları kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca içsel ve dışsal boyutlar arasındaki korelasyon .63 ile orta düzeydedir. Böylelikle ölçeğe ait iki boyutun farklı özellikleri ölçmekte olduğu söylenebilir. MİDÖ-KF’ye uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş uyum indeksine ilişkin değerleri hesaplanmıştır. Doyum ölçeğinin uyum indekslerine ilişkin pilot ve asıl uygulamadan elde edilen veriler Tablo 3.25’te sunulmaktadır.

Tablo 3.25: MİDÖ-KF İçin Hesaplanan Uyum İndeksleri

<i>Uyum indeksi</i>	<i>Ölçüt</i>	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
Ki-kare/sd	$\leq 3 \rightarrow$ mükemmel uyum	3.01	4.6
GFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ iyi uyum	0.81	0.87
RMSEA	$\leq 0.08 \rightarrow$ iyi uyum	0.09	0.08
CFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ iyi uyum	0.89	0.92
NFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ iyi uyum	0.85	0.90

Tablo 3.25 incelendiğinde ki-kare ile serbestlik derecesi oranına ilişkin değerlerin pilot ve asıl uygulama sonuçlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç örneklem büyüklüğünden kaynaklanmakta ve ölçeğin diğer uyum indekslerinin de incelenmesi gerekmektedir. Ölçeğin .87 olarak hesaplanan GFI uyum indeksi .90 olan iyi uyum düzeyinin bir miktar altında kalmıştır. Asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden yapılan diğer uyum indekslerine ilişkin analizler incelendiğinde ölçeğin içsel ve dışsal doyum boyutundan oluşan faktör yapısının iyi bir uyum düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

MİDÖ-KF'nin güvenilirlik analizi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının hesaplanması sonucunda elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin üç boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayıları pilot ve asıl uygulama sonuçları ile Tablo 3.26'da yer almaktadır.

Tablo 3.26: MİDÖ-KF İçin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

<i>Ölçek</i>	<i>Pilot Uygulama</i>	<i>Asıl Uygulama</i>
İçsel Doyum	0.82	0.82
Dışsal Doyum	0.79	0.78
Genel Doyum	0.87	0.86

Tablo 3.26 incelendiğinde pilot ve asıl uygulamanın her ikisinde de ölçeğin içsel doyum boyutunun .82 ile aynı güvenilirlik düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin diğer boyutlarından olan dışsal ve genel doyum boyutlarının da pilot ve asıl uygulamadan elde edilen güvenilirlik katsayıları tutarlılık göstermektedir. Buna göre ölçeğin dışsal doyum boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısının pilot ve asıl uygulama sırasına göre .79 ve .78, genel doyum boyutunun ise aynı sıra ile .87 ve .86 olduğu dikkat çekmektedir.

Doyum ölçeğinin güvenilirlik katsayılarının hesaplanmasının yanı sıra madde-toplam korelasyonları da belirlenmiştir. MİDÖ-KF'de yer alan ifadelerin ayırt edici olup olmadığı konusuna açıklık getiren madde-toplam korelasyonlarına ilişkin verilere Tablo 3.27'de yer verilmektedir.

Tablo 3.27: MİDÖ-KF'nin Madde-Toplam Korelasyonlarının Dağılımları

	<i>Maddeler</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyonları</i>	
		<i>İçsel Doyum</i>	<i>Genel Doyum</i>
<i>İçsel Doyum</i>			
	1.Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...	.44	.48
	2.Sınıfta tek başıma çalışabilme olanağından...	.41	.38
	3.Zaman zaman farklı şeyleri yapabilme olanağından...	.48	.41
	4.Toplum içinde saygın "biri" olma şansından...	.49	.49
	7.Değerlerime aykırı olmayan şeyleri yapabiliyor olmaktan...	.32	.31
	8.Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...	.31	.26
	9.Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...	.53	.43
	10.İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleme gücünden...	.49	.43
G	11.Sahip olduğum becerileri kullanabileceğim işleri yapma	.63	.53
e	olanağından...		
n	15.Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...	.50	.56
e	16.Öğretmenlik yaparken kendi yöntemlerimi kullanma	.58	.53
l	olanağından...		
D	20.Öğretmenlikten aldığım başarı hissinden...	.54	.55
o	<i>Dışsal Doyum</i>	<i>Dışsal Doyum</i>	<i>Genel Doyum</i>
y	5.Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...	.51	.43
u	6.Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...	.60	.49
m	12.Eğitim politikalarının uygulamaya konma şekli...	.42	.36
	13.Aldığım ücret ve iş yükümden...	.45	.39
	14.Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...	.53	.49
	17.Çalışma koşullarımdan...	.53	.59
	18.Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şekli...	.33	.34
	19.İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...	.45	.53

Madde-toplam korelasyonlarına ilişkin Tablo 3.27 incelendiğinde ölçekte yer alan maddeler iyi bir ayırt edicilik düzeyi olan .30'un üzerinde bir korelasyon katsayısına sahiptir. Asıl uygulamadan elde edilen veriler genel doyum boyutunda değerlendirildiğinde sadece 8. madde .26 korelasyon ile kabul edilebilir düzey olan .20 ile .30 arasındadır. Araştırma bağlamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan MİDÖ-KF'nin sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

MİDÖ-KF'nin her bir maddesinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Bu doğrultuda ölçeğin puanlama seçenekleri "1-Hiç Memnun Değilim", "2-Memnun Değilim", "3-Kararsızım", "4-Memnunum", "5-Çok Memnunum" arasında değişmektedir. 5'li Likert tipi bir ölçek olan MİDÖ-KF'den alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Buna göre bir çalışanın iş doyumunu ölçeğinden 75 ve üzerinde puan alması yüksek, 26 ile 74 arasında bir puan alması orta, 25 ve altında puanının olması ise düşük düzeyde doyum sağladığını göstermektedir. Ölçekten 50 ve üzeri puan alan grupların iş doyumunu yaşadıkları düşünülebilir

(Weiss vd., 1967). MİDÖ-KF'nin içsel ve dışsal doyum boyutlarının düşük, orta ve yüksek düzeylerine karşılık gelen puan aralıkları ölçeğin özgün formunda genel doyum boyutuna ilişkin verilen puan aralıklarının oranlanması ile bulunmuştur. Bu oranlama ile elde edilen sonuçlara Tablo 3.28'de yer verilmektedir.

Tablo 3.28: MİDÖ-KF'nin Doyum Düzeylerine İlişkin Puan Aralıkları

	<i>Düşük</i>	<i>Orta</i>	<i>Yüksek</i>
	<i>Doyumsuzluk</i>		<i>Doyum</i>
<i>İçsel Doyum</i>	12-15 puan	16-29 puan	30-44 puan
<i>Dışsal Doyum</i>	8-10 puan	11-19 puan	20-29 puan
<i>Genel Doyum</i>	20-25 puan	26-49 puan	50-74 puan

Tablo 3.28 incelendiğinde 25 puan ve altında alan öğretmenler düşük düzeyde genel doyum sağlarken 26 ile 74 puan arasında alan öğretmenler ise orta düzeyde genel doyum yaşamaktadır. Orta düzeydeki puan aralığı 26 ile 74 arasında değişkenlik gösterse de 50 ile 74 puan arasında alan katılımcılar iş doyumunu yaşamaya başlamaktadır. Genel doyum boyutunda 75 ve üzeri puan alan öğretmenler yerine getirdikleri meslekten yüksek düzeyde doyum sağlamaktadır. İçsel doyum boyutunda 15 puan ve altında olan öğretmenler düşük düzeyde doyum gösterirken 16 ile 44 puan arasında alan öğretmenlerin içsel doyumunu orta düzeydedir. 30 ile 44 puan arasında alan öğretmenler içsel olarak iş doyumunu yaşamaya başlarken 45 ve üzeri puan alan öğretmenler ise yüksek düzeyde içsel doyum yaşamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dışsal doyum boyutunda 10 puan ve altında kalması düşük düzeyde doyum yaşadıklarını gösterirken 11 ile 29 puan arasında alması ise orta düzeyde dışsal doyum yaşadıklarını göstermektedir. MİDÖ-KF'nin dışsal doyum boyutunda 20 ile 29 puan arasında kalan öğretmenler dışsal doyum yaşamaya başlarken 30 ve üzeri puan alan öğretmenler ise yüksek düzeyde dışsal doyum yaşamaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmada uygulanan veri toplama aracı dört sayfadan oluşmaktadır. İlk sayfada araştırmacının amacı ve katılımcı bilgilerinin gizliliği hakkında bilgilendirmenin yer aldığı bir paragrafa yer verilmiştir. Kişisel verilerin elde edildiği kişisel bilgi formu da ilk sayfada yer almaktadır. Formun ikinci sayfasında MTÖ-EF, üçüncü sayfasında ise MİDÖ-KF yer almaktadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama iznine dair resmi yazı basılı veri toplama aracının son sayfasına eklenmiştir.

Veri toplama aracını uygulamaya başlamadan önce 2 Aralık 2013-23 Ocak 2014 tarihleri arasında hafta içi mesai saatlerini kapsayan bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Mesleki doyum ve tükenmişlik zamana bağlı ortaya çıkan kavramlardır. Bu nedenle öğretmenlerin dönem içerisinde bir süre mesleklerini icra etmeleri beklenmiş ve veri toplama aracının uygulama zamanı olarak dönem sonuna denk gelen aylar tercih edilmiştir. Uygulamalara önce merkez ilçelerden başlanmış daha sonra taşra ilçelerde çalışan sınıf öğretmenlerinden veri toplanarak çalışma tamamlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı 14 ilçedeki örnekleme yer alan okulların tamamına bizzat gidilerek toplamda 5500 kilometre yol kat edilmiştir. Öncelikle okul müdürleri ile görüşme gerçekleştirilmiş, araştırmanın amaç ve içeriğinden bahsedilerek uygulama için alınan resmi izin yazıları sunulmuştur. Okul müdürlerinden alınan onayın ardından öğretmenlerin ders araları beklenmiştir. Öğretmenlere yapılan gerekli açıklamalardan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler odasında ya da dersliklerde veri toplama aracının uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama formunda yer alan maddelere yönelik katılımcıların sorularına uygun bir şekilde cevap verilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşaması belirtilen tarihlerde planlandığı şekilde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Araştırmanın veri toplama araçlarından elde edilen veriler istatistiksel analizlerin yapılabilmesi için "SPSS 15.0 for Windows" programına aktarılmıştır. Verilerin SPSS'ye işlenmesinden sonra birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri frekans ve yüzde yoluyla çapraz tablolar kullanılarak sunulmuştur. Araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde bağımsız ve birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri aritmetik ortalama ve yüzde kullanılarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyonun varlığını belirlemeye yönelik düzenlenen araştırmanın dördüncü alt problemi Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü, beşinci ve altıncı alt probleminde yapılan karşılaştırmalarda bağımsız değişkenlerin her bir kategorisinde yer alan veri sayısı 30 ve üzerinde olduğunda parametrik, 30'un altında olduğunda ise parametrik olmayan testler kullanılarak analiz yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve bağımsız

sınıfta çalışma durumuna göre mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına yönelik araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümünde parametrik bir test olan ilişkisiz örneklemelerde t-testi kullanılmıştır.

Çalışmanın beşinci alt problemini meydana getiren bağımsız sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması için parametrik testlerden ilişkisiz örneklemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine, medeni durumuna, unvanına, mezun oldukları program ve yerleşim türüne göre mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri ilişkisiz örneklemelerde t-testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları hizmet yılı, görev yaptıkları sınıf düzeyi, sınıftaki öğrenci sayısı ve derslere hazırlanmak için ayırdıkları süreler göre mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Ortalamaların karşılaştırılması sonucu elde edilen farklılıkların kaynağını belirlemek için yapılan post-hoc testleri ise varyansları eşit olan örneklemeler için LSD testi, varyansları eşit olmayan örneklemeler için ise Tamhane testidir.

Çalışmanın altıncı alt probleminde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre karşılaştıran istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları program türü, lisans programında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alma ve uygulama yapma, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve müdür yetkili öğretmen olma durumuna göre mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ve derslere hazırlık yapmak için ayırdıkları süreler ile mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki karşılaştırmalar ise ilişkisiz örneklemelerde t-testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sınıfların birleştirilme şekilleri ve öğrenci sayısı ile öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir değişkenlik olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler çalışmanın alt problemlerinin sıralamasına uygun olarak sunulmaktadır.

4.1. Bağımsız Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum boyutundaki puan ortalamaları ve öğretmenlerin doyum düzeylerine ilişkin yüzdeler Tablo 4.1'de verilmektedir.

Tablo 4.1: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeyleri

<i>Boyutlar</i>	\bar{X}	<i>Düşük Düzey</i>	<i>Orta Düzey</i>	<i>Yüksek Düzey</i>
<i>İçsel Doyum</i>	47.33	---	%31.8	%68.2
<i>Dışsal Doyum</i>	22.45	%1.3	%89.2	%9.5
<i>Genel Doyum</i>	69.78	---	%67.1	%32.9

Tablo 4.1 incelendiğinde bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin içsel doyum boyutundaki puan ortalaması ($\bar{X}=47.33$) yüksek düzeyde bulunmaktadır. Dışsal doyum boyutunda orta düzeyde ($\bar{X}=22.45$) doyum sağlayan öğretmenlerin genel doyum boyutundaki ortalama puanı da ($\bar{X}=69.78$) orta düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.2'si yüksek düzeyde, %31.8'i ise orta düzeyde içsel doyum duymaktadır. Dışsal doyum boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin %89.2'si orta düzeyde, %9.5'i yüksek düzeyde, %1.3'ü de düşük düzeyde doyum sağlamaktadır. Bağımsız sınıf okutan sınıf öğretmenleri MİDÖ-KF'nin genel doyum boyutunda %67.1 ile orta düzeyde, %32.9 ile yüksek düzeyde iş doyumunu yaşamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan MİDÖ-KF'nin "Hiç Memnun Değilim" seçeneği "1.00-1.49", "Memnun Değilim" seçeneği "1.50-2.49", "Kararsızım" seçeneği "2.50-3.49", "Memnunum" seçeneği "3.50-4.49" ve "Çok Memnunum" seçeneği ise "4.50-5.00" arasında puanlanmaktadır. Doyum ölçeğinin puanlama aralıklarına göre bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin her bir maddesindeki puan ortalamaları ve elde edilen ortalamaların karşılık geldiği cevaplama seçeneğine ilişkin bulgulara Tablo 4.2'de yer verilmektedir.

Tablo 4.2: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin MIDÖ-KF Madde Ortalamaları

<i>İçsel Doyum</i>	\bar{X}	<i>Seçenek</i>
9. Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...	4.42	Memnunum
2. Sınıfımda tek başıma çalışabilme olanağından...	4.24	Memnunum
8. Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...	4.20	Memnunum
3. Zaman zaman farklı şeyleri yapabilme olanağından...	4.18	Memnunum
11. Sahip olduğum becerileri kullanabileceğim işleri yapma olanağından...	4.13	Memnunum
20. Öğretmenlikten aldığım başarı hissinden...	4.08	Memnunum
16. Öğretmenlik yaparken kendi yöntemlerimi kullanma olanağından...	4.03	Memnunum
10. İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleme gücümünden...	3.91	Memnunum
4. Toplum içinde saygın “biri” olma şansından...	3.72	Memnunum
7. Değerlerime aykırı olmayan şeyleri yapabiliyor olmaktan...	3.57	Memnunum
1. Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...	3.48	Kararsızım
15. Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...	3.35	Kararsızım
<i>Dışsal Doyum</i>		
18. Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şeklinden...	3.87	Memnunum
19. İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...	3.58	Memnunum
5. Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...	3.14	Kararsızım
17. Çalışma koşullarımdan...	3.08	Kararsızım
14. Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...	2.53	Kararsızım
6. Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...	2.33	Memnun Değilim
13. Aldığım ücret ve iş yükümden...	2.02	Memnun Değilim
12. Eğitim politikalarının uygulamaya konma şeklinden...	1.90	Memnun Değilim

Tablo 4.2’de yer alan maddelerin ortalama puanlarına göre sınıf öğretmenleri iki madde dışında içsel doyum boyutunda bulunan tüm maddelere “Memnunum” cevabını vermiştir. “Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...” ve “Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...” maddelerine “Kararsızım” cevabını veren sınıf öğretmenleri doyum ölçeğinin “Meşgulliyet” ve “Sorumluluk” başlıklarında doyum sağlayıp sağlayamadıklarına karar verememiştir. “Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...”, “Sınıfımda tek başıma çalışabilme olanağından...”, “Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...” ve “Zaman zaman farklı şeyleri yapabilme olanağından...” maddeleri ise sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde memnuniyet duydukları maddelerdir.

