



Öğretmen Yeterlilik ve Tükenmişlik Algıları: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme *

Sait Burak Yılmaz¹ ve Özden Demir²

• *Geliş Tarihi:* 14.03.2022 • *Kabul Tarihi:* 14.09.2022 • *Yayın Tarihi:* 02.05.2023

Öz

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubunu Kars il merkezi ile merkeze bağlı yedi ilçede görev yapan 201 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi" ile "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi'nden ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde edilen veriler için aritmetik ortalama ve standart sapma analizlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algıları ve tükenmişlik algıları arasında istatistiksel bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerinin tüm boyutlarında kendilerini yeterli algıladıkları; tükenmişlik algıları bakımından duygusal tükenme alt boyutunda yüksek düzeyde; duyarsızlaşma boyutunda orta düzeyde; kişisel başarı boyutunda ise düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algısı alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile mesleki yeterliğin bazı boyutları arasında negatif yönlü, kişisel başarı alt boyutu ile mesleki yeterliğin bazı boyutları arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

* Bu makale Sait Burak YILMAZ'ın Doç. Dr. Özden DEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Yeterlilik ve Tükenmişlik Algıları: Birleştirilmiş Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Arş.Gör., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, sait-burak1991@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2916-0855

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oooozden@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6293-5045

Anahtar sözcükler: birleştirilmiş sınıflar, öğretmen yeterlikleri, öğretmen tükenmişlik algısı

Atıf:

Yılmaz, S. B. ve Demir, Ö. (2023). Öğretmen yeterlilik ve tükenmişlik algıları: birleştirilmiş sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 262-296, doi: 10.9779/pauefd.1087360

Giriş

Toplumun her yönden geleceğini belirleyen, çağdaşlaşma yolunda büyük bir öneme sahip olan mesleklerin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Öğretmenlik mesleği bu nedenle pek çok açıdan bulunduğu çağın gerektirdiği özelliklere sahip olmayı gerektirir. Öğretmenlerin her geçen gün artan sorumlulukları beraberinde kendilerinden beklenen yeterlikleri de etkilemektedir. Öğretmen yeterlikleri öğrencilerin öğrenme kapasitelerini ve düzeylerini doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklerin artması ile; öğrenci öğrenmeleri de beraberinde artarken aynı zamanda öğrenmelerin kalıcılığı da artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Bu yüzden eğitim sisteminin önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin eğitiminde ve yetiştirilme sürecinde; ilkelerin, standartların, ölçütlerin ve yeterliklerin belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan araştırmalar ile üç temel başlık altında toplanan bir yapı oluşturulmuştur. Bu yeterlik boyutları incelendiğinde öğretmenliğin; "*mesleki anlamda yeterlikleri*", "*öğretim süreci ve sınıf içi çalışmalarıyla ilgili olan yeterlikleri*" ve "*çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri*" olduğu söylenebilir (World Bank, 2005) .

Ülkemizde sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar nedeniyle birden fazla sınıfın aynı derslikte bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından eğitim-öğretim sürecini yürüttüğü uygulamalar birleştirilmiş sınıf olarak tanımlanmaktadır (Köksal, 2003). Eğitim öğretim sürecinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık için daha fazla zaman ve enerji harcaması (Yıldırım, 2008); öğretim programlarının hedeflerine belirlenen sürede ulaşılmaması (Köksal, 2003); öğrencilerin araştırma yapmalarına yönelik ortamın olmaması, idari anlamda yetkililerin gerekli yardımı göstermemeleri (Yıldız ve Köksal, 2009); ailelerin iletişim konusunda okuldan kopuk olması, öğretmenlerin mesleki yalnızlık içerisinde oluşu gibi durumların yanı sıra müdür yetkililik görevini üstlenmeleri, köy halkını pek çok konuda bilgilendirme gibi pek çok sorumluluğu da bulunmaktadır (Bilir, 2008). Bu bakımdan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha

gayretli, daha fazla bilgiye ve deneyime sahip olması gerekmektedir (Dursun, 2006). Bu durum birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hem yeterlik konusunda müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk bilincine sahip olmalarını aynı zamanda iş hayatında stresli ve zorluklarla dolu bir süreç yaşamalarına neden olmaktadır. Bu olumsuzluklar ile birlikte enerji kaybıyla ortaya çıkan psikolojik ve fiziksel hastalıklar ile fiziksel enerjinin azalması durumu "tükenmişlik" kavramını ortaya çıkarmaktadır (Kayabaşı, 2008). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamaları sonucunda; arkadaşlarına, ailesine, velilere ve öğrencilerine bu olumsuz durumu yansıtacağı düşünüldüğünde ortaya kötü sonuçlar çıkacaktır (Çağlayan, 2012). Bunun sonucunda da sosyal ve eğitsel açıdan geri dönüşü olmayan durumlar doğabilir. Bu durum eğitsel anlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; verimsizlik, yetersizlik, özgüven eksikliği gibi durumlar yaşamasına neden olabilir. Bu bakımdan ortaya çıkabilecek olumsuz durumların önlenmesi adına öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlik algılarının tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitsel boyutta, farklı değişkenlerin farklı kavramlarla olan ilişkisinin önemi göz önünde bulundurulduğunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin performansları açısından yeterlik ve tükenmişlik algılarının belirlenmesi bir durum ve ihtiyaç analizi ile onlara geribildirim sunması açısından, yapılan araştırma önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda yapılan alanyazın taramasında öğretmen tükenmişliği ve yeterliği konusunda çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Çağlayan (2012), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini; Antoniou, Ploumpi ve Ntalla (2013); Atina'da ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki stres ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesini; Mischo (2015) Almanya'da ilkokullarda küçük yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin, yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. İnce ve Şahin (2016) birleştirilmiş ve normal sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile tükenmişlik algıları düzeylerini karşılaştırırken; İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi üzerine (Gökhan, 2017); okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkisi üzerine (Yıldız, 2018) araştırmalar yapılmıştır. Ocağcı (2017) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırma yaparken; öğretmenlerin öğretmen liderlik ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Satıcı, 2018) konulu araştırmalar da öğretmen yeterlikleri bağlamında yapılan diğer çalışmalardır. Alanyazında öğretmen yeterlikleri ve tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle birleştirilmiş sınıf

öğretmenleri dışında farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yapıldığı; ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırma olmadığı görülmektedir.