Tablo 4.2’de dışsal doyum boyutunda yer alan maddelerin ortalama puanları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sadece iki maddeden memnun oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri “İş Arkadaşları” başlığındaki “Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şeklinden...” ve “Tanınma” başlığındaki “İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...” maddelerine “Memnunum” cevabını vermiştir. “Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...”, “Çalışma koşullarımdan...” ve “Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...” maddelerine “Kararsızım” cevabını veren sınıf öğretmenleri doyum ölçeğinin

“Yönetim-İnsan İlişkileri”, “Çalışma Koşulları” ve “Terfi” başlıklarında doyum sağlayıp sağlayamadıklarına karar verememiştir. Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenleri ölçeğin dışsal doyum boyutunda bulunan “Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...”, “Aldığım ücret ve iş yükümden...” ve “Eğitim politikalarının uygulamaya konma şeklinden...” maddelerine “Memnun Değilim” cevabını vermiştir.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ve ortalama puanları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

<i>Boyutlar</i>	\bar{X}	<i>Düşük Düzey</i>	<i>Orta Düzey</i>	<i>Yüksek Düzey</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	21.86	%37.6	%26.5	%35.9
<i>Duyarsızlaşma</i>	3.58	%84.3	%10.1	%5.6
<i>Kişisel Başarı</i>	38.68	%67.7	%16.2	%16.1

Tablo 4.3'ten de anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda ortalama 21.86 puan ile orta düzeyde tükenmişlik göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutunda ortalama 3.58 puana sahip öğretmenler düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadır. Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenleri tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda ortalama 38.68 puan ile kişisel başarılarının yüksek düzeyde olduğunu düşünürken düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Duygusal tükenme boyutunda öğretmenlerin %37.6'sı düşük düzeyde, %26.5'i orta düzeyde, %35.9'u yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %84.3'ü düşük düzeyde, %10.1'i orta düzeyde, %5.6'sı ise yüksek düzeyde duyarsızlaşma yaşadığını düşünmektedir. Kişisel başarı boyutunda ise öğretmenlerin %67.7'si kendisini yüksek düzeyde başarılı bulurken düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını belirtmektedir. Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin %16.2'si kişisel başarı boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşarken, %16.1'i ise kişisel başarısını düşük düzeyde değerlendirmekte ve yüksek düzeyde tükenmişlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan MTÖ-EF'nin “Hiçbir Zaman” seçeneği “0.00-0.49”, “Yılda birkaç kez” seçeneği “0.50-1.49”, “Ayda bir kez” seçeneği “1.50-2.49”, “Ayda birkaç kez” seçeneği “2.50-3.49”, “Haftada bir kez” seçeneği “3.50-4.49”, “Haftada birkaç kez” seçeneği “4.50-5.49” ve “Her gün” seçeneği ise “5.50-6.00” arasında puanlanmaktadır. Tükenmişlik

ölçeğinin puanlama aralıklarına göre sınıf öğretmenlerinin ölçeğin her bir maddesindeki puan ortalamaları ve elde edilen ortalamaların karşılık geldiği cevaplama seçeneğine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4: Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin MTÖ-EF Madde Ortalamaları

<i>Duygusal Tükenme</i>	\bar{X}	<i>Seçenek</i>
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	4.24	Haftada bir kez
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	3.84	Haftada bir kez
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	2.79	Ayda birkaç kez
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	2.39	Ayda bir kez
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	2.27	Ayda bir kez
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	1.82	Ayda bir kez
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1.71	Ayda bir kez
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1.56	Ayda bir kez
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1.25	Yılda birkaç kez
<i>Duyarsızlaşma</i>		
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	0.88	Yılda birkaç kez
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	0.81	Yılda birkaç kez
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	0.68	Yılda birkaç kez
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	0.67	Yılda birkaç kez
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	0.55	Yılda birkaç kez
<i>Kişisel Başarı</i>		
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	5.61	Her gün
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	5.16	Haftada birkaç kez
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	5.11	Haftada birkaç kez
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	5.10	Haftada birkaç kez
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	4.80	Haftada birkaç kez
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	4.40	Haftada bir kez
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	4.28	Haftada bir kez
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	4.22	Haftada bir kez

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda yer alan *“Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.”* ve *“Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”* maddelerini *“Haftada bir kez”* hissettiklerini belirtmektedir. *“Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.”* maddesine *“Ayda birkaç kez”* cevabını veren öğretmenler: *“Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.”*, *“Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.”*, *“Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.”*, *“Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.”* ve *“Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.”* maddelerine *“Ayda bir kez”* cevabını vermiştir. *“Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.”* maddesi ise öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda en az puanladıkları madde olarak gözükmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri duyarsızlaşma boyutundaki tüm maddeleri *“Yılda birkaç kez”* şeklinde yanıtlamıştır. Kişisel başarı boyutunda ise *“Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.”* maddesine *“Her Gün”* cevabı verilmiştir. *“Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.”*, *“Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.”*, *“Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.”* ve *“Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.”* maddeleri öğretmenler tarafından *“Haftada birkaç kez”* şeklinde yanıtlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin *“Haftada bir kez”* hissettiklerini ifade ettikleri maddelerin ise *“Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.”*, *“İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.”* ve *“Kendimi çok zinde hissediyorum.”* olduğu dikkat çekmektedir.

4.2. Birleştirilmiş Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'nin içsel, dışsal ve genel doyum boyutlarından elde ettiği ortalama puanlar ve doyum düzeylerine ilişkin yüzdeler Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeyleri

<i>Boyutlar</i>	\bar{X}	<i>Düşük Düzey</i>	<i>Orta Düzey</i>	<i>Yüksek Düzey</i>
<i>İçsel Doyum</i>	45.45	---	%38.7	%61.3
<i>Dışsal Doyum</i>	21.52	%1.3	%94.7	%4
<i>Genel Doyum</i>	66.97	---	%74.7	%25.3

Tablo 4.5'ten de anlaşıldığı üzere birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler MİDÖ-KF'nin içsel doyum boyutundan (\bar{X} =45.45) yüksek düzeyde doyum sağlamaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri yerine getirdikleri mesleğin dışsal doyum (\bar{X} =21.52) ve genel doyum (\bar{X} =66.97) boyutundan ise orta düzeyde doyum elde etmektedir. Araştırmanın bulgularına göre içsel doyum boyutunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %61.3'ü yüksek düzeyde, %38.7'si ise orta düzeyde doyum sağlamaktadır. Dışsal doyum boyutunda ise öğretmenlerin %94.7'si orta düzeyde, %4'ü yüksek düzeyde ve %1.3'ü düşük düzeyde iş doyumuna sahip olduğunu düşünmektedir. MİDÖ-KF'nin genel doyum boyutunda sınıf öğretmenlerinin %74.7'si orta düzeyde, %25.3'ü ise yüksek düzeyde iş doyumunu yaşamaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin doyum ölçeğinin her bir maddesindeki puan ortalamaları ve elde edilen ortalamaların karşılık geldiği yanıtlama seçeneklerine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin MİDÖ-KF Madde Ortalamaları

<i>İçsel Doyum</i>	\bar{X}	<i>Seçenekler</i>
9. Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...	4.41	Memnunum
11. Sahip olduğum becerileri kullanabileceğim işleri yapma olanağından...	3.97	Memnunum
16. Öğretmenlik yaparken kendi yöntemlerimi kullanma olanağından...	3.95	Memnunum
3. Zaman zaman farklı şeyleri yapabilme olanağından...	3.91	Memnunum
20. Öğretmenlikten aldığım başarı hissinden...	3.91	Memnunum
8. Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...	3.81	Memnunum
10. İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleme gücümünden...	3.81	Memnunum
4. Toplum içinde saygın “biri” olma şansından...	3.79	Memnunum
2. Sınıfımda tek başıma çalışabilme olanağından...	3.55	Memnunum
7. Değerlerime aykırı olmayan şeyleri yapabiliyor olmaktan...	3.53	Memnunum
1. Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...	3.48	Kararsızım
15. Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...	3.33	Kararsızım
<i>Dışsal Doyum</i>		
18. Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şeklinden...	3.64	Memnunum
19. İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...	3.43	Kararsızım
5. Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...	3.00	Kararsızım
14. Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...	2.45	Memnun Değilim
6. Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...	2.43	Memnun Değilim
17. Çalışma koşullarımdan...	2.32	Memnun Değilim
13. Aldığım ücret ve iş yükümden...	2.17	Memnun Değilim
12. Eğitim politikalarının uygulamaya konma şeklinden...	2.08	Memnun Değilim

Tablo 4.6’da yer alan maddelerin ortalama puanlarına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenleri iki madde dışında içsel doyum boyutunda bulunan tüm maddelere “Memnunum” cevabını vermiştir. “Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...” ve “Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...” maddelerine “Kararsızım” cevabını veren birleştirilmiş sınıf öğretmenleri doyum ölçeğinin “Meşguliyet” ve “Sorumluluk” başlıklarında doyum sağlayıp sağlayamadıklarına karar verememiştir. “Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...” maddesi ise birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin en yüksek düzeyde memnuniyet duydukları maddedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF’nin dışsal doyum boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Memnunum” cevabını verdikleri tek maddenin “Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şeklinden...” olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler “İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...” ve “Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...” maddelerine “Kararsızım”

cevabını vermiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler “Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...”, “Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...”, “Çalışma koşullarımdan...”, “Aldığım ücret ve iş yükümden...” ve “Eğitim politikalarının uygulamaya konma şeklinden...” maddelerinden memnun olmadıklarını belirtmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'nin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerine ilişkin yüzdelere ve elde ettikleri ortalama puanlara Tablo 4.7’de yer verilmektedir.

Tablo 4.7: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Duygusal Tükenme	24.17	%32	%24	%44
Duyarsızlaşma	4.73	%81.3	%8	%10.7
Kişisel Başarı	36.68	%58.7	%20	%21.3

Tablo 4.7’de de görüldüğü üzere birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda ($\bar{X}=24.17$) orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise ($\bar{X}=4.73$) düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri orta düzeydedir ($\bar{X}=36.68$). Öğretmenlerin %44’ü yüksek düzeyde, %24’ü orta düzeyde, %32’si düşük düzeyde duygusal tükenme göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin %81.3’ü düşük düzeyde, %8’i orta düzeyde, %10.7’si yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı boyutunda öğretmenlerin %58.7’si düşük düzeyde tükenmişlik yaşarken kendilerini kişisel olarak yüksek düzeyde başarılı bulduklarını belirtmektedir. Tablo 4.7’ye göre araştırmada yer alan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin %20’sinin orta düzeyde, %21.3’ünün ise yüksek düzeyde kişisel başarısızlık ve tükenmişlik hislerine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki maddelerden elde ettikleri ortalama puanlara ve bu puanların karşılığı olan seçeneklere Tablo 4.8’de yer verilmektedir.

Tablo 4.8: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin MTÖ-EF Madde Ortalamaları

Duygusal Tükenme	\bar{X}	Seçenekler
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	4.55	Haftada birkaç kez
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	4.37	Haftada bir kez
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	3.48	Ayda birkaç kez
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	3.27	Ayda birkaç kez
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	2.23	Ayda bir kez
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1.79	Ayda bir kez
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1.73	Ayda bir kez
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	1.72	Ayda bir kez
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1.04	Yılda birkaç kez
Duyarsızlaşma		
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1.36	Yılda birkaç kez
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	1.07	Yılda birkaç kez
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	1.01	Yılda birkaç kez
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	0.83	Yılda birkaç kez
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	0.47	Hiçbir zaman
Kişisel Başarı		
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	5.55	Her gün
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	5.09	Haftada birkaç kez
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	5.03	Haftada birkaç kez
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	4.85	Haftada birkaç kez
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	4.36	Haftada bir kez
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	4.12	Haftada bir kez
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	4.07	Haftada bir kez
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	3.61	Haftada bir kez

Tablo 4.8'den de anlaşıldığı üzere duygusal tükenme boyutunda "Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum." maddesi birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından "Haftada birkaç kez" ile en sık hissedilen madde olarak belirlenmiştir. "Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum." maddesi "Haftada bir kez", "Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum." ve "Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten

zorluyor.” maddeleri ise *“Ayda birkaç kez”* hissedilmektedir. Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin *“Ayda bir kez”* şeklinde cevapladığı maddelerin *“Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.”*, *“Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.”*, *Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.”* ve *“Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.”* olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre duygusal tükenme boyutunda *“Yılda birkaç kez”* ile en az sıklıkta cevaplanan maddenin *“Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.”* maddesi olduğu anlaşılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri duyarsızlaşma boyutunda *“Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.”* maddesine *“Hiçbir zaman”* cevabını vermiştir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda yer alan diğer dört maddeyi ise *“Yılda birkaç kez”* şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler MTÖ-EF'nin kişisel başarı boyutunda bulunan *“Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.”* maddesini *“Her Gün”* hissetmektedir. *“Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.”*, *“Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.”* ve *“Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.”* maddeleri ise *“Haftada birkaç kez”* şeklinde cevaplanmıştır. *“Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.”*, *“Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.”*, *“İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.”* ve *“Kendimi çok zinde hissediyorum.”* maddeleri birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenler tarafından *“Haftada bir kez”* hissedilmektedir.

4.3. Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'nin boyutlarından aldıkları puanların birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9: Mesleki Doyum Boyutlarının Öğretim Biçimine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Öğretim Biçimi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>İçsel Doyum</i>	Bağımsız	465	47.33	6.34	538	2.36	.018	.01
	Birleştirilmiş	75	45.45	6.49				
<i>Dışsal Doyum</i>	Bağımsız	465	22.45	5.62	538	1.33	.184	
	Birleştirilmiş	75	21.52	5.50				
<i>Genel Doyum</i>	Bağımsız	465	69.78	10.42	538	2.14	.032	.01
	Birleştirilmiş	75	66.97	10.93				

Tablo 4.9'dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenlerinin içsel doyum ($t(538)=2.36$, $p<0.05$) ve genel doyum ($t(538)=2.14$, $p<0.05$) düzeyleri öğretim biçimine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bağımsız sınıfta görev yapan öğretmenlerin içsel doyumunu ($\bar{X}=47.33$), birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=45.45$) daha fazladır. Benzer bir şekilde bağımsız sınıf okutan öğretmenlerin genel doyumunun ($\bar{X}=69.78$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin genel doyumundan ($\bar{X}=66.97$) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin içsel ve genel doyumları ile öğretim biçimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Birleştirilmiş veya bağımsız sınıfta çalışmanın öğretmenlerin içsel ve genel doyum boyutunda küçük bir etki büyüklüğüne ($\eta^2=.01$) sahip olduğu görülürken ölçeğin içsel ve genel doyum boyutlarında gözlenen değişkenliğin %1'inin öğretim biçimine bağlı olduğu ifade edilebilir. MİDÖ-KF'nin dışsal doyum boyutunda ise bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin doyum düzeyleri ($\bar{X}=22.45$), birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerden ($\bar{X}=21.52$) fazla olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'nin boyutlarından aldıkları puanların birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10: Tükenmişlik Boyutlarının Öğretim Biçimine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Öğretim Biçimi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Duygusal Tükenme</i>	Bağımsız	465	21.86	12.13	538	1.52	.127	
	Birleştirilmiş	75	24.17	12.36				
<i>Duyarsızlaşma</i>	Bağımsız	465	3.58	4.97	538	1.81	.070	
	Birleştirilmiş	75	4.73	5.83				
<i>Kişisel Başarı</i>	Bağımsız	465	38.68	7.46	538	2.10	.036	.01
	Birleştirilmiş	75	36.68	8.58				

Tablo 4.10'da sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ($t(538)=2.10$, $p<0.05$) birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma

durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri kişisel başarılarını ($\bar{X} = 38.68$), birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 36.68$) daha yüksek puanlamaktadır. Başka bir ifade ile kişisel başarı boyutunda bağımsız sınıf okutan öğretmenler birleştirilmiş sınıftaki öğretmenlere göre daha az tükenmişlik yaşamaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumu ile tükenmişliğin kişisel başarı boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2 = .01$) göre öğretim biçiminin kişisel başarı boyutundaki etkisinin küçük olduğu ve bu boyutta gözlenen değişkenliğin %1'ini açıkladığı söylenebilir. Araştırmanın diğer bulguları tükenmişliğin duygusal tükenme ($t(538) = 1.52$, $p > 0.05$) ve duyarsızlaşma ($t(538) = 1.81$, $p > 0.05$) boyutlarında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik gösterdiğini; ancak elde edilen sonuçların anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan toplam 540 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler ile hesaplanan mesleki doyum ve tükenmişlik boyutları arasındaki korelasyonlara ilişkin bulgular Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11: MTÖ-EF ile MİDÖ-KF Boyutları Arasındaki İlişki

<i>Boyutlar</i>		<i>Duygusal Tükenme</i>	<i>Duyarsızlaşma</i>	<i>Kişisel Başarı</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Pearson Korelasyonu	-,478(**)	-,392(**)	,402(**)
	Sig.(2-yönlü)	,000	,000	,000
	N	540	540	540
<i>Dışsal Doyum</i>	Pearson Korelasyonu	-,445(**)	-,227(**)	,263(**)
	Sig.(2-yönlü)	,000	,000	,000
	N	540	540	540
<i>Genel Doyum</i>	Pearson Korelasyonu	-,527(**)	-,359(**)	,384(**)
	Sig.(2-yönlü)	,000	,000	,000
	N	540	540	540

** . Korelasyon (2-yönlü) 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere MTÖ-EF ile MİDÖ-KF'nin tüm boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ile içsel doyum ($r = -0.478$, $p < 0.01$), dışsal doyum ($r = -0.445$, $p < 0.01$) ve genel doyum ($r = -$

0.527, $p < 0.01$) boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişkiye göre sınıf öğretmenlerinin doyum düzeyleri arttıkça duygusal tükenmişlikleri azalmakta ya da duygusal tükenme düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleri azalmaktadır. İçsel doyum ve duygusal tükenme boyutu arasındaki determinasyon katsayısı ($r^2=0.22$) dikkate alındığında duygusal tükenme boyutundaki toplam değişkenliğin %22'sinin öğretmenlerin içsel doyumundan kaynaklandığı ya da içsel doyumdaki toplam değişkenliğin %22'sinin duygusal tükenme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Dışsal doyum ve duygusal tükenme boyutu için hesaplanan determinasyon katsayısına ($r^2=0.19$) göre duygusal tükenme ve dışsal doyum boyutları birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %19'unu açıklamaktadır. MİDÖ-KF'nin genel doyum boyutu ve MTÖ-EF'nin duygusal tükenme boyutu arasındaki determinasyon katsayısı ($r^2=0.27$) iki boyutun birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %27'sini açıkladığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre duyarsızlaşma ile içsel doyum ($r=-0.392$, $p < 0.01$) ve genel doyum ($r=-0.359$, $p < 0.01$) boyutları arasında orta düzeyde, dışsal doyum ($r=-0.227$, $p < 0.01$) boyutu ile düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiye göre sınıf öğretmenlerinin doyum düzeyleri arttıkça duyarsızlaşmaları azalmakta ya da duyarsızlaşma düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleri azalmaktadır. Genel doyum ve duyarsızlaşma arasında hesaplanan determinasyon katsayısı ($r^2=0.12$) dikkate alındığında genel doyum boyutundaki toplam değişkenliğin %12'sinin duyarsızlaşmadan kaynaklandığı ya da duyarsızlaşma boyutundaki toplam değişkenliğin %12'sinin genel doyum boyutundan kaynaklandığı ifade edilebilir. İçsel doyum ve duyarsızlaşma boyutu için hesaplanan determinasyon katsayısına ($r^2=0.15$) göre duyarsızlaşma ve içsel doyum boyutları birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %15'ini açıklamaktadır. Dışsal doyum ve duyarsızlaşma boyutunda hesaplanan determinasyon katsayısı ($r^2=0.05$) ise iki boyutun birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %5'ini açıkladığını göstermektedir.