Türkiye'deki birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki sınıf öğretmenleri, pek çok içsel ve dışsal yetersizliklerle karşı karşıya kalabilmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yaşadıkları bu yetersizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çaba sarf etmelerine rağmen sorunların çözümünde çoğu kez çaresiz kalmaktadırlar. Yetersizliklerin beraberinde getirdiği çaresizlik durumu ve olumsuz çalışma şartları, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin stres yaşamalarına ve bunun sonucunda da tükenmişlik sendromu ile karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Özellikle ailelerin öğretmenlere verdiği destek kişisel başarılarını olumlu yönde (Bataineh, 2009) etkilerken; öğretmenlerin öğrenciler ve aileler tarafından takdir edilmemesinin (Gavish ve Friedman, 2010; Payne-Mclain, 2005; Zhouchun, 2011) ise tükenmişliğin yordayıcılarından biri olduğu belirlenmiştir. Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel (2014) tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenlerin; verimlilik düzeyleri düşerek eğitsel ve sosyal anlamda başarısız, mutsuz olduklarını, Karataş ve Kınalıoğlu (2018) ise mesleğin ilk yıllarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar karşısında motivasyonlarının düştüğünü ortaya koymuştur. İnce ve Şahin (2016) ile Durdudiler (2019) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okuldaki iş yüklerine bağlı olarak fiziksel yorgunluk düzeylerinin duygusal tükenme boyutunu etkilediğini ortaya koymuştur. İlkokullarda verilen eğitimin niteliği; sınıf öğretmenlerinin psikolojik, sosyal, eğitsel, mesleki alandaki genel durumu ve yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Dönmez (2018) sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları ortamdaki memnuniyetleri ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Gholami (2015) öğretmen özyeterliklerinin öğretmen tükenmişliği arasında ters ilişki olduğunu belirlemiştir. Bundan dolayı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kendilerini hem yeterlik anlamında hangi boyutlarda, ne ölçüde yeterli gördüklerinin hem de tükenmişlik algılarının tespit edilerek; tükenmişlik sendromunun önlenmesi ve ortaya çıkabilecek problemlerin çözümünde yeni fikirlerin ve düşüncelerin ortaya çıkması adına yeni bir çalışma yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlilik ve tükenmişlik algılarının belirlenmesi ile yeterlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ile tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ve yeterlik ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları; genel olarak var olan durumun tespit edilip ortaya çıkarılması amacıyla yürütülen araştırma türüdür (Çepni, 2012). Bu araştırmalar bir konu ya da olay ile ilgili katılımcıların görüşleri ile ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırma evrenini; Kars il merkezi ile Akyaka, Arpaçay, Susuz, Digor, Selim, Kağızman ve Sarıkamış ilçelerinde görev yapan 282 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, *kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerinin kullanma imkanının olmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, doğası gereği şehir merkezlerinden uzak, ulaşım imkanlarının zor olduğu kırsal kesimlerde bulunmalarından dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezi ile Akyaka, Arpaçay, Susuz, Digor, Selim, Kağızman ve Sarıkamış ilçelerinde görev yapan 201 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine yönelik soruları içeren "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi" ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılarak toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda; cinsiyet, mesleki kıdem, birleştirilmiş sınıf deneyimi, en uzun görev yapılan yer, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda birlikte görev yapılan öğretmen sayısı ile görev yapılan birleştirilmiş sınıf şekli ilgili demografik değişkenler yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi, Karacaoğlu (2008) tarafından, öğretmenlerin kendilerini ne düzeyde algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracında "Hiç", "Az", "Kısmen", "Oldukça" ve "Çok" seçeneklerinden oluşan 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ankette; "öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin mesleki yeterlikler", "öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlikler", "öğrenmeyi, gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlikler", "okul aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin mesleki yeterlikler", "program ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlikler", "alan bilgisine ilişkin yeterlikler", "kendini geliştirmeye yönelik yeterlikler" ile "ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler" olmak üzere sekiz alt boyut ve 137 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Anketin açıkladığı varyans %54'tür. Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,99, iki yarı güvenirliği ilk yarı için Cronbach Alpha 0,99, ikinci yarı için Cronbach Alpha 0,99, Sperman Brown iki eşit yarı güvenliği 0,96, eşit olmayan iki yarı güvenliği 0,96, Guttman iki yarı güvenirliği de 0,96 olarak belirlenmiştir. Buna göre anketin güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (n=201) alınan veriler ile bu araştırma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise, araştırmada kullanılan Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,95 olarak bulunmuştur, Aynı ankete ait alt faktörlerden ise; meslek bilgisine ait yeterlikler boyutunun Cronbach Alfa değeri ,94, meslek bilgisine ait alt boyutlardan öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya yönelik mesleki yeterlikler boyutunun Cronbach Alfa değeri ,83, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlikler boyutunun Cronbach Alfa değeri ,88, öğrenmeyi, gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlikler alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,77, okul-aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin mesleki yeterlikler alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,79, programa ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlikler alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,79; alan bilgisine ilişkin yeterlikler boyutuna ait Cronbach Alfa değeri ,76; kendini geliştirmeye yönelik yeterlikler boyutunun Cronbach Alpha değeri ,84; ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler Cronbach Alpha değeri ,90 olarak bulunmuştur. Buna göre ortaya çıkan Cronbach Alpha değerleri ,70'ten büyük olduğu için anket güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde kullanılan Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen "Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi"nde yer alan "Öğrenme – Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik"ler boyutu "Öğrenmeye İlişkin Yeterlikler" ile "Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikler" olarak iki boyutta ele alınmıştır. Alanyazında öğretmen yeterliklerine yönelik yapılan çeşitli

araştırmalarda da (Çolak vd. 2017; Kahramanoğlu ve Ay, 2013) benzer boyutların kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca "Öğretmen Yeterlik Algısı Anketi"nde yer alan "Ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler" boyutu ise; "Ulusal Değerlere İlişkin Yeterlikler" ile "Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler" olarak iki alt boyutta ele alınmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar (Çolak vd., 2017; Karaca, 2004) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınıf öğretmenlerine yönelik belirlediği öğretmen yeterlikleri (MEB, 2008) oluşturulan yeni boyutlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu; Maslach, Jackson ve Schwap tarafından geliştirilip İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Envanterde 22 madde ve üç alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlarda duygusal tükenme boyutu 9, duyarsızlaşma boyutu 5 ve kişisel başarı boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. Envanterin her bir maddesinden alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan ise "6" olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmada "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 belirlenmiştir. Envanterde yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ayrı ayrı puanlanmaktadır.

Envanterde elde edilen yüksek puanlar duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını gösterirken, kişisel başarı boyutunda alınan puanların düşük olması ise kişinin işindeki aşırı talepler yüzünden kendisini yetersiz hissettiğini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Envanterin puanlama anahtarında duygusal tükenme boyutundan alınabilecek en yüksek puan 54, kişisel başarı boyutundan 48, duyarsızlaşma boyutundan ise 30 puandır. Envanterde yer alan kişisel başarı boyutunda alınan yüksek puanlar çalışanların düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda bu yüzden puanlama ve yorumlama açısından ters yönlü ilişki bulunmaktadır (İnce ve Şahin, 2015).

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (n=201) elde edilen veriler doğrultusunda Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre duygusal tükenme alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .76; duyarsızlaşma alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .75; kişisel başarı alt boyutunun Cronbach Alpha değeri ise .84 olarak bulunmuştur. Buna göre kullanılan envanterdeki alt boyutların tamamının Cronbach Alpha değerleri ,70'ten büyük olduğu için envanter güvenilirirdir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları uygulandıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmen Yeterlik Algıları Anketi'nden alınan veriler betimleyici istatistik kullanarak analiz edilmiştir. Öğretmen Yeterlik Algısı'ndaki maddelerde yer alan seçeneklerin puan aralıkları ve bunların karşılık geldiği düzeyler şu şekildedir:

Hiç (1) = 1,00- 1,80

Az (2) = 1,81- 2,60

Kısmen (3) = 2,61- 3,40

Oldukça (4) = 3,41- 4,20

Çok (5) = 4,21- 5,00

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nda yer alan boyutlardan alınabilecek puan aralıkları ve bunların karşılık geldiği düzeyler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Puanlama Anahtarı

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

Kaynak: İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015).

Öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ve tükenmişlik algıları arasında istatistiksel bir ilişki olup olmadığını, varsa ne derecede ve ne yönde olduğunu incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Yeterlik Algıları ile Tükenmişlik Algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 2' deki korelasyon aralığı değerlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2*Pearson Moment Korelasyon Katsayısı Değerleri*

| Korelasyon Aralığı | İlişki Düzeyi |
|----------------------------------|---------------|
| (-0,25) - 0,00 ve 0,00 - 0,25 | Çok Zayıf |
| (-0,49) - (-0,26) ve 0,26 - 0,49 | Zayıf |
| (-0,69) - (-0,50) ve 0,50 - 0,69 | Orta |
| (-0,89) - (-0,70) ve 0,70 - 0,89 | Yüksek |
| (-1,00) - (-0,90) ve 0,90 - 1,00 | Çok Yüksek |

Kaynak: Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007).

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, Kars Valiliği'nin 22.02.2018 tarihli 91782061-604.01.01-E.3852965 sayılı iznine dayalı olarak yürütülmüştür.

Bulgular

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Alt Boyutlara Ait Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlikler | | \bar{x} | SS |
|--|------------------------------------|-----------|-----|
| Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlik | Öğrencilerde özdenetimi sağlama | 3,89 | ,79 |
| Öğrenme Sürecine | Öğrenciye değer verme | 4,52 | ,72 |
| | Bilgi ve iletişim teknolojilerinde | 3,73 | ,90 |

| | | | |
|--------------------------|---|------|------|
| İlişkin Mesleki Yeterlik | donanımlı olma | | |
| Öğretme Sürecine | | | |
| İlişkin Mesleki Yeterlik | Ses tonunu etkili kullanma | 4,36 | 2,92 |
| Öğrenmeyi, Gelişimi | Ölçme ve değerlendirme yöntem ve | 3,79 | ,80 |
| İzlemeye ve | tekniklerini belirleme | | |
| Değerlendirmeye İlişkin | | | |
| Mesleki Yeterlik | Öğrenci ilerlemesini izleme | 4,07 | ,82 |
| Okul, Aile, Meslektaş | Aile katılımı ve aile işbirliği sağlama | 3,80 | ,98 |
| ve Toplum İlişkilerine | | | |
| İlişkin Mesleki Yeterlik | | 4,18 | ,79 |
| | Çevreyi Tanıma | | |
| Program ve İçeriğe | Programı başarıya ulaştırabilmede | 3,77 | ,95 |
| İlişkin Mesleki Yeterlik | çevre olanaklarını kullanma | | |
| | Hedef ve hedef davranışları açık bir | 4,14 | ,76 |
| | biçimde ifade etme | | |
| Alan Bilgisine İlişkin | Alanında yapılan bilimsel | 3,39 | 1,03 |
| Yeterlikler | araştırmalara katılma | | |
| | Alanındaki temel kavram ve | 4,01 | ,80 |
| | genellemeleri bilme | | |
| Kendini Geliştirmeye | Gerektiğine uzmanlarla işbirliğine | 3,73 | ,97 |
| İlişkin Yeterlikler | girme | | |
| | Okumayı sevme | 4,22 | ,83 |

| | | | |
|--|---|------|-----|
| Ulusal Değerlere İlişkin Yeterlikler | Güzel yazı yazma | 4,09 | ,88 |
| Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler | Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uygun davranma | 4,54 | ,66 |

Tablo 3'te birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine ait öğretmen yeterliklerindeki performans göstergelerinin sadece en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip performans göstergeleri yer almaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, "*meslek bilgisine ilişkin yeterliklerden*" "*öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin mesleki yeterlik*" alt boyutunda yer alan maddelere yönelik yeterlik algılarının ortalaması "4,52" ile "3,89" arasında olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlik algılarına genel olarak bakıldığında kendilerini "*Öğrencilerde özdenetimi sağlama*" ($\bar{X}=3,89$, $S=0,79$) maddesinde oldukça yeterli düzeyine yakın bir derecede algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu boyuttaki en yüksek yeterlik algısı "*Öğrenciye değer verme*" ($\bar{X}=4,52$, $S=0,72$) maddesinde ise öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli olarak gördükleri belirlenmiştir.

"*Öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlik ile*" "*Öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterliklerde*" yer alan maddelere yönelik öğretmenlerin yeterlik algılarının ortalaması "4,36" ile "3,73" arasındadır. En düşük yeterlik algısı "*Bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olma*" ($\bar{X}=3,73$, $S= 0,90$) maddesinde öğretmenler kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısı olan "*Ses tonunu etkili kullanma*" ($\bar{X}=4,36$, $S= 2,92$) maddesinde ise kendilerini oldukça yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir.

"*Öğrenmeyi, gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterliklerde*" yer alan maddelere yönelik yeterlik algılarının ortalamaları "4,7" ile "3,79" arasında değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini hem en düşük yeterlik algısı "*Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme*" ($\bar{X}= 3,79$, $S= 0,80$) maddesinde hem de en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları "*Öğrenci ilerlemesini izleme*" ($\bar{X}=4,07$, $S=0,82$) maddesinde kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

"Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin mesleki yeterlik" alt boyutunda yer alan maddelere yönelik yeterlik algıları ortalamaları "4,18" ile "3,80" arasında değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini hem en düşük yeterlik algısı ""Aile katılımı ve aile işbirliği sağlama" ($\bar{X}=3,80$, $S=0,98$) maddesinde hem de en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları "Çevreyi tanıma" ($\bar{X}=4,18$, $S=0,79$) maddesinde kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