MTÖ-EF'nin kişisel başarı boyutu ile MİDÖ-KF'nin içsel, dışsal ve genel doyum boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki içsel doyum ($r=0.402$, $p < 0.01$) ve genel doyum ($r=0.384$, $p < 0.01$) boyutunda orta düzeyde, dışsal doyum boyutunda ($r=0.263$, $p < 0.01$) ise düşük düzeydedir. Araştırmadan

elde edilen bulgular öğretmenlerin kişisel başarı hisleri arttıkça doyum düzeylerinin arttığını ya da doyum düzeyleri azaldıkça kişisel başarı hislerinin de azaldığını göstermektedir. İçsel doyum ve kişisel başarı boyutu için hesaplanan determinasyon katsayısına ($r^2=0.16$) göre kişisel başarı ve içsel doyum boyutları birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %16'sını açıklamaktadır. Dışsal doyum ve kişisel başarı boyutunda hesaplanan determinasyon katsayısı ($r^2=0.06$) ise iki boyutun birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %6'sını açıkladığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin genel doyum ve kişisel başarıları arasında hesaplanan determinasyon katsayısına ($r^2=0.14$) göre iki boyut birbirleri üzerindeki toplam değişkenliğin %14'ünü açıklamaktadır.

4.5. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.5.1. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yerleşim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'den elde ettikleri puanların yerleşim türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.12'de gösterilmektedir.

Tablo 4.12: Mesleki Doyum Boyutlarının Yerleşim Türüne Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Yerleşim Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Merkez	324	47.35	6.32	463	.10	.919
	Taşra	141	47.28	6.40			
<i>Dışsal Doyum</i>	Merkez	324	22.41	5.80	463	.22	.821
	Taşra	141	22.54	5.22			
<i>Genel Doyum</i>	Merkez	324	69.76	10.46	463	.06	.952
	Taşra	141	69.82	10.36			

Tablo 4.12'deki sonuçlara göre şehir merkezindeki ilçelerde çalışan sınıf öğretmenleri ile taşra ilçelerin merkezinde çalışan öğretmenler arasında içsel doyum ($t(463)=0.10$, $p>0.05$), dışsal doyum ($t(463)=0.22$, $p>0.05$) ve genel doyum ($t(463)=0.06$, $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'den elde ettikleri puanların yerleşim türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmektedir.

Tablo 4.13: Tükenmişlik Boyutlarının Yerleşim Türüne Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Yerleşim Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Duygusal Tükenme</i>	Merkez	324	21.70	12.15	463	.42	.674	
	Taşra	141	22.22	12.13				
<i>Duyarsızlaşma</i>	Merkez	324	3.13	4.59	463	2.75	.006	.01
	Taşra	141	4.62	5.64				
<i>Kişisel Başarı</i>	Merkez	324	38.74	7.41	463	.28	.775	
	Taşra	141	38.52	7.62				

Tablo 4.13 incelendiğinde duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik ($t(463)=2.75$, $p<0.01$) öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Taşra ilçelerinde bağımsız sınıf okutan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.62$), merkez ilçelerde bağımsız sınıf okutan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=3.13$) göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıklarını hissetmektedir. Duyarsızlaşma boyutu için hesaplanan η^2 değeri .01'dir. Bu değere göre yerleşim türünün duyarsızlaşma boyutu üzerinde küçük bir etkisinin olduğu ve bu boyutta gözlenen değişkenliğin % 1'inin görev yapılan yerleşim türüne bağlı olduğu söylenebilir. Tükenmişlik boyutlarından elde edilen diğer bulgular öğretmenlerin duygusal tükenme ($t(463)=0.42$, $p>0.05$) ve kişisel başarı ($t(463)=0.28$, $p>0.05$) boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin merkez ve taşra ilçelerde çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği yönündedir.

4.5.2. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin doyum ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyete göre t-testi sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmektedir.

Tablo 4.14: Mesleki Doyum Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Erkek	113	46.57	7.75	463	1.27	.206
	Kadın	352	47.57	5.80			
<i>Dışsal Doyum</i>	Erkek	113	22.47	5.79	463	.04	.966
	Kadın	352	22.44	5.58			
<i>Genel Doyum</i>	Erkek	113	69.04	12.14	463	.78	.436
	Kadın	352	70.02	9.81			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere bağımsız sınıf okutan erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında içsel doyum ($t(463)=1.27$, $p>0.05$), dışsal doyum

($t(463)=0.04$, $p>0.05$) ve genel doyum ($t(463)=0.78$, $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyete göre t-testi sonuçlarına Tablo 4.15'te yer verilmektedir.

Tablo 4.15: Tükenmişlik Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Duygusal Tükenme</i>	Erkek	113	21.35	12.84	463	.50	.611	
	Kadın	352	22.02	11.913				
<i>Duyarsızlaşma</i>	Erkek	113	4.86	6.00	463	2.74	.007	.01
	Kadın	352	3.17	4.52				
<i>Kişisel Başarı</i>	Erkek	113	38.27	7.57	463	.67	.503	
	Kadın	352	38.81	7.44				

Tablo 4.15'te duygusal tükenme ($t(463)=0.50$, $p>0.05$) ve kişisel başarı boyutlarında ($t(463)=0.67$, $p>0.05$) erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutu ($t(463)=2.74$, $p<0.01$) dikkate alındığında ise tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.86$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.17$) göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Duyarsızlaşma boyutunda hesaplanan η^2 değerinin .01 olduğu göz önüne alındığında cinsiyet değişkeninin duyarsızlaşma üzerinde küçük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni duyarsızlaşma boyutundaki değişkenliğin %1'ini açıklamaktadır.

4.5.3. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'den elde ettikleri puanlar ile medeni durum değişkeni arasında yapılan t-testinden elde edilen bulgular Tablo 4.16'da sunulmaktadır.

Tablo 4.16: Mesleki Doyum Boyutlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Evli	411	47.18	6.41	463	1.42	.156
	Bekâr	54	48.48	5.64			
<i>Dışsal Doyum</i>	Evli	411	22.33	5.70	463	1.25	.211
	Bekâr	54	23.35	4.94			
<i>Genel Doyum</i>	Evli	411	69.51	10.56	463	1.54	.123
	Bekâr	54	71.83	9.11			

Tablo 4.16’da evli sınıf öğretmenleri ile bekâr sınıf öğretmenlerinin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler arasında içsel doyum ($t(463)=1.42$, $p>0.05$), dışsal doyum ($t(463)=1.25$, $p>0.05$) ve genel doyum ($t(463)=1.54$, $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF’den elde ettikleri puanlar ile medeni durum değişkeni arasında yapılan t-testinden elde edilen bulgular Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17: Tükenmişlik Boyutlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Evli	411	21.87	12.04	463	.02	.977
	Bekâr	54	21.81	12.94			
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evli	411	3.55	4.97	463	.42	.670
	Bekâr	54	3.85	5.00			
<i>Kişisel Başarı</i>	Evli	411	38.74	7.37	463	.51	.609
	Bekâr	54	38.19	8.17			

Tablo 4.17’de evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler arasında duygusal tükenme ($t(463)=0.02$, $p>0.05$), duyarsızlaşma ($t(463)=0.42$, $p>0.05$) ve kişisel başarı ($t(463)=0.51$, $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır.

4.5.4. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin hizmet yılına göre ANOVA sonuçlarına Tablo 4.18’de yer verilmektedir.

Tablo 4.18: Mesleki Doyum Boyutlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Gruplar arası	286,256	3	95,419	2,393	,068
	Gruplar içi	18378,402	461	39,866		
	Toplam	18664,658	464			
<i>Dışsal Doyum</i>	Gruplar arası	38,341	3	12,780	,402	,752
	Gruplar içi	14662,722	461	31,806		
	Toplam	14701,062	464			
<i>Genel Doyum</i>	Gruplar arası	521,804	3	173,935	1,607	,187
	Gruplar içi	49890,381	461	108,222		
	Toplam	50412,185	464			

Tablo 4.18’de yer alan analizler hizmet yılı bakımından sınıf öğretmenlerinin içsel doyum ($F(3, 461)=2.39$, $p>0.05$), dışsal doyum ($F(3, 461)=0.40$, $p>0.05$) ve genel doyum ($F(3, 461)=1.60$, $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

10 yıl ve altı (A), 11-15 yıl (B), 16-20 yıl (C), 21 yıl ve üstü (D) olmak üzere dört kategoride değerlendirilen öğretmenlerin hizmet yılı ve tükenmişlik düzeyleri arasında yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 4.19’da yer verilmektedir.

Tablo 4.19: Tükenmişlik Boyutlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Gruplar arası	1490,607	3	496,869	3,427	,017	.02	A-C A-D B-D
	Gruplar içi	66831,307	461	144,970				
	Toplam	68321,914	464					
<i>Duyarsızlaşma</i>	Gruplar arası	495,086	3	165,029	6,925	,000	.04	A-C A-D
	Gruplar içi	10986,140	461	23,831				
	Toplam	11481,226	464					
<i>Kişisel Başarı</i>	Gruplar arası	429,579	3	143,193	2,593	,052		
	Gruplar içi	25454,386	461	55,216				
	Toplam	25883,966	464					

Tablo 4.19’daki ANOVA sonuçlarına göre bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ($F(3, 461)=3.42$, $p<0.05$) ve duyarsızlaşma boyutundaki ($F(3, 461)=6.92$, $p<0.01$) tükenmişlik düzeyleri hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Duygusal tükenme boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testinin sonucuna göre, 10 yıl ve altında hizmet yılında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=23.76$, $S=11.38$), 16-20 yıl ($\bar{X}=20.79$, $S=12.04$) ile 21 yıl ve üstünde ($\bar{X}=18.96$, $S=14.11$) hizmet yılına sahip öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca 11-15 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin de (\bar{X} =22.90, S=11.08) 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma boyutundaki farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane testi sonuçlarına göre 10 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenler (\bar{X} =4.95, S=5.67), 16-20 yıl (\bar{X} =2.62, S=3.98) ile 21 yıl ve üstünde (\bar{X} =2.50, S=4.81) hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Elde edilen eta-kare değerlerine göre hizmet yılı değişkeninin duygusal tükenme (η^2 =.02) boyutundaki etki büyüklüğünün küçük olduğu, duyarsızlaşma (η^2 =.04) boyutundaki etki büyüklüğünün ise orta düzeye yakın olduğu tespit edilmektedir. Tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin (F(3, 461)=2.59, p>0.05) hizmet yılına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.5.5. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Unvana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'den elde ettikleri puanların unvana göre t-testi sonuçları Tablo 4.20'de verilmektedir.

Tablo 4.20: Mesleki Doyum Boyutlarının Unvana Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Öğretmen	378	47.26	6.26	463	.45	.648
	Uzman Öğrt.	87	47.61	6.70			
<i>Dışsal Doyum</i>	Öğretmen	378	22.43	5.54	463	.14	.884
	Uzman Öğrt.	87	22.53	6.00			
<i>Genel Doyum</i>	Öğretmen	378	69.70	10.31	463	.35	.722
	Uzman Öğrt.	87	70.14	10.93			

Tablo 4.20'den de anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenlerinin doyum düzeyleri unvana göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde öğretmenler ile uzman öğretmenler arasında içsel doyum (t(463)=0.45, p>0.05), dışsal doyum (t(463)=0.14, p>0.05) ve genel doyum (t(463)=0.35, p>0.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bağımsız sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'den elde ettikleri puanların unvana göre t-testi sonuçlarına Tablo 4.21'de yer verilmektedir.

Tablo 4.21: Tükenmişlik Boyutlarının Unvana Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Duygusal Tükenme</i>	Öğretmen	378	22.35	11.84	463	1.82	.069	
	Uzman Öğrt.	87	19.72	13.19				
<i>Duyarsızlaşma</i>	Öğretmen	378	3.79	5.14	463	2.24	.026	.01
	Uzman Öğrt.	87	2.66	4.03				
<i>Kişisel Başarı</i>	Öğretmen	378	38.40	7.47	463	1.64	.100	
	Uzman Öğrt.	87	39.86	7.37				

Tablo 4.21’de duygusal tükenme ($t(463)=1.82$, $p>0.05$) ve kişisel başarı boyutlarında ($t(463)=1.64$, $p>0.05$) öğretmenler ile uzman öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutu ($t(463)=2.24$, $p<0.05$) dikkate alındığında ise tükenmişlik düzeyleri unvana göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler ($\bar{X}=3.79$), uzman öğretmenlere ($\bar{X}=2.66$) göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Duyarsızlaşma boyutunda hesaplanan η^2 değerinin .01 olduğu göz önüne alındığında ise unvan değişkeninin duyarsızlaşma üzerinde küçük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sahip oldukları unvan, duyarsızlaşma boyutundaki değişkenliğin %1’ini açıklamaktadır.

4.5.6. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ölçeği puanlarının mezuniyet türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22: Mesleki Doyum Boyutlarının Mezuniyet Türüne Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Sınıf Öğrt.	285	47.23	6.42	463	.43	.666
	Diğer	180	47.49	6.22			
<i>Dışsal Doyum</i>	Sınıf Öğrt.	285	22.53	5.56	463	.37	.711
	Diğer	180	22.33	5.74			
<i>Genel Doyum</i>	Sınıf Öğrt.	285	69.75	10.50	463	.06	.950
	Diğer	180	69.82	10.31			

Tablo 4.22’deki bulgular öğretmenlerin mezun oldukları program türüne göre iş doyum düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile sınıf öğretmenliği programı dışında bir alandan mezun olan öğretmenler arasında içsel doyum ($t(463)=0.43$, $p>0.05$), dışsal doyum ($t(463)=0.37$, $p>0.05$) ve genel doyum ($t(463)=0.06$, $p>0.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği puanlarının mezuniyet türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.23'te yer almaktadır.

Tablo 4.23: Tükenmişlik Boyutlarının Mezuniyet Türüne Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Duygusal Tükenme</i>	Sınıf Öğrt.	285	22.38	12.13	463	1.16	.243	
	Diğer	180	21.03	12.12				
<i>Duyarsızlaşma</i>	Sınıf Öğrt.	285	4.05	5.30	463	2.71	.007	.01
	Diğer	180	2.83	4.30				
<i>Kişisel Başarı</i>	Sınıf Öğrt.	285	38.71	7.38	463	.12	.903	
	Diğer	180	38.62	7.62				

Tablo 4.23'te duygusal tükenme ($t(463)=1.16$, $p>0.05$) ve kişisel başarı boyutlarında ($t(463)=0.12$, $p>0.05$) sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile sınıf öğretmenliği programı dışındaki bir alandan mezun olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda ($t(463)=2.71$, $p<0.01$) ise tükenmişlik düzeyleri mezuniyet türüne göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=4.05$), sınıf öğretmenliği dışındaki bir programdan mezun olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.83$) göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Duyarsızlaşma boyutunda hesaplanan η^2 değerinin .01 olduğu dikkate alındığında ise mezuniyet türünün duyarsızlaşma boyutu üzerinde küçük bir etkisi bulunmaktadır. Bu sonuca göre duyarsızlaşma boyutundaki değişkenliğin %1'i mezuniyet türü tarafından açıklanmaktadır.

4.5.7. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokulun birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yapılan sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 4.24'te sunulmaktadır.

Tablo 4.24: Mesleki Doyum Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Gruplar arası	219.625	3	73.208	1.830	.141
	Gruplar içi	18445.033	461	40.011		
	Toplam	18664.658	464			
<i>Dışsal Doyum</i>	Gruplar arası	52.312	3	17.437	.549	.649
	Gruplar içi	14648.750	461	31.776		
	Toplam	14701.062	464			
<i>Genel Doyum</i>	Gruplar arası	363.847	3	121.282	1.117	.342
	Gruplar içi	50048.338	461	108.565		
	Toplam	50412.185	464			

Tablo 4.24'te yer alan analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin doyum düzeyleri arasında görev yapılan sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü sınıf düzeyi bakımından sınıf öğretmenlerinin içsel doyum ($F(3, 461)=1.83, p>0.05$), dışsal doyum ($F(3, 461)=0.54, p>0.05$) ve genel doyum ($F(3, 461)=1.11, p>0.05$) düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4.25: Tükenmişlik Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Gruplar arası	53.025	3	17.675	.119	.949
	Gruplar içi	68268.889	461	148.089		
	Toplam	68321.914	464			
<i>Duyarsızlaşma</i>	Gruplar arası	106.905	3	35.635	1.444	.229
	Gruplar içi	11374.321	461	24.673		
	Toplam	11481.226	464			
<i>Kişisel Başarı</i>	Gruplar arası	9.631	3	3.210	.057	.982
	Gruplar içi	25874.334	461	56.127		
	Toplam	25883.966	464			

Tablo 4.25'e göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri görev yapılan sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bulguları görev yapılan sınıf düzeyi bakımından sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ($F(3, 461)=0.11, p>0.05$), duyarsızlaşma ($F(3, 461)=1.44, p>0.05$) ve kişisel başarı ($F(3, 461)=0.05, p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.8. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıf okutan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayısına (20 öğrenci ve altı (A), 21-25 öğrenci (B), 26-30 öğrenci (C), 31 öğrenci ve üstü (D)) göre ANOVA sonuçlarına Tablo 4.26'da yer verilmektedir.

Tablo 4.26: Mesleki Doyum Boyutlarının Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Gruplar arası	276.168	3	92.056	2.308	.076
	Gruplar içi	18388.490	461	39.888		
	Toplam	18664.658	464			
<i>Dışsal Doyum</i>	Gruplar arası	156.592	3	52.197	1.654	.176
	Gruplar içi	14544.470	461	31.550		
	Toplam	14701.062	464			
<i>Genel Doyum</i>	Gruplar arası	765.866	3	255.289	2.371	.070
	Gruplar içi	49646.319	461	107.693		
	Toplam	50412.185	464			

Tablo 4.26'daki analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin içsel ($F(3, 461)=2.30$, $p>0.05$), dışsal ($F(3, 461)=1.65$, $p>0.05$) ve genel doyum ($F(3, 461)=2.37$, $p>0.05$) düzeyleri arasında görev yapılan sınıftaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Bağımsız sınıf okutan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 4.27'de yer almaktadır.

Tablo 4.27: Tükenmişlik Boyutlarının Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Gruplar arası	1489.447	3	496.482	3.425	.017	.02	D-A D-B
	Gruplar içi	66832.467	461	144.973				
	Toplam	68321.914	464					
<i>Duyarsızlaşma</i>	Gruplar arası	50.464	3	16.821	.678	.566		
	Gruplar içi	11430.761	461	24.796				
	Toplam	11481.226	464					
<i>Kişisel Başarı</i>	Gruplar arası	334.993	3	111.664	2.015	.111		
	Gruplar içi	25548.972	461	55.421				
	Toplam	25883.966	464					

Tablo 4.27'de bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin ($F(3, 461)=3.42$, $p<0.05$) görev yapılan sınıftaki öğrenci sayısına göre

anlamli biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre sınıfında 31 ve üzerinde öğrenci sayısına sahip olan öğretmenler (\bar{X} =24.37, S=12.38), sınıf mevcudu 21 ile 25 (\bar{X} =20.64, S=12.23) ve 20 öğrenci ve altında (\bar{X} =19.99, S=11.76) olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayısının duygusal tükenme (η^2 =.02) üzerinde küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Analizlerden elde edilen bulgular tükenmişliğin duyarsızlaşma ($F(3, 461)=0.67, p>0.05$) ve kişisel başarı ($F(3, 461)=2.01, p>0.05$) boyutlarında sınıf mevcuduna göre anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

4.5.9. Bağımsız Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Dersler İçin Ayrılan Hazırlık Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları süreler (60 dk. ve altı, 61 dk.-120 dk. ile 121 dk. ve üzeri) ile mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.28’de sunulmaktadır.

Tablo 4.28: Mesleki Doyum Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplar arası	90.407	2	45.204	1.124	.326
	Gruplar içi	18574.251	462	40.204		
	Toplam	18664.658	464			
Dışsal Doyum	Gruplar arası	30.885	2	15.443	.486	.615
	Gruplar içi	14670.177	462	31.754		
	Toplam	14701.062	464			
Genel Doyum	Gruplar arası	224.694	2	112.347	1.034	.356
	Gruplar içi	50187.491	462	108.631		
	Toplam	50412.185	464			

Tablo 4.28’deki ANOVA sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin içsel ($F(3, 461)=1.12, p>0.05$), dışsal ($F(3, 461)=0.48, p>0.05$) ve genel doyum ($F(3, 461)=1.03, p>0.05$) düzeyleri ile öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları süreler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları sürelere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.29’da yer almaktadır.

Tablo 4.29: Tükenmişlik Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Gruplar arası	229.734	2	114.867	.779	.459
	Gruplar içi	68092.180	462	147.386		
	Toplam	68321.914	464			
<i>Duyarsızlaşma</i>	Gruplar arası	44.858	2	22.429	.906	.405
	Gruplar içi	11436.368	462	24.754		
	Toplam	11481.226	464			
<i>Kişisel Başarı</i>	Gruplar arası	200.120	2	100.060	1.800	.166
	Gruplar içi	25683.845	462	55.593		
	Toplam	25883.966	464			

Tablo 4.29'daki ANOVA sonuçları sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ($F(3, 461)=0.77, p>0.05$), duyarsızlaşma ($F(3, 461)=0.90, p>0.05$) ve kişisel başarı ($F(3, 461)=1.80, p>0.05$) düzeyleri ile öğretmenlerin derslerine hazırlanmak için ayırdıkları süreler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

4.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.6.1. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre U-testi sonuçları Tablo 4.30'da verilmektedir.

Tablo 4.30: Mesleki Doyum Boyutlarının Cinsiyete Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Erkek	25	39.34	983.50	591.50	.706
	Kadın	50	37.33	1866.50		
<i>Dışsal Doyum</i>	Erkek	25	38.68	967.00	608.00	.848
	Kadın	50	37.66	1883.00		
<i>Genel Doyum</i>	Erkek	25	39.04	976.00	599.00	.770
	Kadın	50	37.48	1874.00		

Tablo 4.30'daki U-testi sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin içsel doyum ($U=591.50, p>0.05$), dışsal doyum ($U=608.00, p>0.05$) ve genel doyum ($U=599.00, p>0.05$) düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin doyum düzeyleri kadın öğretmenlere göre bir miktar yüksek olsa da elde edilen farklılık anlamlı değildir.

Birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre U-testi sonuçları Tablo 4.31’de yer almaktadır.

Tablo 4.31: Tükenmişlik Boyutlarının Cinsiyete Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Erkek	25	28.46	711.50	386.50	.007
	Kadın	50	42.77	2138.50		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Erkek	25	37.22	930.50	605.50	.825
	Kadın	50	38.39	1919.50		
<i>Kişisel Başarı</i>	Erkek	25	42.10	1052.50	522.50	.249
	Kadın	50	35.95	1797.50		

Tablo 4.31’de yer alan analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri (U=386.50, $p < 0.01$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalarına göre kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma (U=605.50, $p > 0.05$) ve kişisel başarı (U=522.50, $p > 0.05$) boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.6.2. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF’den aldıkları puanların medeni durumlarına göre U-testi sonuçlarına Tablo 4.32’de yer verilmektedir.

Tablo 4.32: Mesleki Doyum Boyutlarının Medeni Duruma Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Evli	64	37.58	2405.00	325.00	.685
	Bekâr	11	40.45	445.00		
<i>Dışsal Doyum</i>	Evli	64	38.15	2441.50	342.50	.886
	Bekâr	11	37.14	408.50		
<i>Genel Doyum</i>	Evli	64	37.89	2425.00	345.00	.916
	Bekâr	11	38.64	425.00		

Tablo 4.32’den anlaşıldığı üzere birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin içsel doyum (U=325.00, $p > 0.05$), dışsal doyum (U=342.50, $p > 0.05$) ve genel doyum (U=345.00, $p > 0.05$) düzeylerinde medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF’den aldıkları puanların medeni duruma göre U-testi sonuçlarına Tablo 4.33’te yer verilmektedir.

Tablo 4.33: Tükenmişlik Boyutlarının Medeni Duruma Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Evli	64	38.07	2436.50	347.50	.946
	Bekâr	11	37.59	413.50		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evli	64	36.71	2349.50	269.50	.212
	Bekâr	11	45.50	500.50		
<i>Kişisel Başarı</i>	Evli	64	39.41	2522.00	262.00	.177
	Bekâr	11	29.82	328.00		

Tablo 4.33'ten anlaşıldığı üzere birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ($U=347.50$, $p>0.05$), duyarsızlaşma ($U=269.50$, $p>0.05$) ve kişisel başarı ($U=262.00$, $p>0.05$) boyutlarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.3. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin hizmet yılına göre t-testi sonuçlarına Tablo 4.34'te yer verilmektedir.

Tablo 4.34: Mesleki Doyum Boyutlarının Hizmet Yılına Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	5 yıl ve altı	45	45.96	5.96	73	.81	.416
	6 yıl ve üstü	30	44.70	7.25			
<i>Dışsal Doyum</i>	5 yıl ve altı	45	22.18	5.43	73	1.27	.207
	6 yıl ve üstü	30	20.53	5.53			
<i>Genel Doyum</i>	5 yıl ve altı	45	68.13	10.22	73	1.12	.263
	6 yıl ve üstü	30	65.23	11.88			

Tablo 4.34'teki analiz sonuçlarına göre 5 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenlerin içsel doyum ($t(73)=0.81$, $p>0.05$), dışsal doyum ($t(73)=1.27$, $p>0.05$) ve genel doyum ($t(73)=1.12$, $p>0.05$) düzeylerinde 6 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin hizmet yılına göre t-testi sonuçlarına Tablo 4.35'te yer verilmektedir.

Tablo 4.35: Tükenmişlik Boyutlarının Hizmet Yılına Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Duygusal Tükenme</i>	5 yıl ve altı	45	26.69	12.19	73	2.21	.030	.06
	6 yıl ve üstü	30	20.40	11.82				
<i>Duyarsızlaşma</i>	5 yıl ve altı	45	5.84	6.16	73	2.15	.034	.05
	6 yıl ve üstü	30	3.07	4.94				
<i>Kişisel Başarı</i>	5 yıl ve altı	45	35.71	8.79	73	1.20	.234	
	6 yıl ve üstü	30	38.13	8.19				

Tablo 4.35'te yer alan t-testi sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre duygusal tükenme ($t(73)=2.21$, $p<0.05$) ve duyarsızlaşma ($t(73)=2.15$, $p<0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanırken, kişisel başarı ($t(73)=1.20$, $p>0.05$) boyutunda ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. 5 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=26.69$), 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlere ($\bar{X}=20.40$) göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde 5 yıl ve altında deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=5.84$), 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.07$) göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır. Duygusal tükenme ($\eta^2=.06$) ve duyarsızlaşma ($\eta^2=.05$) boyutunda hesaplanan eta-kare değerlerine göre hizmet yılı, tükenmişliğin bu boyutları üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

4.6.4. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği programı ya da farklı bir programdan mezun olma durumlarına göre birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin değişkenlik gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 4.36'da yer verilmektedir.

Tablo 4.36: Mesleki Doyum Boyutlarının Mezuniyete Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Sınıf Öğrt.	61	39.05	2382.00	363.00	.383
	Diğer	14	33.43	468.00		
<i>Dışsal Doyum</i>	Sınıf Öğrt.	61	37.84	2308.50	417.50	.897
	Diğer	14	38.68	541.50		
<i>Genel Doyum</i>	Sınıf Öğrt.	61	38.36	2340.00	405.00	.765
	Diğer	14	36.43	510.00		

Tablo 4.36'daki bulgular birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin içsel doyum ($U=363.00$, $p>0.05$), dışsal doyum ($U=417.50$, $p>0.05$) ve genel doyum ($U=405.00$, $p>0.05$) düzeylerinde öğretmenlerin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenliği programı ya da farklı bir programdan mezun olma durumlarına göre birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 4.37'de yer verilmektedir.

Tablo 4.37: Tükenmişlik Boyutlarının Mezuniyete Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Sınıf Öğrt.	61	41.48	2530.00	215.00	.004
	Diğer	14	22.86	320.00		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Sınıf Öğrt.	61	40.41	2465.00	280.00	.043
	Diğer	14	27.50	385.00		
<i>Kişisel Başarı</i>	Sınıf Öğrt.	61	36.22	2209.50	318.50	.140
	Diğer	14	45.75	640.50		

Tablo 4.37'deki U-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin duygusal tükenme ($U=215.00$, $p<0.01$) ve duyarsızlaşma ($U=280.00$, $p<0.05$) düzeyleri farklı bir programdan mezun olan öğretmenlerden anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenliği programından mezun olarak birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular kişisel başarı boyutunda ($U=318.50$, $p>0.05$) mezun olunan alana göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.6.5. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alan ve almayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.38'de gösterilmektedir.

Tablo 4.38: Mesleki Doyum Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Ders Alma</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Evet	55	40.24	2213.00	427.00	.140
	Hayır	20	31.85	637.00		
<i>Dışsal Doyum</i>	Evet	55	38.22	2102.00	538.00	.885
	Hayır	20	37.40	748.00		
<i>Genel Doyum</i>	Evet	55	39.23	2157.50	482.50	.418
	Hayır	20	34.63	692.50		

Tablo 4.38 incelendiğinde birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin içsel doyum ($U=427.00$, $p>0.05$), dışsal doyum ($U=538.00$, $p>0.05$) ve genel doyum ($U=482.50$, $p>0.05$) düzeylerinin lisans programında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alıp almamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alan ve almayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.39'da sunulmaktadır.

Tablo 4.39: Tükenmişlik Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Ders Alma</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Evet	55	41.36	2275.00	365.00	.027
	Hayır	20	28.75	575.00		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evet	55	40.12	2206.50	433.50	.158
	Hayır	20	32.17	643.50		
<i>Kişisel Başarı</i>	Evet	55	36.05	1983.00	443.00	.199
	Hayır	20	43.35	867.00		

Tablo 4.39'daki U-testi sonuçlarına göre lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alan öğretmenlerin duygusal tükenme ($U=365.00$, $p<0.05$) düzeylerinin bu dersi almayan öğretmenlere göre anlamlı biçimde farklı olduğu tespit edilmektedir. Dersi alan ve almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre lisans programında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular duyarsızlaşma ($U=433.50$, $p>0.05$) ve kişisel başarı boyutunda ($U=443.00$, $p>0.05$) birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alma durumuna göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.6.6. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Lisans Döneminde Birleştirilmiş Sınıflı Bir Okulda Uygulama Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin lisans döneminde birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapma ya da yapmama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara Tablo 4.40'da yer verilmektedir.

Tablo 4.40: Mesleki Doyum Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulama Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Uygulama</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Evet	16	42.69	683.00	397.00	.331
	Hayır	59	36.73	2167.00		
<i>Dışsal Doyum</i>	Evet	16	39.59	633.50	446.50	.741
	Hayır	59	37.57	2216.50		
<i>Genel Doyum</i>	Evet	16	41.59	665.50	414.50	.457
	Hayır	59	37.03	2184.50		

Tablo 4.40'daki sonuçlar birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin içsel doyum (U=397.00, $p>0.05$), dışsal doyum (U=446.50, $p>0.05$) ve genel doyum (U=414.50, $p>0.05$) düzeylerinin lisans programında birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapma ya da yapmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapma ya da yapmama durumuna göre tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.41'de yer almaktadır.

Tablo 4.41: Tükenmişlik Boyutlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulama Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Uygulama</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Evet	16	37.81	605.00	469.00	.969
	Hayır	59	38.05	2245.00		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evet	16	39.00	624.00	456.00	.834
	Hayır	59	37.73	2226.00		
<i>Kişisel Başarı</i>	Evet	16	42.69	683.00	392.00	.300
	Hayır	59	36.73	2167.00		

Tablo 4.41'deki sonuçlar birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme (U=469.00, $p>0.05$), duyarsızlaşma (U=456.00, $p>0.05$) ve kişisel başarı (U=392.00, $p>0.05$) düzeylerinde lisans programında birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapma ya da yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.6.7. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ya da almama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.42'de yer almaktadır.

Tablo 4.42: Mesleki Doyum Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Evet	7	34.21	239.50	211.50	.629
	Hayır	68	38.39	2610.50		
<i>Dışsal Doyum</i>	Evet	7	44.93	314.50	189.50	.375
	Hayır	68	37.29	2535.50		
<i>Genel Doyum</i>	Evet	7	40.86	286.00	218.00	.715
	Hayır	68	37.71	2564.00		

Tablo 4.42'deki bulgulara göre birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin içsel doyum ($U=211.50$, $p>0.05$), dışsal doyum ($U=189.50$, $p>0.05$) ve genel doyum ($U=218.00$, $p>0.05$) düzeyleri birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ya da almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ya da almama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.43'te yer almaktadır.

Tablo 4.43: Tükenmişlik Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre U - Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Evet	7	28.07	196.50	168.50	.205
	Hayır	68	39.02	2653.50		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evet	7	35.50	248.50	220.50	.747
	Hayır	68	38.26	2601.50		
<i>Kişisel Başarı</i>	Evet	7	37.29	261.00	233.00	.927
	Hayır	68	38.07	2589.00		

Tablo 4.43'ten anlaşıldığı üzere birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ($U=168.50$, $p>0.05$), duyarsızlaşma ($U=220.50$, $p>0.05$) ve kişisel başarı ($U=233.00$, $p>0.05$) düzeyleri birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ya da almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.6.8. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıfların Birleştirilme Şekillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'den aldıkları puanların sınıfların birleştirilme şekillerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.44'te verilmektedir.

Tablo 4.44: Mesleki Doyum Boyutlarının Sınıfların Birleştirilme Şekillerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Birleştirme</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>χ^2</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	İki Sınıf	26	37.44	2	.65	.720
	Üç Sınıf	9	43.50			
	Dört Sınıf	40	37.13			
<i>Dışsal Doyum</i>	İki Sınıf	26	39.02	2	1.10	.576
	Üç Sınıf	9	44.06			
	Dört Sınıf	40	35.98			
<i>Genel Doyum</i>	İki Sınıf	26	37.96	2	1.22	.542
	Üç Sınıf	9	45.28			
	Dört Sınıf	40	36.39			

Tablo 4.44'teki bulgular birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin MİDÖ-KF'nin içsel doyum (χ^2 ($sd=2$, $n=75$)= 0.65 , $p>0.05$), dışsal doyum (χ^2 ($sd=2$,

n=75)=1.10, p>0.05) ve genel doyum (x^2 (sd=2, n=75)=1.22, p>0.05) boyutlarından aldıkları puanların sınıfların birleştirilme şekillerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıflı bir okulda sınıfların birleştirilme şekillerine göre sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'den aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.45'te yer almaktadır.