"Program ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlik" alt boyutunda yer alan maddelere yönelik yeterlik algılarının ortalamaları "4,14" ile "3,77" arasında değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini hem en düşük yeterlik algısı "Programı başarıya ulaştırabilmede çevre olanaklarını kullanma" ($\bar{X}=3,7$, $S=0,95$) maddesinde hem de en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları "Hedef ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade etme" ($\bar{X}=4,14$, $S=0,76$) maddesinde kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "alan bilgisine ilişkin mesleki yeterlik" boyutunda yer alan maddelere yönelik yeterlik algılarının ortalamaları "4,01" ile "3,39" arasında değişmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, bu boyuttaki maddeler ile kıyaslandığında, alanındaki bilimsel araştırmalara katılma konusunda daha az yeterlik algısına sahiptirler. Bu bağlamda öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına sahip olduğu "Alanındaki temel kavram ve genellemeleri bilme" ($\bar{X}=4,0$, $S=0,80$) maddesinde kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları; en düşük yeterlik algısına sahip oldukları "Alanında yapılan bilimsel araştırmalara katılma" ($\bar{X}=3,39$, $S=1,03$) maddesinde ise kendilerini kısmen yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

"Kendini geliştirmeye ilişkin" yeterlik algısı boyutunda yer alan maddelere yönelik yeterlik algılarının ortalamaları "4,22" ile "3,73" arasında değişmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısına sahip olduğu ""Okumayı sevme" ($\bar{X}=4,22$, $S=0,83$) maddesinde kendilerini çok yeterli algıladıkları; en düşük yeterlik algısına sahip oldukları "Gerektiğinde uzmanlarla işbirliğine girme" ($\bar{X}=3,73$, $S=0,97$) maddesinde ise kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca "Ulusal değerlere ilişkin yeterlikler ile uluslararası değerlere ilişkin yeterlik algısı" boyutlarında yer alan maddelere yönelik yeterlik algılarının ortalamaları "4,54" ile "4,09" arasında değişmektedir, Buna göre öğretmenler en düşük yeterlik algısı "Güzel yazı yazma" ($\bar{X}=4,09$, $S=0,88$) maddesinde kendilerini oldukça yeterli, en yüksek yeterlik algısına sahip olan "Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uygun davranma" ($\bar{X}=4,54$, $S=0,66$) madde de ise kendilerini çok yeterli algıladıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndaki "*duygusal tükenme*", "*duyarsızlaşma*", "*kişisel başarı*" ile ilgili tükenmişlik betimsel istatistik yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Testi Sonuçları

| Tükenmişlik Algısı | \bar{x} | SS | Düzye |
|---------------------|-----------|-------|-------------|
| | | 9,46 | |
| Duygusal Tükenme | 28,15 | | Yüksek |
| | | 5,87 | |
| Duyarsızlaşma | 11,66 | | Orta |
| | | 10,49 | |
| Kişisel Başarı | 40,87 | | Düşük Düzey |
| | | 13,95 | |
| Tükenmişlik Toplamı | 80,68 | | |

Tablo 4' te birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarına ilişkin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'na ait toplam puan ile birlikte envantere ait alt boyutlar olan "*duygusal tükenme*", "*duyarsızlaşma*", "*kişisel başarı*" ile ilgili olarak elde edilen puanlarda; duygusal tükenme alt boyutunda ($\bar{x}=28,15$, $S=9,46$); duyarsızlaşma alt boyutunda ($\bar{x}=11,66$, $S=5,87$); kişisel başarı alt boyutunda aritmetik ($\bar{x}=40,87$, $S=10,49$); tükenmişlik toplam puanı ($\bar{x}=80,68$, $S=13,95$) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Yeterlik Algıları ile Tükenmişlik Algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları ile Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

| | Ota | Öğre1 | Öğre2 | Gel | Okul | Pro | Alan | Kendi | Ulbir | Uliki |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|
| Duygu | -,11 | -,28* | -,10 | -,00 | -,18* | -,04 | -,15 | -,15 | -,03 | -,11 |
| Duyarsızlaşma | -,22* | -,25* | -,29* | -,17* | -,28* | -,07 | -,02 | -,25* | -,13 | -,16 |
| Kişisel Başarı | ,10 | ,13 | ,36* | ,23* | ,33* | ,21* | ,10 | ,34* | ,29* | ,18 |
| Tükenmişlik Toplam | -,09 | -,20* | ,08 | ,09 | ,00 | ,10 | -,03 | ,04 | ,14* | -,00 |

*p<.05

Araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ile tükenmişlik algıları boyutları Ota; Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya yönelik mesleki yeterlikler, Öğre1:Öğrenmeye ilişkin mesleki yeterlikler, Öğre2; Öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlikler, Gel; Öğrenmeyi, gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlikler, Okul;Okul-aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin mesleki yeterlikler, Pro; Programa ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlikler, Alan; Alan bilgisine ilişkin yeterlikler, Kendi;Kendini geliştirmeye yönelik yeterlikler, Ulbir; Ulusal değerlere ilişkin yeterlikler, Uliki; Uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler, Duygu; Duygusal Tükenme şeklinde kısaltma kullanılarak Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi Tükenmişlik Algısı alt boyutlarından; "Duygusal Tükenme" ile "Öğrenme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler" (Öğre1) ($r=-,28$, $p<,05$) arasında negatif yönlü zayıf; "Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Yeterlikler" (Okul) ($r=-,18$, $p<,05$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak negatif yönlü çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tükenmişlik Algısı alt boyutlarından "*Duyarsızlaşma*" alt boyutu ile "*Öğrenciyi Tanımaya ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler*" (Ota) boyutu ($r=-,22, p<,05$) "*Öğrenme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler*" (Öğre1) ($r=-,25, p<,05$) ile "*Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler*" (Kendi) ($r=-,25, p<,05$) boyutları arasında negatif yönlü çok zayıf anlamlı ilişki bulunurken; "*Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler*" (Öğre2) ($r=-,29, p<,05$) ile "*Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Yeterlikler*" (Okul) ($r=-,28, p<,05$) boyutu ile arasında negatif yönlü zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<,05$).

Tükenmişlik Algısı alt boyutlarından "*Kişisel Başarı*" alt boyutu ile "*Öğretme Sürecine Mesleki İlişkin Yeterlikler*" (Öğre2) ($r=,36, p<,05$), "*Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler*" (Okul) ($r=,33, p<,05$), "*Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler*" (Kendi) ($r=,34, p<,05$) ile "*Ulusal Değerlere İlişkin Yeterlikler*" (Ulbir) ($r=,29, p<,05$) arasında pozitif yönlü zayıf anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bunun yanı sıra "*Kişisel Başarı*" alt boyutu ile "*Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler*" (Gel) ($r=,23, p<,05$) ve "*Programa ve İçeriğe İlişkin Yeterlikler*" (Pro) ($r=,21, p<,05$) arasında pozitif yönlü çok zayıf anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Genel Yeterlik Algısına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma sonuçlarına göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik açısından kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algısının yüksek olması, onların sınıf içi performanslarını etkilediği gibi öğrencilerin akademik performanslarını da etkilemektedir (Kola ve Sunday, 2015; Podungge vd., 2020). Öğretmenler, çocukların gelişiminde (Evers vd., 2004) ve akademik başarılarını belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Adeyemi, 2010). Her ne kadar ilişkili olmadığını belirten çalışmalar olsa da (Buddin ve Zamarro, 2009) öğrencilerin akademik başarıları öğretmenlerinin mesleki yeterliği ve öğretim deneyiminden önemli derecede etkilenmektedir (Olaleye, 2011). Öğretmen yeterlikleri; öğretmen ve öğrencilerin değerler, ahlak, inançlar, kaygılar, tutumlar, motivasyon ve empati vb. durumlarından etkilenir (Mandal, 2018). Özellikle öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olarak yapılan pek çok çalışmada (Akbaş, 2020; Ali vd., 2017; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Ocakçı, 2017; Uştü vd., 2016) kendilerini yeterli algıladıkları belirlenerek bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bazı çalışmalarda (Talşık, 2016) farklı branşlarda öğretmenlerin kendilerini yeterli algılamadıkları ortaya

konulmuştur. Ancak birleştirilmiş sınıf öğretmenleri farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada olduğu bölgelerde görev yapabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu değerler ile ilgili bilgi sahibi olması, farkındalığının oluşması ile bu değerleri bir problem olarak görmeyerek öğretim ortamını bu değerler ile zenginleştirilmesi mesleki yeterlikler olarak değerlendirilmektedir. Bu yeterlikler ile öğretmenlerin hem bilgi ve beceri hem de farkındalık boyutlarında yeterliklere sahip olması ön plana çıkmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2010). Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri; öğrenci ihtiyaçlarını ön planda tutarak kullanacağı stratejileri, yöntem ve teknikleri bütünsel bir şekilde belirlemelidir. Bunu gerçekleştirirken farklılaştırılmış öğretim yeterliliklerine sahip olmalıdır (Berry, 2010). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin eğitsel faaliyetleri planlama, hazırlama ile öğretimi uyarlama ve yönetmede diğer sınıf türlerine göre daha fazla çaba gerektirir (Mulkeen ve Higgins, 2009). Ancak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bazı araştırmalarda dersi planlama ve örtüşen etkinlikleri yönetme becerisi yeterliklerinden çoğunlukla yoksun olduğu (Bua ve Martin, 2020); profesyonel yeterliklere ve niteliklere sahip olmadığı belirlenmiştir (Brown, 2009). Dolayısıyla, mesleğe yönelik kendilerini yeterli olarak algılamaları eğitim ve öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında önemli bir etmen olarak karşımıza çıktığından bu algının yükseltilmesine yönelik yapılacak olan çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda algılarının, daha iyi kaynaklar ve hizmet içi eğitim ile yeterli düzeye çıkarılabileceğine ilişkin araştırmalar (Lingam, 2007; Mulryan-Kyne, 2005) ile bu yorum desteklenmektedir.

Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlik Algısı

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, "*meslek bilgisine ilişkin yeterlik boyutunun*" alt boyutları olan "*öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlik; öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlik, öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlik; öğrenmeyi, gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlik; okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin mesleki yeterlik; program ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlik*" ler boyutlarında kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikle *öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlik boyutunda* yer alan "öğrenciye değer verme" performans göstergesinin en yüksek yeterlik algısına sahip olmasının pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin başında ise birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının, bağımsız (müstakil) sınıflı ilkokullardaki öğrenci sayısına göre az olması gelmektedir. Çünkü öğretmenler kalabalık sınıflardaki öğrencileri tanımada

pek çok zorlukla karşılaşabilir. Coşkun, Metin, Birşiçi ve Kaleli Yılmaz (2010); mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı sorunların; öğrencileri yakından tanıma, sorunlarının nedenini anlama ve aile ile işbirliğine gitmeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ancak birleştirilmiş sınıf öğretmenleri bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere daha fazla zaman ayırma, onları daha yakından tanıma, onların ilgi ve ihtiyaçlarını daha kısa zamanda belirleme gibi durumlarda daha avantajlıdır. Bu avantajın kullanılmasına yönelik olarak Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlikler alt boyutunda en yüksek yeterlik algısının “*öğrenciye değer verme*” olduğunu rapor ederek bu araştırmayı desteklemektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda özellikle ödevli saatlerde öğrencilerin kendi kendilerine çalışarak; kendi öz denetimlerini sağlama, içsel motivasyonlarını sağlama ve kendilerini geliştirebileceklerine inanmaları konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu alandaki yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Öğrenciye yönelik olarak kazandırılacak bu becerilere yönelik Özkan ve Acar (2011) da öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden ilk sırada “Öğrenciyi tanıma” yeterlik alanının olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda Berry (2010) “ölü zaman” olarak adlandırdığı öğrencilerin kendilerine verilen görevlerde aktif rol almadığı sürelerin daha verimli geçirilmesini ortaya koymuştur. Bu yüzden öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde teşvik edici stratejiler ortaya konulması gerektiği önemlidir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin *öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlik boyutunda* yer alan en düşük yeterlik algısına sahip oldukları madde “*öğrencilerin denetimini sağlama*” olarak ortaya çıkmasında aynı sınıf ortamında farklı sınıf düzeyinde öğrencilerin olması ile birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerin bireysel, sosyal ve ekonomik durumları ile ilgili daha fazla bilgiye ve yeterliklere sahip olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Little (2005) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel gelişimi açısından bütünsel yaklaşımı ön planda tutarak öğrencilerini daha kolay ve daha iyi tanıyabildiğini ifade etmektedir. Bu durumun ortaya konulduğu benzer bulgularda; Şahin (2011) öğrenciyi tanımaya ilişkin yeterliklerde öne çıkan değer “*öğrencilerin her yönden tanınması ile öğrencileri sevdiğini hissettirme*” olarak ortaya konulmuştur.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin araştırma sonunda kendilerini, öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen; “*sınıf yönetimi*”, “*öğrenme-öğretme süreçleri*”, “*teknoloji kullanımı*”, “*düşünme becerilerinin geliştirilmesi*” gibi konularda yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetimini etkileyen farklı konuları göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda dersli ve ödevli saatlerde derslerin planlanması aynı zamanda sınıf iklimini de doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin etkili öğretim için sadece alan bilgisine değil aynı zamanda gerekli öğretim metotlarına yönelik yeterlikler (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010) ile sözlü, yazılı iletişim becerileri (Bakhrü, 2017); teknoloji okuryazarı olmaları gibi yeterlikler (Podungge vd., 2020) yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Yapılan bu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğrenme – öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterliklere yönelik en düşük düzeyde gördüğü performans göstergesi "*bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olma*" olarak belirlenmesi ile benzer bulgular taşıyan (Archwarin, 2009; Kahramanoğlu ve Ay, 2013) araştırmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra yapılan çeşitli araştırmalar (Atik Kara ve Sağlam, 2014; Işık vd., 2010) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yeterlik alanında kendilerini yeterli algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ancak öncelikli olarak birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğretim yöntem ve tekniklerini ayrı ayrı örnekleyerek farklılaştırılmış ve esnek öğretimi yürütmeleri gereklidir (Bua ve Martin, 2020). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dersli ve ödevli saatleri iyi planlaması; sınıf ve zaman yönetimi, sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkma konularında öğrenme ve öğretme sürecine olumlu katkılar sağlar. Buna benzer şekilde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel özellikleri (Ocakçı, 2017) ile beden dili ve etkili iletişim konusunda (Dilci, 2012) kendilerini yeterli algıladıklarını ortaya koyması bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarına (Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Taşgın ve Sönmez, 2013); okul öncesi öğretmenlerine (Mutlu, 2016); özel eğitim öğretmenlerine (Koçak, 2018) ve bilgisayar öğretmeni adaylarına (Numanoğlu ve Bayır, 2009) yönelik olarak yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleki yeterliklerinden öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerini önemli olduğu yönde elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğrenenlerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak öğrenme sürecini takip etmesi eğitsel anlamda geri dönüt sağlamada büyük öneme sahiptir. Bua ve Martin (2020) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede yeterlik algıları düzeylerinde farklılıklar olduğunu belirterek; süreçte daha fazla değerlendirme aracı uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin araştırmada elde edilen bulgular ışığında kendilerini "*öğrenci ilerlemesini izleme*" performans göstergesinde en yüksek yeterlik algısına sahip olmasında öğrenciye