Tablo 4.45: Tükenmişlik Boyutlarının Sınıfların Birleştirilme Şekillerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Birleştirme</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	x^2	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	İki Sınıf	26	33.48	2	3.37	.185
	Üç Sınıf	9	31.94			
	Dört Sınıf	40	42.30			
<i>Duyarsızlaşma</i>	İki Sınıf	26	41.02	2	3.83	.147
	Üç Sınıf	9	25.06			
	Dört Sınıf	40	38.95			
<i>Kişisel Başarı</i>	İki Sınıf	26	37.25	2	2.11	.347
	Üç Sınıf	9	47.83			
	Dört Sınıf	40	36.28			

Tablo 4.45'teki bulgular birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin MTÖ-EF'nin duygusal tükenme (x^2 (sd=2, n=75)=3.37, p>0.05), duyarsızlaşma (x^2 (sd=2, n=75)=3.83, p>0.05) ve kişisel başarı (x^2 (sd=2, n=75)=2.11, p>0.05) boyutlarından aldıkları puanların sınıfların birleştirilme şekillerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.6.9. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara Tablo 4.46'da yer verilmektedir.

Tablo 4.46: Mesleki Doyum Boyutlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	x^2	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	15 öğrenci ve altı	45	34.38	2	3.17	.205
	16-20 öğrenci	20	42.83			
	21 öğrenci ve üstü	10	44.65			
<i>Dışsal Doyum</i>	15 öğrenci ve altı	45	36.80	2	2.42	.297
	16-20 öğrenci	20	35.75			
	21 öğrenci ve üstü	10	47.90			
<i>Genel Doyum</i>	15 öğrenci ve altı	45	35.36	2	2.26	.322
	16-20 öğrenci	20	39.78			
	21 öğrenci ve üstü	10	46.35			

Tablo 4.46'daki bulgular birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin içsel doyum (x^2 (sd=2, n=75)=3.17, $p>0.05$), dışsal doyum (x^2 (sd=2, n=75)=2.42, $p>0.05$) ve genel doyum (x^2 (sd=2, n=75)=2.26, $p>0.05$) düzeylerinde sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.47'de yer almaktadır.

Tablo 4.47: Tükenmişlik Boyutlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	x^2	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	15 öğrenci ve altı	45	39.10	2	.46	.791
	16-20 öğrenci	20	37.55			
	21 öğrenci ve üstü	10	33.95			
<i>Duyarsızlaşma</i>	15 öğrenci ve altı	45	38.19	2	.04	.979
	16-20 öğrenci	20	37.20			
	21 öğrenci ve üstü	10	38.75			
<i>Kişisel Başarı</i>	15 öğrenci ve altı	45	36.48	2	.99	.609
	16-20 öğrenci	20	42.15			
	21 öğrenci ve üstü	10	36.55			

Tablo 4.47'deki bulgular birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin MTÖ-EF'nin duygusal tükenme (x^2 (sd=2, n=75)=0.46, $p>0.05$), duyarsızlaşma (x^2 (sd=2, n=75)=0.04, $p>0.05$) ve kişisel başarı (x^2 (sd=2, n=75)=0.99, $p>0.05$) boyutlarından aldıkları puanların sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.6.10. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Derslere Hazırlık İçin Ayırdıkları Sürelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin derslerine hazırlık yapmak için ayırdıkları sürelere göre mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.48'de sunulmaktadır.

Tablo 4.48: Mesleki Doyum Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Hazırlık</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	60 dk. ve altı	40	46.73	6.06	73	1.84	.070
	61 dk. ve üstü	35	44.00	6.74			
<i>Dışsal Doyum</i>	60 dk. ve altı	40	21.45	5.78	73	.11	.907
	61 dk. ve üstü	35	21.60	5.23			
<i>Genel Doyum</i>	60 dk. ve altı	40	68.18	10.66	73	1.01	.312
	61 dk. ve üstü	35	65.60	11.24			

Tablo 4.48'de yer alan t-testi sonuçları birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin içsel doyum ($t(73)=1.84$, $p>0.05$), dışsal doyum ($t(73)=0.11$, $p>0.05$) ve genel doyum

($t(73)=1.01$, $p>0.05$) düzeylerinde derslere hazırlık yapmak için ayrılan süreler göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin derslerine hazırlık yapmak için ayırdıkları süreler göre tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.49'da sunulmaktadır.

Tablo 4.49: Tükenmişlik Boyutlarının Hazırlık Süresine Göre T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Hazırlık</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	60 dk. ve altı	40	25.80	13.92	73	1.24	.216
	61 dk. ve üstü	35	22.31	10.17			
<i>Duyarsızlaşma</i>	60 dk. ve altı	40	5.90	6.12	73	1.88	.064
	61 dk. ve üstü	35	3.40	5.25			
<i>Kişisel Başarı</i>	60 dk. ve altı	40	36.25	8.56	73	.46	.646
	61 dk. ve üstü	35	37.17	8.71			

Tablo 4.49'da yer alan t-testi sonuçları birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ($t(73)=1.24$, $p>0.05$), duyarsızlaşma ($t(73)=1.88$, $p>0.05$) ve kişisel başarı ($t(73)=0.46$, $p>0.05$) düzeylerinde derslere hazırlık yapmak için ayrılan süreler göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.6.11. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Müdür Yetkili Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin müdür yetkili öğretmen olma ya da olmama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin U-testi sonuçları Tablo 4.50'de yer almaktadır.

Tablo 4.50: Mesleki Doyum Boyutlarının Müdür Yetkili Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Müdür</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>İçsel Doyum</i>	Evet	53	36.46	1932.50	562.50	.342
	Hayır	22	41.70	917.50		
<i>Dışsal Doyum</i>	Evet	53	36.14	1915.50	484.50	.250
	Hayır	22	42.48	934.50		
<i>Genel Doyum</i>	Evet	53	36.31	1924.50	493.50	.297
	Hayır	22	42.07	925.50		

Tablo 4.50'deki bulgulara göre birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin içsel doyum ($U=562.50$, $p>0.05$), dışsal doyum ($U=484.50$, $p>0.05$) ve genel doyum ($U=493.50$, $p>0.05$) düzeyleri müdür yetkili öğretmenlik yapma ya da yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin müdür yetkili öğretmen olma ya da olmama durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin U-testi sonuçları Tablo 4.51’de yer almaktadır.

Tablo 4.51: Tükenmişlik Boyutlarının Müdür Yetkili Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre U -Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Müdür</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Tükenme</i>	Evet	53	39.23	2079.00	518.00	.449
	Hayır	22	35.05	771.00		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evet	53	35.93	1904.50	473.50	.198
	Hayır	22	42.98	945.50		
<i>Kişisel Başarı</i>	Evet	53	38.39	2034.50	562.50	.811
	Hayır	22	37.07	815.50		

Tablo 4.51’deki sonuçlar birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme (U=518.00, $p>0.05$), duyarsızlaşma (U=473.50, $p>0.05$) ve kişisel başarı (U=562.50, $p>0.05$) düzeylerinin müdür yetkili öğretmenlik yapma ya da yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık taşımadığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

5.1. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bağımsız ve birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmanın bulgularına göre bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyumunda orta düzeydedir. MİDÖ-KF'nin genel doyum boyutundan elde edilen ortalama puan (\bar{X} =69.78), sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde Ankara'nın merkez ilçelerinde (Güllü, 2009), Elazığ ilinin kırsalında ve kent merkezinde (Yavaş, 2007), Samsun ilinde (Yılmaz ve Ceylan, 2011) ve Antalya il merkezinde (Günbayı ve Toprak, 2010) görev yapan sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde iş doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Malatya ve Zonguldak il merkezinde sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin genel doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Günbayı, 2001; Meziroğlu, 2005).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri alt boyutları bağlamında incelendiğinde içsel doyum boyutunda yüksek düzeyde (\bar{X} =47.33) iş doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Dinham & Scott (1998) kendini geliştirme ve öğrenci başarısı gibi boyutların Avustralya'da çalışan öğretmenlerin en çok doyum sağladıkları içsel ödüllendirmeler olduğunu belirtmektedir. Amerika'da işini bir meslek olarak içselleştiren ilkökul öğretmenleri ise en çok içsel doyum değişkenlerinden memnuniyet duymaktadır (Perrachione, Rosser & Peterson, 2008). MİDÖ-KF'de yer alan içsel doyum boyutundaki "*Toplumsal Hizmet*", "*Serbestlik*", "*İşin Çeşitliliği*" ve "*Beceri*" gibi işin niteliğine ilişkin maddeler sınıf öğretmenlerinin en çok doyum sağladıkları maddeler olarak öne çıkmaktadır. Pek çok öğrencinin ve ailenin yaşamının şekillenmesinde önemli bir rol oynayan öğretmenler mesleklerini icra ederken birçok sivil toplum ve kamu kuruluşu ile etkileşimde bulunarak hizmet ediyor olmaktan memnuniyet duyabilir. Ayrıca ilkökul kademesinde birden çok dersin öğretim programının sorumluluğunu üstlenen sınıf öğretmenlerinin teorik ve pratik düzeyde sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin

çeşitlilik göstermesi, sınıf ortamındaki faaliyetleri yönlendiren kişi konumunda olması öğretmenlerin mesleklerinden memnuniyet duymalarını sağlayabilir.

Meziroğlu (2005) ve Günbayı (2001) araştırmada elde edilen bulgulara benzer biçimde sınıf öğretmenlerinin işin niteliği boyutunda yüksek düzeyde doyum sağladıklarını tespit etmiştir. Çelebi (2012) ise Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işin niteliğinden orta düzeyde memnuniyet duyduklarını belirtmektedir. Saiti (2007) Yunanistan'da çalışan ilköğretim öğretmenlerinin işteki performansları, işlerine karşı duydukları olumlu hisler, işlerine verdikleri değer ve anlam ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda Hackman & Oldham'ın (1976) işin niteliklerine ilişkin modelinde de belirttiği üzere araştırmada yer alan bağımsız sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini yeteneklerini ve çeşitli becerilerini kullanabilecekleri, anlamlı ve yaratıcı bir meslek olarak görmeleri nedeniyle içsel iş doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Diğer yandan dışsal doyum boyutunda beklediğini yeterince bulamayan öğretmenlerin içsel doyum boyutundaki beklentilerini yüksek düzeyde karşılamaya yönelmiş olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır.

MİDÖ-KF'de yer alan "*İş Güvencesi*" ile ilgili madde sınıf öğretmenlerinin en çok doyum sağladığı üçüncü maddedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü kadrolu olarak görev yapmakta ve öğretmenlerin iş güvencesine sahip olarak çalışmalarını iş doyum düzeylerine önemli bir katkı sağlamaktadır. "*Statü*" ve "*Ahlaki Değerler*" ile ilgili maddelerin ise öğretmenlerin memnuniyet duydukları maddelerin en sonunda bulunması çalışmanın dikkat çeken bulgularındandır. Son dönemlerde devlet otoritelerince kamuoyu önünde öğretmenler ile ilgili yapılan açıklamaların ve düzenlemelerin öğretmenler tarafından olumsuz şekilde değerlendirilmesinden ve eğitimcilerin öğretmen şikâyet hattı olarak nitelendirdikleri "*Alo 147*" gibi düzenlemelerden dolayı öğretmenler saygınlıklarının azaldığını düşünüyor olabilir.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun dışsal boyutunda orta düzeyde ($\bar{X} = 22.45$) doyum sağladıkları tespit edilmiş olsa da öğretmenlerin "*Denetim*", "*Ödeme Dengesi*" ve "*Eğitim Politikaları*" konularındaki işleyişten memnun olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri "*Yönetim*", "*Çalışma Koşulları*" ve "*Terfi*" başlıklarında memnuniyet duyup

duymadıkları hususunda kararsız kalmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular dışsal doyum boyutunda öğretmenlerin sadece “Çalışma Arkadaşları” ve “Tanınma” başlıklarındaki maddelerden memnuniyet duyduklarını göstermektedir. İstanbul’un Beyoğlu ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ücret ve çalışma koşullarından doyum sağlayamadıkları; çalışma arkadaşları, yönetim biçimi, yükselme ve gelişme olanaklarından ise memnuniyet duydukları tespit edilmiştir (Tellioğlu, 2004). Can, Can ve Dalaman’ın (2010) Muğla ilinde çalışan sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin %81’inin maaşlarını yetersiz bulması ile araştırmadan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Zhongshan (2007) Şangay’daki ilkokul öğretmenlerinin gelir ve terfi boyutunda doyumsuzluk yaşadıklarını ortaya koyarken Agnihotri (2013) Hindistan’da yüksek ücret alan öğretmenler ile düşük ücret alan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin benzer olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında sınıf öğretmenleri sistemin karar verme mekanizmalarının işleyişinden, çalışma koşullarından ve maddi olanaklarından memnun değildir.

Güvenli bir iş ortamı, destekleyici bir yönetim, pozitif okul atmosferi, ilgili aileler ve öğrenciler ile otonomi sahibi öğretmenlerin olduğu çalışma ortamı ile iş doyumunu arasında yüksek düzeyde güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Perie, Baker & Whitener, 1997). İngiltere’de çalışan ilkokul öğretmenlerine göre kişisel yeterlilikler ve beceri çeşitliliğini kapsayan işin kendisi iş doyumunun temel nedeni olurken, öğretimi zorlaştıran kurumsal faktörler, çalışanlar arası ilişkiler, çalışma koşulları ve terfi olanakları ise doyumsuzluğa neden olmaktadır (Nias, 1981). Öğretmen maaşlarının performansa göre değişiklik göstermemesi ve üst düzey ihtiyaçları karşılamadaki yetersizliği, denetleme ve rehberlik sisteminde yaşanan sorunlar ile eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde kişisel gelişime hizmet eden, maddi gelir artışı ve statü sağlayan bir terfi sisteminin bulunmaması, öğrenme-öğretme süreçleri için gereken kaynakları temin etmekte yaşanan sıkıntılar ve katılımlı karar alma süreçlerinden uzak bir çalışma ortamı sınıf öğretmenlerinin terfi, çalışma koşulları ve yönetim boyutundaki memnuniyet konusunda yaşadıkları kararsızlığın nedenleri olabilir. Sonuç olarak dışsal doyum boyutunda yeterince doyum sağlayamayan

öğretmenlerin mesleki doyumunu arttıran temel unsurun içsel doyum boyutuna ilişkin faktörler olduğu görülmektedir.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'den aldıkları puanlar orta düzeyde duygusal tükenmişlik ($\bar{X}=21.86$) ve düşük düzeyde duyarsızlaşma ($\bar{X}=3.58$) yaşadıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutunda ($\bar{X}=38.68$) elde ettiği yüksek puanlar ise bu boyutta düşük düzeyde tükenmişlik yaşandığına işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara benzer biçimde Kantas & Vassilaki (1997) Yunanistan'da çalışan 144 ilköğretim öğretmenin; Bryne (1994) Kanada'da çalışan 1203 ilköğretim öğretmenin; Schwab, Jackson & Schuler (1986) ise New Hampshire'daki ilköğretim okullarında çalışan 339 öğretmenin orta düzeyde duygusal tükenmişlik, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık yaşadıklarını tespit etmiştir. Tulunay (2010) ve Arıkan'ın (2007) yurt içinde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmaların bulgularına göre Muğla ve Sivas merkez ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenleri tükenmişlik ölçeğinin üç boyutunda da düşük düzeyde tükenmişlik göstermektedir.

MTÖ-EF'de yer alan *“Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.”*, *“Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”* ve *“Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.”* maddeleri bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenleri tarafından en yoğun biçimde hissedilmektedir. İş yükünün öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı, bitkinlik ve yorgunluk duygusal tükenme düzeyinde artışa neden olmaktadır. Leiter & Maslach'a (2003) göre çalışanların zamanını ve kaynaklarını aşan iş yükü duygusal tükenme boyutunu doğrudan etkilemektedir. Dorman (2003) ise iş yükünün oluşturduğu baskı ile duygusal tükenme arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Merkez ilçelerde çalışan sınıf öğretmenlerinin şehir içindeki okullara ulaşımının yanı sıra taşra ilçelerde görev yapan öğretmenlerin toplu taşıma ya da bireysel olanakları doğrultusunda merkez ilçelerden uzun süren yolculukların ardından okullara ulaşması öğretmenlerin fiziksel olarak bitkin düşmelerine neden olabilir. Bu bağlamda günün büyük bölümünü okulda ve yolda geçirerek yorulan öğretmenler mesleki talepleri karşılamakta zorlanabilir.

Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler doyum ölçeğinde iş yükünden memnun olmadıklarını ifade ederken yönetim, çalışma koşulları ve terfi olanaklarından da memnun olup olmadıkları konusunda kararsız kalmıştır. Friesen & Sarros'a (1989) göre duygusal tükenme çalışma koşullarından kaynaklanan iş stresi nedeniyle meydana gelmektedir. Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco-Ortiz'e (2005) göre yöneticilerle ilişkilerin yetersiz olması, terfi imkânlarının eksik olması, mesleki saygınlığın az olduğunun farkında olmak, bir işte uzun bir süre aynı pozisyonda kalmak ve öğrenci sayısı yüksek düzeyde duygusal tükenmenin en iyi yordayıcılarıdır.

Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşamalarının nedeni öğretmenlik mesleğini vicdani yönü ağır basan bir meslek olarak tanımlamaları olabilir. Öğretmenler, iş yükü, yönetim, denetim ve eğitim politikalarında karşılaştıkları sorunların kendilerinde ortaya çıkardığı yıpranmayı öğrencilere yansıtmama çabası içinde olabilir. Sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşamaları çalışma ortamındaki meslektaşlarıyla ilişkilerinden memnun olmalarından kaynaklanabilir. MTÖ-EF'nin kişisel başarı boyutundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerle birlikte yapılan çalışmalar öğretmenlerin kişisel başarı hislerini arttırmaktadır. *"Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum."* maddesinin kişisel başarı boyutunda en yoğun hissedilen maddelerden biri olması ile öğretmenlerin doyum ölçeğinde *"Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından..."* maddesinden en yüksek doyum sağlaması birbirini destekleyen bulgular olarak dikkat çekmektedir. Lee & Ashforth (1993) çalışanların karar alma süreçlerine aktif katılımları ile yüksek düzeyde kişisel başarı arasında tutarlı ilişkiler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin *"Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum."* ve *"Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum."* maddelerini *"Haftada birkaç kez"* hissettiklerine yönelik verdikleri cevaplar öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin yüksek çıkmasına katkı vermektedir. Ayrıca bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin yüksek çıkmasının bir başka nedeni doyum ölçeğinin statü ve tanınma başlıklarından duydukları memnuniyet olabilir. Friesen & Sarros'a (1989) göre statü ve tanınma boyutundan elde edilen doyum kişisel başarı düzeyini yordamada önemli bir katkı vermektedir.

Araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde duygusal tükenmişlik yaşamalarında iş yükü ve çalışma koşulları gibi faktörlerin önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşayan sınıf öğretmenlerinin mesleklerini içselleştirdikleri ve kendilerini öğrencilerinin yaşamlarının şekillenmesinde etkin bir noktada hissettikleri söylenebilir.

5.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde (\bar{X} =66.97) mesleki doyuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri MİDÖ-KF'nin içsel doyum boyutunda yüksek (\bar{X} =45.45), dışsal doyum boyutunda ise orta düzeyde (\bar{X} =21.52) bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen ortalama puanlara göre öğretmenler içsel doyum boyutunda orta düzey sınırına (\bar{X} =45.00), dışsal doyum boyutunda ise doyumsuzluk (\bar{X} =20.00) sınırına oldukça yakındır.

İçsel doyum boyutunda yer alan “*Toplumsal Hizmet*”, “*Beceri Kullanımı*”, “*Yaratıcılık*” ve “*Çeşitlilik*” başlıklarındaki işin niteliği ile ilgili maddeler birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin en çok memnuniyet duydukları maddelerdir. Birleştirilmiş sınıflarda birbirleriyle etkileşime giren farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencileri yönetmesi ve okulun her türlü işinden sorumlu olmasından dolayı öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve farklı becerilerini kullanması gerekmektedir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler kendilerini biçimlendiren-şekillendiren, bilgi aktarıcı, bireysel gelişimi destekleyen, yönlendirici-yol gösterici ve sabır örneği olarak görmektedir (Aslan, 2013). Bazı araştırmaların bulgularına göre birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler uygulama ağırlıklı yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmak yerine genellikle anlatım, soru-cevap gibi bilgi aktaran geleneksel yöntemleri tercih etmektedir (Dursun, 2006; Gözler, 2009; Tunç, 2013).

“*Serbestlik*” başlığındaki “*Sınıfımda tek başıma çalışabilme olanağından...*” maddesine “*Memnunum*” cevabını (\bar{X} =3.55) veren birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “*Kararsızım*” seçeneğine (\bar{X} =3.49) oldukça yakın oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin düzeyleri arasındaki farklılığın oluşturduğu heterojen yapının birden fazla plan yapılmasına, daha fazla

zaman ve emek harcanmasına neden olduğunu düşünmektedir (Mason & Burns, 1995). Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri konuların öğretimi ve materyallerin hazırlanması için yeterli zamanın olmaması, bir grupta ders işlerken diğer grubun da yönergelere ihtiyaç duyması ve öğrencilerle birebir ilgilenmek için yeterli zamanın olmamasından dolayı sorunlar yaşamaktadır (Veenman, 1995). Sonuç olarak aynı derslikte birden fazla sınıf düzeyinin sorumluluğunu üstlenen öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını tek başlarına karşılamakta güçlük çekmekte ve doyum düzeyleri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “*Memnunum*” cevabını (\bar{X} =3.53) verdiği ancak “*Kararsızım*” seçeneğine oldukça yakın olan bir diğer madde ise “*Ahlaki Değerler*” başlığındaki “*Değerlerime aykırı olmayan şeyleri yapabiliyor olmaktan...*” maddesidir. Belli bir yetişme tarzı ve eğitimsel bakış açısı ile köy ortamında görev yapan öğretmenlerin kültürel birikimleri ile köyde yaşayan insanların değerleri arasında benzerlikler ve farklılıklar vardır. Çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşimde bulunan öğretmenlerin davranışlarında olumlu ve olumsuz değişiklikler olmakta, eğitim-öğretim etkinliklerini düzenlemede köyün sosyo-ekonomik ve kültürel yapısını bilmenin etkisi bulunmaktadır (Yıldız, 2011). Yerel halkın eğitimsel gereksinimleri, değer sistemleri ve yaşam tarzları hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin kırsal bölgelerdeki okullarda çalışmak konusunda isteksiz olması ve kendisini görev yaptığı yere ait hissetmemesi sonucunda okula ve öğrencilere karşı psikolojik olarak yabancılaşmaktadır (UNESCO, 1989). Ayrıca yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenler velilerin ve köy halkının birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilerin eğitimi ve okulla ilgili diğer konulardaki sorunlara maddi ve manevi olarak ilgisiz kaldığını düşünmektedir (Aksoy, 2008; Yıldız ve Köksal, 2009).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri dışsal doyum boyutunun “*Eğitim Politikaları*”, “*Ödeme Dengesi*”, “*Çalışma Koşulları*”, “*Denetim*” ve “*Terfi*” başlıklarında doyum sağlayamamaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminde birleştirilmiş sınıflara yeterince yer verilmemesi ve uygun programların geliştirilmemesi, hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük olmaması, merkezi ve yerel yönetimlerin idari ve ekonomik yönden yeterince destek vermemesi öğretmenlerin eğitim politikalarından memnuniyetsizliğinin nedenleri arasında bulunabilir. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan öğretmenler mali ve

pedagojik konularda yöneticilerden destek bulamadığı için kendilerini çaresiz, yalnız ve yetersiz hissetmektedir (Aksoy, 2008). Birleştirilmiş sınıflı okulların işleyişi hakkında denetmenlerden destek bekleyen öğretmenler istedikleri rehberlik hizmetini almakta zorlanmaktadır. Teftişe gelen denetmenlerin beklentilerinin yüksek olması ve mevcut çalışma şartlarını göz önünde bulundurmadan değerlendirme yapmaları stresli ve gergin bir ortam yaratmaktadır (Dağdeviren, 2009; Gözler, 2009).

Şehir merkezlerinden uzakta, dağlık ve kırsal bölgelerde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenler genellikle kendileriyle benzer koşullarda görev yapan öğretmenlerle etkileşim halinde öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı çalışmakta oldukları okulun fiziki ve teknolojik donanımını sağlamakta, mesleki rehberlik hizmetlerine ve öğretim materyallerine erişmekte sıkıntı yaşamaktadır (Sağ, Savaş ve Sezer, 2009). Birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenler mesleki deneyimlerini, okulun öğretim materyallerini ve değerlendirme araçlarını zaman zaman birbirleriyle paylaşarak sıkıntılarını hafifletmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenleri çalışma koşulları, yönetim ve denetim gibi dışsal iş doyum unsurlarından memnun değildir. İçsel doyum boyutunda ise öğretmenlerin tek başlarına birden fazla sınıf düzeyi ile çalışmaktan da pek memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğinin toplumda yer alan diğer insanlar için bir şeyler yapılmasına ve farklı becerilerin işe koşulmasına imkân vermesi birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin içsel boyuttaki iş doyum düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri MTÖ-EF'nin duygusal tükenme ($\bar{X}=24.17$) ve kişisel başarı ($\bar{X}=36.68$) boyutunda orta düzeyde, duyarsızlaşma ($\bar{X}=4.73$) boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki ortalama puanları düşük düzeyde ($\bar{X}=37.00$) tükenmişlik sınırına yakındır. *“Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”*, *“Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.”* ve *“Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.”* maddeleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutunda en yoğun hissettikleri maddelerdir. Öğretmenlerin okuldaki iş yüküne bağlı fiziksel bitkinlik ve yorgunlukları duygusal tükenme düzeylerini etkilemektedir.

Sınıf öğretmenleri görev yaptıkları birleştirilmiş sınıflı okulların idari ve akademik işlerinin tüm sorumluluğunu üzerinde taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin derslere hazırlanmak için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır (Köksal, 2009). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin üstlerinde çok fazla iş yükü olduğunu düşünmesi ile doyum ölçeğinin “*Meşguliyet*” başlığındaki “*Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...*” maddesinden elde ettikleri doyum konusunda kararsız kalmaları arasında tutarlılık olduğu düşünülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin etkileşimde buldukları çalışma arkadaşlarının, velilerin ve öğrenim gören öğrencilerin sayısının az olması öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerde daha az yıpranmalarına ve duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Sınıf öğretmenleri maddi olanaksızlıklar nedeniyle köyden ayrılamayan ailelerin çocukları için birleştirilmiş sınıf uygulamasının bir fırsat olduğunu düşünerek öğrencileri için elinden gelen çabayı gösterme gayreti içinde olabilir. Bağımsız sınıflarda uygulanan öğretim programları için belirlenen ders saatlerini birleştirilen sınıf sayısına göre düzenlemek durumunda kalan sınıf öğretmenleri konuları yetiştirmekte ve uygulama yapmakta zorlanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflardaki çalışma koşulları nedeniyle öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenmek ve öğretim programlarındaki hedeflere ulaşmak güçleşmektedir (Dursun, 2006; Köksal, 2009). Kişisel başarı boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşayan sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamalarındaki başarı ölçütlerini gözden geçirerek kişisel başarılarına ilişkin yüksek beklentiler içine girmekten kaçınabilir.

5.3. Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışma durumuna göre mesleki doyum düzeyleri karşılaştırıldığında içsel ($t(538)=2.36$, $p<0.05$) ve genel doyum ($t(538)=2.14$, $p<0.05$) boyutunda bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. İçsel doyum boyutundaki ortalama puanların farklılığının temel nedeni bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin “*Serbestlik*”, “*İş Güvencesi*”, “*Çeşitlilik*”, “*Başarı*” ve “*Beceri*” başlıklarında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre daha çok doyum sağlamasıdır. Bağımsız sınıf öğretmenlerinin en çok doyum sağladığı maddeler arasında olan

“Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...” ve “Sınıfımda tek başıma çalışabilme olanağından...” maddeleri birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından aynı şekilde değerlendirilmemektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim, işbirlikli grup çalışmaları ve akran öğrenme gibi öğretmenin rehber olduğu öğretim stratejilerini kullanmak yerine bilgi aktardığı geleneksel toplu öğretim anlayışını benimsemesi ve farklı sınıf düzeylerine ait öğretim programlarını ayrı ayrı planlaması sonucunda sınıf yönetiminde birçok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunları çözmek için kendilerine yardımcı olacak pek az öğretmen ile birlikte çalışmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler aynı anda birden fazla sınıf düzeyini yönetmeye çalışmanın, öğretim programlarını ve materyallerini birleştirilmiş sınıflara uyarılmanın, teknolojik altyapı ve ekonomik kaynakların yetersizliğinin en önemli sorunları ve giderilmesi gereken ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir (Dursun, 2006). Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin işin niteliğine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve giderilmeyi bekleyen ihtiyaçları mesleki doyum düzeylerini etkilemekte ve bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlere göre daha az içsel doyum yaşamalarına neden olmaktadır.

“Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...” maddesi birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arasında ortaya çıkan farklılığa önemli bir katkı vermektedir. Çoğunlukla kadrolu olarak çalışan bağımsız sınıf öğretmenleri iş güvencesinden daha çok doyum sağlamaktadır. Bu sonuç birleştirilmiş sınıflarda ücretli olarak çalışan öğretmenlerin bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlere göre araştırmacının örnekleminde daha yüksek oranda bulunmasından kaynaklanabilir. Köy okullarında ücretli olarak çalışan öğretmenlerin oranının yüksek olması bu okullara kadrolu olarak atanan öğretmenlerin tayin olma, görevlendirme isteme ve rapor alma gibi çeşitli nedenlerle şehir merkezlerindeki okulları tercih etmelerinin bir sonucu olabilir.

Bağımsız sınıf öğretmenlerinin memnuniyetsiz olduğu “Denetim”, “Ödeme Dengesi” ve “Eğitim Politikaları” başlıklarına ek olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenleri “Çalışma Koşulları” ve “Terfi” başlıklarındaki maddelerden de doyum sağlayamamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim biçimine göre dışsal doyum boyutunda anlamlı bir farklılık ($t(538)=1.33$, $p>0.05$) olmamasına rağmen

birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarındaki doyumsuzluğunun daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. UNESCO'nun (1989) raporuna göre eğitime karşı ilgisiz olan ailelerin ve yetersiz beslenen öğrencilerin olduğu, evde ve okulda yaşayan kültürün uyuşmadığı, materyal ve fiziki altyapı yetersizliklerinin bulunduğu birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Sonuç olarak birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeni; terfi, ödeme, denetim, çalışma koşulları ve eğitim politikalarında yaşanan sorunların sadece sınıf öğretmenlerini değil tüm öğretmenleri etkileyen sisteme ilişkin sorunlardan olması olabilir.

Orta düzeyde duygusal tükenme boyutunda bulunan birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları arasında anlamlı ($t(538)=1.52$, $p>0.05$) bir fark yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanları ($\bar{X}=24.17$) bağımsız sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=21.86$) göre biraz daha yüksektir. *“Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.”*, *“Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”*, *“Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.”*, *“Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.”* gibi iş yükünün meydana getirdiği fiziksel bitkinlik ve yorgunlukla ilgili maddeler birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenler tarafından daha yoğun hissedilmektedir.

İki farklı öğretim biçiminde çalışan öğretmenlerin aynı duygusal tükenme düzeyinde bulunmasının nedeni iş yükünün yanı sıra bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlere benzer şekilde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin de genellikle il merkezlerinden okullarına gidiş geliş yapması, çalışma koşulları ve terfi olanaklarından memnuniyet duymaması olabilir. Bilir'e (2008) göre çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin yöneticilik ve öğreticilik görevlerinin yanı sıra yerel halkı aydınlatma sorumluluğu nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak daha zordur. Ertürk ve Keçecioğlu (2012) ise birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerin materyal eksiklikleri, ulaşım ve ısınma sorunları, sınıfların sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarından oluşması gibi stres yapıcı durumlarla daha çok karşılaşma potansiyelleri bulunduğunu düşünmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puanlarının bir miktar yüksek çıkmasının nedeni birleştirilmiş

sınıflı okullarda öğretmenlerin görev, yetki ve sorumlulukların boyutunun artması olabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanları ($t(538)=1.81, p>0.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması biraz daha yüksek olmasına rağmen iki farklı öğretim biçiminde çalışan öğretmenlerin de düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri ($t(538)=2.10, p<0.05$) ise bağımsız sınıfta çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bağımsız ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı hisleri arasındaki farklılık “*Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.*”, “*Kendimi çok zinde hissediyorum.*”, “*Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.*” ve “*Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.*” maddelerinden kaynaklanmaktadır. Bağımsız sınıfta çalışan öğretmenlerin kendilerini daha zinde hissetmesi ile birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin fiziksel bitkinlik ve yorgunluk hislerini daha yoğun yaşaması birbirini destekleyen bulgular olarak dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler bağımsız sınıfta çalışan meslektaşlarına göre kendilerini daha yorgun ve bitkin hissetmektedir.