görelilik ilkesine bağlı olarak öğretmenlerin süreci yapılandırmaya odaklandığı şeklinde açıklanabilir. Taole ve Mncube (2012) ödevli öğrencilerin kendilerine verilen görevleri genellikle tam ve zamanında yerine getiremediklerini ortaya koymuştur. Bu durum birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğrenci ilerlemesini izleme maddesine yönelik bakış açısını ortaya koyması adına yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin değişik ölçme tekniklerini kullanarak elde edilen verilerin çözümlenmesi konusunda gerekli yeterliklere sahip olunması yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel aldığı anlayıştan kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durumu Özenç (2009) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı genel yeterliklerinden ölçme ve değerlendirme alt boyutunda kendilerini yeterli algıladıkları araştırma desteklemektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde esas olan öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısının sağlanmasında öğrencilerin ve öğretmenlerin etkisi kadar ailelerin de etkisi büyüktür. Özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı olumsuzlukların başında ailelerin ve çevrenin okula ve öğrencilere yönelik ilgisizliği yer almaktadır (Dursun, 2006; Jordaan ve Joubert, 2008; Sidekli vd., 2015). Kulshrestha ve Pandey (2013) öne çıkan öğretmen yeterliklerinden birinin ebeveynlerle ilgilenme ve çalışma ile ilgili yeterlikler olduğunu belirtmiştir. Özellikle öğretmenlerin görev yaptıkları okul çevresi ile iyi ve etkili bir iletişim içerisinde olması gerekir (Işık vd., 2010). Eğitim ve öğretim konusunda aile ve çevre ile kurulan iletişimin öğrenci başarısındaki etkisinin; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "*çevreyi tanıma*", "*çevre olanaklarından yararlanma*", "*aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma*" gibi maddelerde kendilerini oldukça yeterli algılamasına neden olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda okul aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanını en önemli yeterlik alanı olarak belirleyen araştırmaların yanı sıra (Hatipoğlu ve Kavas, 2016), elde edilen bulgular ile alan yazında örtüşmeyen araştırmalar (Bektaş vd., 2015) da mevcuttur. Başbay ve Bektaş (2010) öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve deneyimler ile yeni bilgiler arasında etkileşim kurulması için yaptığı yönlendirme faaliyetlerinin önemini ortaya koymuştur. Bununla birlikte süreçte öğrenci aileleri ile ilgili bilgi sahibi olunması ile öğrenci davranışlarının daha iyi anlaşılmasına olanak verileceği belirtmesi bu araştırmayı desteklemektedir. Bunun yanı sıra Hatipoğlu ve Kavas (2016) öğrenci velilerinin olumlu bir yaklaşım içerisinde olmalarının öğretmenlerin performansına olumlu katkılar sağladığını belirterek birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin katılımıyla yapılan bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin programa ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlikler konusunda hedef ve kazanımları açık bir şekilde ifade etme göstergesini ön planda tuttuğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak Philip ve Ramya (2017) öğretimi ve öğrenme deneyimlerini planlamada öğretmenlerin hedefleri belirleyerek bunu öğrencilere iletmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin dersli ve ödevli saatlerde öğrenci gruplarına yönelik olarak yapılacak faaliyetler ile ilgili hedef ve kazanımları açıklaması öğrencilerin öğrenme sürecinde güdülenmesine olumlu katkılar sağlayabilir. Şeker, Deniz ve Görgen (2005) ile Kılıç ve Saruhan (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adayları kendilerini "*hedef ve davranışları açık bir biçimde ifade etme*" performans göstergesinde daha yeterli algıladıklarını belirtmesi bu durumu desteklemektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin en düşük yeterlik algısına sahip oldukları madde "programı başarıya ulaştırabilmede çevre olanaklarını kullanma" olarak ortaya çıkmasında; birleştirilmiş sınıflı ilkokulların kırsal bölgelerde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü ilkokul öğretim programlarının benimsediği yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı temel felsefede öğrencilerin her yönden gelişiminin sağlanması için okulların ve yakın çevrenin çeşitli imkanlar konusunda yeterli olması gerekmektedir. Gelen ve Beyazıt (2007) yeni ilkokul programlarının uygulanmasında köy okullarının çevresel olanaklarının programın gerektirdiği etkinliklere gerekli katkıyı sağlamadığını ortaya koymuştur. Özellikle sınıfların öğrenci öğrenmelerinde kolaylaştırıcı donanıma sahip olmasının yanı sıra okul çevresinde öğrenciler için aktif öğrenme alanlarının bulunması gerekir. Ancak birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda teknolojik donanımın yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı araç ve gereçler konusunda öğretmenler pek çok olumsuzluk yaşamaktadır. Bu durum öğretim programlarının çevresel destek sağlanmaksızın yürütülmesini ortaya çıkartabilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda bağımsız ve birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğretim programının uygulanması konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin olumsuz görüşlere sahip olduğunu belirtmişlerdir (Mulaudzi, 2016; Yıldız ve Köksal, 2009). Buna ek olarak Fat (2015) eğitim programlarının oluşturulması sürecinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin katılımının önemini ortaya koymuştur. Buna göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgelerin özelliklerine göre, eğitim programlarının tasarlayıcısı ve uygulayıcısı olarak aktif rol alması gerekir.

Alan Bilgisine İlişkin Yeterlik Algısı

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine ilişkin mesleki yeterlik boyutunda yer alan maddelerde kendilerini oldukça yeterli görmekteyler.

Doğası gereği farklı sınıf düzeylerinde programların öğretiminde ve değerlendirme sürecinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine ve kolaylaştırıcı öğretim stratejilerine sahip olması gerekir (Hargreaves, 2001; Little, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin meslek bilgisi açısından yeterlikleri kadar konu alan bilgisine ilişkin de yeterliklerinin olması kaçınılmazdır. NEEDU (2013) öğretmenlerin öne çıkan yeterliklerin; konu bilgisi, öğretim programı bilgisi ve konunun nasıl öğretileceği bilgisi olarak belirlemiştir. Şahin (2011) öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin yeterliklerde öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili olan bilgiye sahip olması gerektiğini en önemli değer olarak belirlemesi bu durumu destekler niteliktedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri alanındaki temel kavramları ve genellemeleri bilme konusunda kendilerini diğer performans göstergelerine göre daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin aynı sınıfta birden fazla öğrenci grubuyla birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesi sayılabilir. Dilci (2012), sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi boyutunda kendilerini tamamen yeterli gördüklerini belirlemesi bu durumu desteklemektedir. Aynı anda öğretim ve öğrenme sürecinde farklı disiplinlere yönelik olarak gerekli yeterliklere sahip olunması eğitim ve öğretim sürecinin de verimli ve planlı geçmesine olanak sağlar. Bu bakımdan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin alanındaki yeterliklere sahip olması eğitim ve öğretim sürecinin etkililiğini ortaya koymada öne çıktığı söylenebilir. Ertürk (2009) sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları şehirde Eğitim Fakülteleri'nde düzenlenen etkinliklere katılımının önemini belirterek öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katılımının önemini ortaya koymuştur. Ancak yapılan bu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine ilişkin yeterliklerinden "*alanında yapılan bilimsel araştırmalara katılma*" konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Can (2019) yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda pek çok engelle karşılaştıklarını belirtmiştir. Özellikle pek çok birleştirilmiş sınıf öğretmenin köylerde ya da kırsal bölgelerde ikamet etmeleri kendilerini geliştirme fırsatı konusunda olumsuzluklar yaşamasına neden olabilir.

Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlik Algısı

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kendini geliştirmeye ilişkin yeterlik algısı boyutunda yer alan maddelerde kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Günümüz eğitim anlayışındaki değişim öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerinin yanında kişisel gelişim konusunda da süreklilik sağlanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeye yönelik yeterliklere sahip olması birleştirilmiş

sınıflarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde etkili ve verimli olmasına olanak sağlar. Yapılan araştırmalarda sürekli mesleki gelişim programları ile birlikte öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmalarına olanak sağlayarak "okul" merkezli (Özdemir, 2016) öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, hayat boyu öğrenmenin sağlandığı, ödül sisteminin geliştirilerek öğretmenlere verilen desteğin artırılması öne çıkmaktadır (Drage, 2010). Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine yönelik doğrudan verilen eğitimler ile birlikte öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara olan olumsuz bakış açılarının değiştiğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Ninnes, 2006; Vithanapathirana, 2006) Özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin *işbirliğine, takım çalışmasına açık olma ile okumayı sevme* konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmelerinin pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin başında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği görevinin yanında müdür yetkili öğretmen olarak da birçoğunun görev yapması gösterilebilir. Çünkü müdür yetkili öğretmen olarak idari işleri de yürüten birçok birleştirilmiş sınıf öğretmeni hem idari işler konusunda hem de eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı bir sorun karşısında meslektaşlarından yardım alabilir. Ertürk (2009) sınıf öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi'nde görev yapan uzmanlardan yardım alma ve işbirliği yapmaya ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Uştu, Taş ve Sever (2016) küçük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin, kalabalık şehirlerde görev yapan öğretmenlere göre daha az mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarını belirlemiştir. Bu bağlamda özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hem eğitim ve öğretim konusunda hem de kişisel gelişimlerinin sağlanması adına uzmanlardan yardım alınması önemli bir etkiye sahiptir. Okumayı sevme konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hem öğrencilerine rol model olma konusunda hem de kişisel gelişimiyle ilgili olarak kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir. Çünkü birleştirilmiş sınıflar ilkökul düzeyinde uygulanan bir model olmasından dolayı öğrencilere küçük yaşlarda okuma alışkanlığının kazandırılmasına da katkı sağladığı gösterilebilir.

Ulusal Değerlere ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlik Algısı

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ulusal değerlere ilişkin ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlik algısı boyutunda yer alan maddelerde kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.

Öğrenme ve öğretme süreci için olumlu duygular sağlamak öğrencilerin öğrenme isteğinde büyük katkılar sunmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler için bu olumlu duyguları ortaya koymada rehberlik yapan bir öğrenme danışmanıdır. Bu konuda öğretmenlerin sosyal ve kültürel yeterlikleri; sosyo-kültürel geçmişleri ile ulusal ve uluslararası değerler, demokrasi ve insan hakları gibi alanları kapsamaktadır. Öğretmenlerin sosyal-kültürel

yeterlikleri ile öğretmenler ile öğrenciler arasında güçlü bir etkileşim süreci ortaya çıkar (Mandal, 2018). Bu bağlamda genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendilerini ulusal ve uluslararası değerlere yönelik yeterli olarak algıladığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda Karataş (2013) çevreye ve doğaya karşı bilinçli olma düzeylerinin; Pek (2015) öğretmen kişilik özelliklerinde; insancıl, demokratik olma, model olma, problem çözme, kendine güvenen, yeniliklere açık, azimli olma gibi değerlerin; Mandal (2018) ise, öğretmenlerin liderlik alanlarından biri olarak yüksek etik standartların öne çıktığını belirtmiştir. Bu alt boyutta yer alan genel ve bireysel nitelikte birçok değer maddesi yer almasına rağmen, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikle birçok değer için kapsayıcı ve ilişkili olan Türk kültürüne ilişkin değerler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerler konusunda diğer maddelere göre daha fazla yeterli algılamaları birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin değerlere ve bu değerleri oluşturan davranış, norm, inanç ve düşünce sistemlerine olan bağlarının oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri kendilerini Türk kültürünü iyi tanıdıklarını ve bu kültürü oluşturan değerlere daha fazla bağlı olduklarını ve aynı zamanda öğretmenlik mesleğine ilişkin değerleri daha fazla benimsedikleri şeklinde ifade etmektedirler. Demir Atalay ve Fırat Durdukoca (2018) öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforlarının belirlenmesine yönelik araştırmada milli değerler kapsamında en çok "bayrak" metaforunu ürettiklerini belirtmiştir. Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin olarak kendilerini çok yeterli algıladıklarını; Koçyiğit, Erdem ve Eğmir (2020) ise; öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik en yüksek yeterlik alanı olarak "milli ve manevi değerler" olduğu belirlemiştir.