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin karşılaştırıldığı pek çok araştırma yapılmıştır. Ulusal düzeyde yapılan araştırmaların bulguları birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin daha başarısız sonuçlar elde ettiğini göstermektedir. Saraçoğlu, Büyük ve Tanık (2012) bilimsel süreç becerilerindeki başarısı açısından bağımsız sınıfta okuyan öğrencilerin birleştirilmiş sınıftaki öğrencilerden anlamlı şekilde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Palavan (2012) Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyinde bağımsız sınıflarda okuyan 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Anlama düzeyleri ve seviyeleri birbirine yakın olan birleştirilmiş ve bağımsız sınıflardan seçilen birer sınıf üzerinde yapılan çalışmada ise bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeyi birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerden daha yüksektir (Karaman, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin elde ettikleri akademik başarılar öğretmenlerin kişisel

başarılarını değerlendirmesinin bir ölçüsü olabilir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda bulunan öğrencilerin daha başarısız sonuçlar elde etmesi ve öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşamaması öğretmenlerin kişisel başarı hislerine ilişkin düşüncelerini olumsuz etkileyebilir.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Tartışma ve Sonuç

Birleştirilmiş ve bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin doyum ve tükenmişlik ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin genel doyum düzeyleri ile tükenmişlik ölçeğinin tüm boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Genel doyum boyutu, duygusal tükenme ($r=-0.52$, $p<0.01$) ve duyarsızlaşma ($r= -0.35$, $p<0.01$) ile negatif yönlü, kişisel başarı boyutu ($r= 0.38$, $p<0.01$) ile pozitif yönlü bir ilişki içindedir. Mersin ilinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmada ise öğretmenlerin iş doyum ile duygusal tükenme ($r= -0.37$, $p<0.01$) ve kişisel başarı ($r= 0.48$, $p<0.01$) boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Gündoğdu, 2013). Duygusal tükenmenin iş doyum ile olan ilişkisinin yönü negatif, kişisel başarı boyutunun ise pozitiftir. Bu araştırmada duyarsızlaşma ile iş doyum arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlarda çalışan öğretmenlerle birlikte örnekleme alınarak iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir tanesinde örneklemin %35'ini sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu İzmir ilinin Kemalpaşa ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel iş doyumları ile duygusal tükenme ($r= -0.52$, $p<0.01$) arasında orta, duyarsızlaşma ($r= -0.21$, $p<0.01$) ve kişisel başarısızlık hissi ($r= -0.18$, $p<0.01$) boyutlarında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Skaalvik & Skaalvik (2009) ise Norveç'te çalışan 563 ilköğretim ve ortaokul öğretmenin iş doyum düzeyleri ile duygusal tükenme ($r=-0.52$) ve kişisel başarısızlık hissi ($r= -0.31$) boyutlarında orta düzeyde güçlü bir ilişki olduğuna yönelik sonuçlar elde etmiştir. Kastamonu ilinin İnebolu ilçesinde yatılı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 146 öğretmen ve yöneticinin iş doyum düzeyleri ile duygusal tükenmişlik ($r=-0.51$, $p<.001$) ve kişisel başarısızlık ($r=-0.48$, $p<.001$)

boyutunda orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise düşük düzeyde ($r=-0.29$, $p<.001$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Yılmaz, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin MIDÖ-KF'nin içsel ve dışsal boyuttaki doyum düzeyleri ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin içsel doyum boyutu ile duygusal tükenme ($r= -0.47$, $p<0.01$), duyarsızlaşma ($r= -0.39$, $p<0.01$) ve kişisel başarı boyutları ($r= 0.40$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. İçsel doyum düzeyi duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutu ile negatif, kişisel başarı boyutu ile pozitif bir ilişkiye sahiptir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin dışsal doyum boyutu ile duygusal tükenmişlikleri ($r= -0.44$, $p<0.01$) arasında orta, duyarsızlaşma boyutunda ($r= -0.22$, $p<0.01$) ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Dışsal doyum düzeyi ile kişisel başarı boyutu ($r= 0.26$, $p<0.01$) arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Özgür (2007) İstanbul ilinin Kartal, Maltepe ve Kadıköy ilçelerinde çalışan 188 İngilizce öğretmenin içsel doyum düzeyleri ile duygusal tükenme ($r=-0.49$, $p<0.01$) ve kişisel başarısızlık ($r=-0.53$, $p<0.01$) boyutlarında orta, duyarsızlaşma ($r=-0.28$, $p<0.01$) boyutunda ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin içsel doyum boyutuna benzer biçimde dışsal doyum düzeyleri ile duygusal tükenme ($r=-0.47$, $p<0.01$) ve kişisel başarısızlık hisleri ($r=-0.34$, $p<0.01$) arasında orta, duyarsızlaşma ($r=-0.26$, $p<0.01$) boyutunda ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Branş öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmanın sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Koustelios & Tsigilis (2005) Yunanistan'da çalışan 175 Beden Eğitimi öğretmenin iş doyumunu ile duygusal tükenmişlik düzeyleri ($r=-0.47$) arasında orta, duyarsızlaşma boyutunda ($r=-0.29$) ise düşük düzeyde ters yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin kişisel başarı boyutu ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ($r=0.51$) ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Londra'nın banliyölerinden biri olan Kent bölgesindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yapılan araştırmada iş doyumunu ile duygusal tükenme ($r=-0.33$, $p<0.05$) arasında orta, duyarsızlaşma ($r=-0.23$, $p<0.05$) boyutunda ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. İş doyumunu

ile kişisel başarı boyutu ($r=0.38$, $p<0.05$) arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010).

Çalışmadan elde edilen bulgular ile alanda yapılan diğer araştırmalar öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğuna yönelik tutarlı sonuçlar vermektedir. Genel iş doyumunu ile duygusal tükenme arasında elde edilen negatif yönlü korelasyon iş doyum düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyinin azalacağını ya da duygusal tükenmişlik arttıkça iş doyum düzeyinin azalacağını ifade etmektedir. Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarıya ilişkin boyutu kişisel başarısızlık hissi olarak değerlendirildiğinde iş doyumunu ile negatif, kişisel başarı boyutu olarak alındığında ise pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Çalışmanın sonuçları duyarsızlaşma ile iş doyumunu arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğuna işaret ederken tükenmişlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkileri inceleyen diğer araştırmalar genellikle düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

5.5. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.5.1. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin MİDÖ-KF'nin içsel, dışsal ve genel doyum boyutlarındaki doyum düzeyleri görev yapılan yerleşim türü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Taşra ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin genel doyum düzeyi merkez ilçelerde çalışan meslektaşlarına göre küçük bir miktar fazla olsa da aradaki fark anlamlı değildir. Yavaş (2007) Elazığ kırsalında görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin kent merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erdem ve Yaprak (2011) ise ilçe okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin köy okullarında görev yapan öğretmenlere göre halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutlarında anlamlı bir şekilde daha çok sorunla karşılaştıklarına dikkat çekmektedir. Taşra ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri merkez ilçelerde çalışan meslektaşlarına göre öğrenci mevcudu daha az olan sınıflarda

çalıştıkları için mesleğe ilişkin becerilerini biraz daha etkili kullandıklarını ve görev yaptıkları yerlerde kendilerine daha fazla saygı gösterildiğini düşünüyor olabilir.

Bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yapılan bir araştırmada 131 sınıf öğretmenin içsel ve dışsal doyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir (Sicim, 2007). Kayhan (2008) ise Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde çalışan 420 sınıf öğretmenin iş doyum düzeylerini cinsiyete göre incelediğinde kadın öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini araştıran çalışmalar cinsiyet ile iş doyumunu arasında tutarlı sonuçların olmadığını göstermektedir.

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin evli veya bekâr olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kılıç (2011) örneklemin yarısını birinci kademe öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmasında Tokat ilinin merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Örneklemin yarısını ilkokul öğretmenlerinin oluşturduğu başka bir araştırmada ise İstanbul'da çalışan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Yıldız, 2013). İş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin medeni durumu ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yönünde tutarlı sonuçlar vermektedir.

Bağımsız sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri hizmet yılına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Günbayı (2001) Malatya'da çalışan sınıf öğretmenlerinin örneklemin yarısını oluşturduğu araştırmasında kıdemi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kıdemi düşük olan öğretmenlerden daha fazla iş doyumunu sağladığını tespit etmiştir. Agnihotri (2013) ise mesleki tecrübesi fazla olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular literatürde

geçen öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça iş doyum düzeylerinin de artacağına yönelik hipotezi desteklememektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri mezun oldukları program türüne ve görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Canbay (2007) araştırmanın bulgularına benzer şekilde İzmir’de çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olma ya da olmama durumuna göre değişmediğini bulmuştur. Kayhan’ın (2008) elde ettiği sonuçlar ise sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. Öğretmenlerin çalışma koşulları, ödeme, denetim ve terfi gibi sisteme ilişkin benzer mesleki sorunlar yaşamaları nedeniyle öğretmenlerin mezun oldukları alan ve görev yaptıkları sınıf düzeylerine göre iş doyumları farklılık göstermemiş olabilir.

Araştırmanın bulguları bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir. Yıldız’ın (2013) araştırmasında elde ettiği bulgular ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı yönündedir. Ekinci (2006) ise örneklemin yarısının sınıf öğretmenlerinden meydana geldiği araştırmasında sınıf mevcudu 41 öğrenci ve üzerinde olan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda iş doyumunu ile sınıf mevcudu arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir.

5.5.2. Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bağımsız sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ise cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Kuzey Kıbrıs’ta görev yapan 196 ilköğretim öğretmeni ile yapılan araştırmanın sonuçları öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde değişmediğini

göstermektedir (Ozan, 2009). Yungul (2006) ise İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyete göre karşılaştırdığında kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermemesi araştırmalardan elde edilen tek tutarlı sonuç olarak gözükmektedir.

MTÖ-EF'den elde edilen ortalama puanlar merkez ilçelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir. Arıkan (2007) Muğla ilinin merkez ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin, Ulutaşdemir (2012) ise Kilis kent merkezinde çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir. Tükenmişlik konusunda yapılan çalışmalar öğretmenlerin düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıklarına yönelik tutarlı sonuçlar vermektedir. Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği programı dışındaki bir programdan mezun olan sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri anlamlı biçimde daha düşüktür. Tulunay (2010) Sivas'ta çalışan sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları program türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Mezun olunan program türünün yanı sıra kişilik özellikleri, mesleki gelişime önem verme, öğretmenlik mesleğine ilişkin kişisel düşünceler sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etki edebilir.

Bağımsız sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre incelendiğinde sınıf mevcudu 31 öğrenci ve üzerinde olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bümen (2010) sınıfındaki öğrenci sayısı 20'ye kadar olan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenci sayısı 21-35 ile 36 ve yukarısı olan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin üç boyutta da anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir. Adana'dan örnekleme alınan 331 sınıf öğretmeninden elde edilen bulgular sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının arttığına ve katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin her bir alt boyutunda demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik

yaşadığına işaret etmektedir (Tümkiye, 2005). Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin artış gösterdiğine yönelik bulgular öğretmenlerin sınıfların kalabalıklaşması nedeniyle mesleki becerilerini kullanmakta zorlanması ve iş yükünün artması ile açıklanabilir.

Tükenmişlik ölçeğinden elde edilen veriler uzman öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin anlamlı şekilde daha düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca 10 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren başka bir çalışmada Yungul (2006) kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek bulmuştur. Tulunay da (2010) kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin kıdemi az olanlara göre tükenmişliğin üç boyutunda da anlamlı şekilde daha az tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça mesleki beklentilerini karşılamak ve sorunlarını çözebilmek için başvurdukları kaynakları daha kolay ve etkili düzenledikleri ve daha az tükenmişlik yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bağımsız sınıf okutan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum, görev yapılan sınıf düzeyi ve derslere hazırlanmak için ayrılan süreler yönünden anlamlı bir farklılık göstermediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir (Yılmaz, 2010; Yungul, 2006; Şahin, 2010). Sınıf öğretmenlerinin özel yaşamlarının, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle beraber olmalarının ve derslere hazırlanmak için belirli süreler ayırmalarının tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmektedir.

5.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, Çağlayan'ın (2012) araştırmasında birleştirilmiş sınıflarda görev

yapan evli öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu, kişisel başarı boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Lisans döneminde birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapma durumuna göre öğretmenlerin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmamasının nedeni uygulama yapılan okullar ile mesleğe başladıktan sonra görev yapılan okulların sınıfların birleştirilme şekilleri ve çevresel koşullar yönünden farklılık göstermesi olabilir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin doyum ve tükenmişlik düzeylerinin farklılık göstermemesine ilişkin sonuçlar birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili alınan hizmet içi eğitimlerin teorik düzeyde verilmesinden dolayı uygulamada karşılaşılan sorunları çözmekte etkisiz kalmasından kaynaklanabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri sınıfların birleştirilme şekilleri, sınıftaki öğrenci sayısı, derslere hazırlanmak için ayrılan süre ve müdür yetkili öğretmenlik yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akdoğan'ın (2007) araştırmasına göre birleştirilmiş sınıfta çalışan müdür yetkili öğretmenlerin personel, öğrenci, eğitim ve öğretim hizmetlerinde karşılaştıkları sorunların sıklığı öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir. Öğretim hizmetlerindeki aksaklıkların, fiziksel mekân ve mevzuattan kaynaklanan sorunların imkânsızlıktan ya da bilgi eksikliğinden kaynaklandığını düşünen müdür yetkili öğretmenler kendilerini fazla üzmemektedir (Gözler, 2009).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin doyum düzeyleri cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan program türü ve lisans döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alma durumuna göre farklılık göstermezken tükenmişlik ölçeğinin bazı alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar söz konusudur. Araştırmadan elde edilen bulgular birleştirilmiş sınıfta çalışan kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Gözler (2009) kadın öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı bir okulda hem öğretim hem de yönetim işlerini aynı derecede önemseme düzeylerinin daha yüksek olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Dal (2004) ise araştırma bulgularından farklı bir şekilde birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin okul yönetimi, veli ve öğrencilerin tutum ve davranışları, denetim biçimi, köy yaşamı, örgütsel olanaklar ve birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin stres kaynaklarını algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılık

göstermediğini tespit etmiştir. Genellikle şehir merkezlerinde ikamet eden öğretmenlerin köy okullarına ulaşmalarının uzun sürmesinin yanı sıra birleştirilmiş sınıflı bir okulda yalnız çalışıyor olmalarının getirdiği psikolojik ve fizyolojik yük kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerini daha fazla etkileyebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler arasında 5 yıl ve altında hizmet yılına sahip öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazladır. Araştırmanın bulgularına benzer biçimde 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenler öğretim hizmetini sağlamadaki başarılarını, ilköğretim programlarındaki yöntem ve tekniklerin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğini 5 yıl ve altında deneyime sahip öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olarak değerlendirmektedir (Gözler, 2009). Araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim kazanmaları birleştirilmiş sınıf uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla etkili başa çıkma yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin MTÖ-EF'den elde ettikleri puanlar lisans programında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri sınıf öğretmenliği programından mezun olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerine katkı sunmak için daha idealist olmaları ancak birleştirilmiş sınıflarda ideallerini pratiğe dönüştürmekte zorluk çekmelerinden kaynaklanabilir. Dal (2004) ise araştırma bulgularından farklı bir şekilde birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin okul yönetimi, veli ve öğrencilerin tutum ve davranışları, denetim biçimi, köy yaşamı, örgütsel olanaklar ve birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin stres kaynaklarını algılama düzeylerinin mezun olunan program türüne göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Sınıf öğretmenliği dışındaki herhangi bir alandan mezun olup da sınıf öğretmenliği yapanların duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olanlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu, duyarsızlaşma boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (Çağlayan, 2012).

6. ÖNERİLER

6.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kendi algılarına göre duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Veli ve yönetici gibi eğitim sisteminin paydaşlarıyla sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutundaki davranışlarına ilişkin gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Yüksek ve düşük düzeyde tükenmişlik yaşayan sınıf öğretmenleri tespit edilerek öğretmenlerin davranışları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Bağımsız ve birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin başarılarına ilişkin beklenti düzeyleri belirlenerek kişisel başarı boyutunda karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
4. Farklı bölgelerde çalışan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi yoluyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerine etkisini konu alan araştırmalar tercih edilebilir.

6.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Araştırmanın sonuçları hizmet yılı düşük olan sınıf öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda deneyimli sınıf öğretmenlerinin görev yapması önerilmektedir. Ancak yürürlükte olan merkezi öğretmen atama sistemi ile kırsal bölgelerin öğretmen ihtiyacının karşılanmasında güçlükler yaşanmaktadır. Bu bölgelerin günümüz tüketim alışkanlıklarına cevap verememesi, öğretmenlerin genellikle eş durumu nedeniyle şehir merkezlerinde ikamet etme isteği öğretmen devir hızını arttırmaktadır. Öğretmen atama sisteminde merkezden yerel teşkilatlara doğru yapılacak denetimli yetki devri kırsal bölgelerde öğretmenlerin kalıcı olmasını sağlayabilir.
2. Lisans döneminde birleştirilmiş sınıflı bir okulda uygulama yapmak ya da yapmamak öğretmenlerin doyum ve tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında sınıf öğretmeni adaylarının farklı birleştirilmiş sınıflı

okullarda uygulama yapmalarına olanak verecek yasal ve ekonomik düzenlemeler yapılabilir.

3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları uygulamaya dönük programlanabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim ve seviye grupları ile çalışma gibi birleştirilmiş sınıflarda öğretim için önemli olan birtakım ilkelere uygulamalı olarak yer verilebilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin lisans programında teorik bir ders olan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi derslerle disiplinler arası bir şekilde işlenebilir. Ayrıca üniversiteler ile birleştirilmiş sınıflı okullar arasında kurulacak iş birliği ile bu okulların materyal ihtiyaçları üniversitelerden sağlanabilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin maddi ve sosyal statüsünü arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin kariyer ve gelir basamaklarının düzenlenmesi, öğretmenlerin ulaşımını sağlayacak servis olanakları, öğle yemekleri ve nöbet ücretleri gibi yan gelirlerin oluşturulması bu uygulamalardan birkaçı olabilir.

6. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bazında içerisinde öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin de bulunduğu adil ve düzenli bir ödüllendirme sistemi yürürlüğe girebilir.

7. Sınıf öğretmenleri mevcut denetim sürecinin işleyişinden memnun değildir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine düzenli katkı sunan ve öğretmenlere saygı duyan bir denetim biçimi işlevsel kılınabilir.

8. Eğitim politikaları bağlamında zorunluluk nedeniyle var olan bir uygulama olarak düşünülen birleştirilmiş sınıflı okulların kendi hızında öğrenen öğrencilerin bulunduğu ve çalışma koşullarının iyileştirildiği sınıflar olarak algılanması için çalışılabilir. Bunun için birden fazla sınıf seviyesinin bulunduğu dersliklerde sınıf içi işleyişi etkin kılacak eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Z., Ünsal, Y. ve Karadağ, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi: İstanbul örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 29-37.
- Adkins, B. (2009). *An analysis of job satisfaction for special educators who instruct students with emotional/behavioral disorders: How working conditions impact commitment*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas.
- Agnihotri, A. K. (2013). Job satisfaction among school teachers. *Indian Streams Research Journal*, 3(2), 1-7.
- Akbaşı, C. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi*, 4, 1-25.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(21), 83-108.
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244-263.
- Argon, T. ve Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 51-60.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Arıkan, S. (2007). *Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-58.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-50.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (1983). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 578-586.
- Baltaş, A. (2003). Ekip çalışması ve liderlik.(5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1993). *Stres ve stresle başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve Denizli'de yapılan bir araştırma. *Ege Academic Review*, 8(2), 541-561.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 191-216.
- Belfield, C. R., & Heywood, J. S. (2008). Performance pay for teachers: Determinants and consequences. *Economics of Education Review*, 27(3), 243-252.
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1/2), 31-48.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 537-552.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Bilgiç, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *The Journal of Psychology*, 132(5), 549-557.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*.(3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (1999). *13 no'lu genel yorum: Eğitim hakkı*. [Çevrim-içi: <http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/>], Erişim tarihi: 07.03.2014.
- Bozkurt, N. (2004). *İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya, 6-9 Temmuz 2004.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2011). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brunswic, É., & Valérien, J. (2004). Multigrade schools: improving access in rural Africa? UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Brush, D. H., Moch, M. K., & Pooyan, A. (1987). Individual demographic differences and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 139-155.
- Bümen, N.T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 16-35.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Can, S., Can, Ş. ve Dalaman, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli faktörlere göre iş doyum düzeyleri (Muğla ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 299-311.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Cardy, R. L., & Selvarajan, T. T. (2001). Management interventions. In Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (Eds.). *Handbook of industrial, work, and organizational psychology-volume 2: Organizational psychology*, 346-376. London: Sage Publications Ltd.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyum arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.

- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür yetkili öğretmenlerin stres kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Dalal, R. S., Bashshur, M. R., & Credé, M. (2011). The forgotten facet: Employee satisfaction with management above the level of immediate supervision. *Applied Psychology, 60*(2), 183-209.
- Davis, K. (1977). İşletmede insan davranışı. K. Tosun (Çev.). Yön Ajans.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 362-378.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education, 6*(2), 107-127.
- Durham, C. C., & Bartol, K. M. (2004). Pay for performance. In Locke E. A. (Eds.). *Handbook of principles of organizational behavior, 150-165*. Oxford: Blackwell.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*, 33-57.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal, 2*(2), 69-78.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Erden, M. (1996). Multigraded classes in Turkey: Improving the quality of instruction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*: 85-88.
- Erdem, A. R. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda etkili eğitim-öğretim ve sınıf yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Yaprak, M. (2011). Köy ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutunda karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 152-162.
- Eren, E. (1991). Yönetim ve organizasyon. İstanbul: Küre Ajans.

- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde (143-154)*. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Academic Review*, 12(1), 41-54.
- Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job dissatisfaction: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26(4), 596-607.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 157-165.
- Firth, H., & Britton, P. (1989). 'Burnout', absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62(1), 55-59.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40(2), 287-322.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Friesen, D., & Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.
- Gay, L. R., & Airasian, P. W. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 32-48.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174.
- Gökçakan, S. ve Murat, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinde on yıllık hizmet sürecinde tükenmişliğin gelişimine yönelik bir haritalama çalışması*. [Çevrim-içi: <http://web.firat.edu.tr/daum/docs/53/35%20S%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%96%C4%9Fr.de%2010%20y%C4%B1l%C4%B1k%20hizmet--Mehmet%20Murat%20-%C3%B6dendi--9%20syf--177-185.doc>], Erişim Tarihi: 10 Ekim 2013.
- Gömleksiz M. N., Cüro, L. ve Kılınc, H. H. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1821-1835.

- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programına yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 815-832.
- Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39(1), 5-27.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Günbayı, İ. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 93-112.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Gündoğdu, G. B. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Haire, M., Ghiselli, E. E., & Porter, L. W. (1963). Cultural patterns in the role of the manager. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 2(2), 95-117.
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M., & Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520.
- Hayes, C. T., & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of Psychology*, 141(6), 565-579.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? [Çevrim-içi: [http://www.sph.ukma.kiev.ua/images/Seminar_4_One_More_Time_How_Do_You_Motivate_Employees%20\(Herzberg\).pdf](http://www.sph.ukma.kiev.ua/images/Seminar_4_One_More_Time_How_Do_You_Motivate_Employees%20(Herzberg).pdf)], Erişim tarihi: 20 Mart 2014.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1999). *Organizational behavior and management*. Singapore: McGraw-Hill.

- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 22(1), 27-32.
- İzci, E., Duran, H. ve Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 19-35.
- Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, 3(1), 63-77.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel*, 60(2), 58-68.
- Jenkins, S. R., & Maslach, C. (1994). Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations: A longitudinal perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(2), 101-127.
- Judge, T. A. (2004). Promote job satisfaction through mental challenge. In Locke E. A. (Eds.). *Handbook of principles of organizational behavior*, 75-89. Oxford: Blackwell.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-26.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7(2), 693-706.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Kılıç, S. Z. ve Gümüşeli, A. İ. (2008). İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2), 290-309.

- Kirel, Ç. (1999). Esnek çalışma saatleri uygulamalarında cinsiyet, iş tatmini ve iş bağlılığı ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 115-136.
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Koçel, T. (2007). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Köksal, K. (2005). Türkiye'nin gerçeği birleştirilmiş sınıflı okullar. *TSA Dergisi*, 3, 174-178.
- Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kudal, Z. A. ve Altun, T. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 89-109.
- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions how predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Lambie, G. W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 82-88.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20.
- Leiter, M. P., & Harvie, P. (1998). Conditions for staff acceptance of organizational change: Burnout as a mediating construct. *Anxiety, Stress, and Coping*, 11(1), 1-25.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé and D. C. Ganster (Eds.). *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies (Research in occupational stress and well-being, Volume 3)* 91-134. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout*. San Francisco: Josey-Bass.
- Lewin, J. E., & Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research*, 60(12), 1216-1224.
- Little, A. (1995). Multigrade teaching: A review of practice and research. (Serial no. 12). London: Overseas Development Administration.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Little, A. W. (2005). *Learning and teaching in multigrade settings*, [Çevrim-içi: <http://www.nied.edu.na/multigradeteaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf>], Erişim tarihi: 16 Eylül 2013.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes job satisfaction*, [Çevrim-içi: <http://www.appliedpsyj.org/paper/other/sfwang/Locke1976%20The%20nature%20and%20causes%20of%20job%20satisfaction.pdf>], Erişim tarihi: 20 Ekim 2013.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. Singapore: McGraw Hill.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). *Maslach Burnout Inventory manual*. (3rd ed.). mindgarden.com.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1995). Teachers' views of combination classes. *The Journal of Educational Research*, 89(1), 36-45.
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (2003). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 81(1), 117-126.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), 435-452.
- Mercer, D. (1997). Job satisfaction and the secondary headteacher: The creation of a model of job satisfaction. *School Leadership & Management*, 17(1), 57-68.

- Metle, M. A. K. (2001). Education, job satisfaction and gender in Kuwait. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 311-332.
- Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012-2013). Milli eğitim istatistikleri 2012-2013. [Çevrim-içi: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf], Erişim tarihi: 15 Haziran 2013.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (1999). [Çevrim-içi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/8301.html>], Erişim tarihi: 20.09.2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). [Çevrim-içi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogrkyon_1%5Cilkogrkyon_2.html], Erişim tarihi: 20.09.2013.
- Minibaş, J. (1990). *Özel ve devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ve bu düzeyin frustrasyon karşısında gösterilen tepki tipi ve agresyon yönü ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 235-246.
- Oshagbemi, T. (2000). Satisfaction with co-workers' behaviour. *Employee Relations*, 22(1), 88-106.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Ozan, M. B. (2009). A study on primary school teacher burnout levels: The Northern Cyprus case. *Education*, 129(4), 692-703.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2010). Sosyo-demografik özelliklere göre ilköğretim öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-37.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Özgür, B. B. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel davranış. Eskişehir: ETAM A. Ş Matbaa Tesisleri.
- Öztürk, H. İ. (2005). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Palavan, Ö. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerin kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 281-294.

- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator, 32*(2).
- Pierce, C., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60*(1), 37-51.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(2), 121-140.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous III, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect: An integrative model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal, 31*(3), 599-627.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269-274.
- Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının adayların özyeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 45-57.
- Sağ R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2008). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 37-56.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education, 21*(2), 28-32.
- Saraçoğlu, S., Büyük, U. ve Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 83-100.
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30*(3), 291-306.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu: Manisa ili örneği. *Amme İdaresi Dergisi, 33*(3), 111-124.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). *Professional burnout*, [Çevrim-içi: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/082.pdf>], Erişim tarihi: 6 Kasım 2013.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204-220.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2005). *Organizational behavior*. Danvers: John Wiley & Sons, Inc.

- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1-2), 55-64.
- Sicim, D. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin iş tatmini: İstanbul Büyükşehirmece ilçesinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: Süreç danışmanlığı uygulamaları. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385.
- Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Şahin, Ç. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- T.C. Resmi Gazete (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/>], Erişim tarihi: 12 Kasım 2013.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları. [Çevrim-içi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/14043746_birlestirilmis_snflar_haf_ders_prg.pdf], Erişim tarihi: 28.03.2014.
- Taormina, R. J., & Law, C. M. (2000). Approaches to preventing burnout: The effects of personal stress management and organizational socialization. *Journal of Nursing Management*, 8(2), 89-99.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.

- Kavak, Y., Ergen, H. ve Gökçe, F. (2007). Türkiye’de ilköğretim: Durum analizi. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözeri (Ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* içinde (s. 72-113). Ankara: Adım Ajans.
- Tellioğlu, A. (2004). *İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Telman, N. ve Ünsal P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. (1. Baskı). İstanbul: Yeni Çizgi Yayın Dağıtım
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Thomas, J. L. (2012). Combination classes and educational achievement. *Economics of Education Review*, 31(6), 1058-1066.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2012). *Nüfus istatistikleri*. [Çevrim-İçi: <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>], Erişim tarihi: 28 Ekim 2013.
- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ile ilişkisi (Sivas il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi (Kilis ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 549-568.
- Tümkaya, S. (2006). İş ortamı ve mizah yoluyla başa çıkmanın öğretim elemanlarındaki tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 889-921.
- Tümkaya, S. ve Türker, P. (2010). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinde algılanan problem davranış düzeyleri ve bazı sosyo demografik değişkenlere göre tükenmişliğin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 92-109.
- Ulutaşdemir, N. (2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1989). *Multigrade teaching in single teacher primary schools*. [Çevrim-İçi:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000845/084515eo.pdf>], Erişim tarihi: 22 Eylül 2013.

- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 392-407.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Vincent, S. (Eds.) (1999). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448978.pdf>], Erişim tarihi: 22 Eylül 2013.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Wallin, M. I. (2010). *Personality and burnout*, [Çevrim-içi: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:325820/FULLTEXT01.pdf>], Erişim tarihi: 14 Nisan 2014.
- Weisberg, J., & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit. *The Journal of Psychology*, 133(3), 333-339.
- Weiss, D. J., Dawis R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, [Çevrim-içi: https://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/pdf_files/Monograph%20XXII%20-%20Manual%20for%20the%20MN%20Satisfaction%20Questionnaire.pdf], Erişim tarihi: 12 Ocak 2013.
- Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71.
- Wood, T., & McCarthy C. (2002). *Understanding and preventing teacher burnout*, [Çevrim-içi: <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm>], Erişim tarihi: 7 Mayıs 2014.
- Yavaş, T. (2007). *Kırsal alanda ve kent merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.

- Yılmaz, B. (2010). *Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2009). *Yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (İnebolu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yungul, N. T. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Zhongshan, Z. (2007). Study of job satisfaction among elementary school teachers in Shanghai. *Chinese Education & Society*, 40(5), 40-46.

EKLER DİZİNİ

EK-1: Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99-1850162

23/07/2013

Konu: Araştırma İzni
(Nuri Barış İNCE)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) 25/06/2013 tarih ve 3057 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nuri Barış İNCE'nin "Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu tez önerisi kapsamında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarih: 31.07.2013

Sayı: 5918

Y. NURİ SÜBAŞI
Ş. 01

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3b-7baa-3943-a0e4-be2e kodu ile yapılabilir.

Emniyet: Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: 0312 312 22 22

EK-2: Ölçek Kullanma İzni

For use by Nuri Bar only. Received from Mind Garden, Inc. on July 28, 2013



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her thesis or dissertation research:

Instrument: **Maslach Burnout Inventory, Forms: General Survey, Human Services Survey & Educators Survey**

Copyrights:

MBI-General Survey (MBI-GS): Copyright ©1996 Wilmar B. Schaufeli, Michael P. Leiter, Christina Maslach & Susan E. Jackson. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

MBI-Human Services Survey (MBI-HSS): Copyright ©1981 Christina Maslach & Susan E. Jackson. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

MBI-Educators Survey (MBI-ES): Copyright ©1986 Christina Maslach, Susan E. Jackson & Richard L. Schwab. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

Three sample items from a single form of this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

EK-3: Anketler

Değerli Öğretmenim,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bilim Dalı yüksek lisans programında “Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu tez çalışmasını Doç. Dr. Ali Ekber Şahin’in danışmanlığında yürütmekteyim. Araştırma kapsamında üç bölümden oluşan anketin tarafınızdan gerçekçi bir şekilde yanıtlanması gerekmektedir. Anketlerden elde edilen veriler sadece araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Uygulama için gereken araştırma izni Milli Eğitim Bakanlığundan alınmış olup anket formlarının sonuna eklenmiştir. Anket formlarının doldurulması işlemi yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Duyarlılığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Nuri Barış İNCE
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

BÖLÜM-1

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Medeni durumunuz:
4. Öğretmenlikteki hizmet yılınız:
5. Kadro türünüz: Kadrolu Ücretli Diğer (.....)
6. Unvanınız: Stajyer Öğretmen Öğretmen Uzman Öğretmen Başöğretmen
7. Eğitim durumunuz: Fakülte: Bölüm:
8. Şu an hangi sınıf düzeyinde görev yapıyorsunuz?
 1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. Sınıf
9. Şu an görev yaptığınız sınıftaki öğrenci sayısı kaçtır? (.....)
10. Günde ortalama (..... saat / dakika) ayırarak bir sonraki günün derslerine hazırlanırım.

❖ Birinci bölümdeki her bir soruya cevap verdiğinizden eminseniz anketi cevaplamaya ikinci bölüm ile devam ediniz.

Değerli Öğretmenim,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bilim Dalı yüksek lisans programında “Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu tez çalışmasını Doç. Dr. Ali Ekber Şahin’in danışmanlığında yürütmekteyim. Araştırma kapsamında üç bölümden oluşan anketin tarafınızdan gerçekçi bir şekilde yanıtlanması gerekmektedir. Anketlerden elde edilen veriler sadece araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Uygulama için gereken araştırma izni Milli Eğitim Bakanlığında alınmış olup anket formlarının sonuna eklenmiştir. Anket formlarının doldurulması işlemi yaklaşık on dakikanızı alacaktır. Duyarlılığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Nuri Barış İNCE
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

BÖLÜM-1

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Medeni durumunuz:
4. Öğretmenlikteki hizmet yılınız:
5. Kadro türünüz: Kadrolu Ücretli Diğer (.....)
6. Unvanınız: Stajyer Öğretmen Öğretmen Uzman Öğretmen Başöğretmen
7. Eğitim durumunuz: Fakülte: Bölüm:
Ana Bilim Dalı: Diğer:
8. Hizmet öncesinde “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi aldınız mı?
 Evet Hayır
9. Hizmet öncesinde birleştirilmiş sınıflı bir okulda öğretmenlik uygulaması yaptınız mı?
 Evet Hayır
10. Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili “kurs, seminer vb.” hizmet içi eğitim aldınız mı?
 Evet Hayır
11. Şu an görev yaptığınız birleştirilmiş sınıfın gruplanma şekli nasıldır?
 2 sınıf bir arada 3 sınıf bir arada 4 sınıf bir arada
12. Şu an görev yaptığınız birleştirilmiş sınıftaki öğrenci sayısı kaçtır? (.....)
13. Günde ortalama (..... saat / dakika) ayrılarak bir sonraki günün derslerine hazırlanırım.
14. Şu an müdür yetkili öğretmen olarak mı görev yapmaktasınız?
 Evet Hayır

❖ Birinci bölümdeki her bir soruya cevap verdiğinizden eminseniz anketi cevaplamaya ikinci bölüm ile devam ediniz.

BÖLÜM-2

Yönerge: Aşağıda verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun gelen seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz.

MADDELER	SEÇENEKLER						
	Hiç bir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

❖ Lütfen her bir maddeyi cevapladığınızdan emin olunuz ve anketi cevaplamaya üçüncü bölüm ile devam ediniz.

BÖLÜM-3

Yönerge: Bu ölçek öğretmenlik hakkında hissettiklerinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleriyle ilgili maddelere yer verilmektedir. Her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Maddelere ilişkin hissettiklerinizi en iyi ifade eden seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeye cevap veriniz.

MADDELER	SEÇENEKLER				
	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1. Öğretmenliğin beni sürekli meşgul etmesinden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sınıfta tek başıma çalışabilme olanağından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Zaman zaman farklı şeyleri yapabilme olanağından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Toplum içinde saygın "biri" olma şansından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Yöneticilerimin öğretmenleri yönetme tarzından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eğitim denetmenlerinin karar verme yeterliğinden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Değerlerime aykırı olmayan şeyleri yapıyor olmaktan...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğretmenliğin sağladığı daimi kadro güvencesinden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme olanağından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleme gücünden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sahip olduğum becerileri kullanabileceğim işleri yapma olanağından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Eğitim politikalarının uygulamaya konma şeklinden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Aldığım ücret ve iş yükünden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Öğretmenlikte sahip olduğum terfi olanağından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kararlarımı uygulama özgürlüğünden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğretmenlik yaparken kendi yöntemlerimi kullanma olanağından...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Çalışma koşullarımdan...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Okulumdaki öğretmenlerin birbirleriyle geçinme şeklinden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. İşimi iyi yaptığımdan dolayı aldığım övgüden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Öğretmenlikten aldığım başarı hissinden...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-4: Orijinallik Raporu

[Folders](#) [Settings](#) [Account Info](#)

iThenticate®
Professional Plagiarism Prevention



Uploaded 1 document successfully

Search Trash

My Folders My Folders My Documents Trash

My Documents

page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
BİRLEŞTİRİLMİŞ VE BAĞIMSIZ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE TÜKENİMLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	14%	Nuri Baris Ince	July 7, 2014 11:02:45 PM EEST	 

page 1 of 1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Nuri Barış İNCE
Doğum Yeri	İzmir
Doğum Yılı	1986
Medeni Hali	Evli

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi-İzmir	2000-2004
Lisans	Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	2004-2008
Yabancı Dil	İngilizce	
İş Deneyimi	Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni	2008-2011
	Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi	Eylül-Aralık 2011
	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi	2011- Devam ediyor.