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarına yönelik olarak yapılan istatistik sonuçlarına göre tükenmişlik algılarının; duygusal tükenme boyutunda yüksek düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda orta düzeyde, kişisel başarı boyutunda ise düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Alan yazında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, tükenmişlik algıları alt boyutları ile mesleki tükenmişlik genel puanına yönelik araştırmanın bulguları ile örtüşen çeşitli çalışmalarda; Yılmaz Toplu (2012) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının kişisel başarı boyutunda düşük; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014) öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutunda orta düzeyde, duygusal tükenme alt boyutunda

yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2010), küçük okullardaki öğretmenlerin büyük okullardaki öğretmenlere göre daha az duyarsızlaşma bildirdiğini göstermiştir. Ayrıca alan yazında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algıları alt boyutları ile mesleki tükenmişlik genel puanına yönelik araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen çeşitli çalışmalara da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarında; Akyürek (2020) en yüksek boyut olarak duygusal tükenme boyutu olduğunu, Şanlı ve Tan (2017) ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düşük kişisel başarı boyutunda ise yüksek olduğunu saptamıştır. Rumschlag (2017) kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının düşük düzeyde, duygusal tükenme puanlarında ise orta düzeyde olduklarını belirlemiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları olumsuz durumlara yönelik olarak özellikle duygusal tükenme alt boyutunda yer alan; öğretmenlerin iş yükünün fazlalığı, öğretmenlerin yaşadıkları psikolojik ve fiziksel yorgunluk ile öğrencilerle yapılan çalışmaların öğretmenleri stresle karşı karşıya getirmesi gibi durumların yüksek düzeyde tükenmişlik algısı oluşturmalarına neden olduğu söylenebilir. Özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamalarında ise öğrenci odaklı olarak öğrencilerle etkili iletişim kurma ve problem çözme gibi konularda kendilerini başarılı gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algısı ile Tükenmişlik Algısı Arasındaki İlişki

Araştırma bulguları dikkate alındığında, "*duygusal tükenme*" ve "*duyarsızlaşma*" alt boyutları ile mesleki yeterliğin bazı boyutları arasında negatif yönlü, "*kişisel başarı*" alt boyutu ile mesleki yeterliğin bazı boyutları arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin "*duygusal tükenme*" ve "*duyarsızlaşma*" ile ilişkili algılarının yükselmesi onların mesleki yeterlik algılarının düşmesine neden olduğu, "*kişisel başarı*" ile ilişkili algılarının yükselmesi onların mesleki yeterlik algılarının yükselmesine neden olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının yüksek olması için "*duygusal tükenme*" ve "*duyarsızlaşmaya*" ilişkin algılarının düşük, "*kişisel başarıya ilişkin algılarının*" ise yüksek olması gerekmektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini olumsuz yönde etkileyen faktörler genel olarak kişisel ve okul temelli faktörler olarak gösterilebilir Kişisel faktörler birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları ile ilişkilendirilir (Brown, 2009). Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri; dersi planlama, öğretim stratejileri, öğretim programı yönetimi ve

değerlendirme süreçlerinde zorluklar yaşamaktadır. Yaşanılan bu zorluklar beraberinde öğretmenlerin eğitim ve öğretime karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açmaktadır (Mulaudzi, 2016). Buna karşılık birleştirilmiş sınıflarda başarılı olan öğretmenlerin mesleki yeterlik anlamında birleştirilmiş sınıflara yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Suzuki, 2004). Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutumları etkilediği söylenebilir. Dorman (2003), tükenmişliği etkileyen faktörleri belirlediği araştırmada öğretmen yeterliliği ile tükenmişliğin bir alt boyutu olan kişisel boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Okul temelli faktörlerde ise olumlu bir ortamın sağlanmasında sadece öğretmenler sorumlu değildir. Ortaya çıkan problemlerin çözümünde; öğretmenlerin iyimserliği, sosyalliği ve yeterlikleri ön planda olmalıdır. Bu ölçütler öğretmenlerin psikolojik sağlığını ve refahını arttırabilir (Sanford, 2017). Triwiyanto (2018) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin; öğrenci gelişimi, gelişmiş okul kültürü ve okulun fiziki alt yapısını destekleyen kaynaklar ile gelişebileceğini belirtmiştir. Bu noktada öğretmen ve veli işbirliği ön plana çıkmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde velilerin süreçte aktif rol almaları okul kültürüne olumlu katkılar sunabilir. Örneğin; öğrenci öğrenmelerine yönelik olarak veliler ile kurulan her türlü iletişim ile öğrencilere daha zengin öğrenme ortamları ve fırsatları ortaya konabilir (Venter, Joubert ve Chetty, 2014). Ancak velilerin, birleştirilmiş sınıflara ve mesleğe yeni başlayan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirdikleri önyargı ile olumsuz tutumlar meydana gelmektedir (Cornish, 2006). Bunun sonucunda da birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin psikolojik ve sosyal açıdan görev yaptıkları okullarda yaşadıkları olumsuzluklar mesleki anlamda tükenmişlik algısı alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artmasında ve tükenmişlik algısının yükselmesinde etkili olabileceği söylenebilir. Zhang ve Sapp (2009) ile Can (2019) öğretmen tükenmişliğinin öğretmen yeterlikleri üzerinde olumsuz etki yarattığını ortaya koymuştur. Pietarinen, Pyhältö, Soini ve Salmela-Aro (2013) farklı biraşlardaki öğretmenler ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin tükenmişlik algıları üzerinde etkisi olduğunu saptamıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yeterlik algılarının tükenmişlik algısı ile olan ilişkisi dikkate alındığında; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları pek çok olumsuz durum karşısında kendilerini mesleki anlamda yeterli algılamaları beraberinde mesleki ve kişisel başarı yönlerini de olumlu olarak algılamalarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Talşık (2016), müzik öğretmenlerinin mesleki olarak tükenmişlik hissetmelerinin sebeplerinden birinin genel mesleki yeterlik algılarının düşük olmasına bağlamıştır. Teltik (2009) ise, öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile tükenmişlik

düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu, mesleki yeterlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif yönlü kişisel başarı boyutu ile pozitif yönlü ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algısını en aza indirmek için sınıf olanaklarının iyileştirilmesine ve yeterlik algısının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

2. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, tarama modelinde bir araştırmadır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda; yetersizlik ve tükenmişlik algısına neden olan durumların derinlemesine incelenmesine yönelik durum çalışması niteliğinde çalışmalar yürütülebilir.

3. Bu araştırma Türkiye'nin doğusunda yer alan bir il merkezi ve merkeze bağlı ilçelerde birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerden seçilen örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Ülkemizin farklı bölgelerinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile yapılacak olan benzer çalışma ile daha genel bir sonuca ulaşılabilecek ve konuya ilişkin gerçekleştirilecek eğitim politikaları ile ileriki çalışmalar için daha geniş ve güçlü bir veri tabanı oluşturulması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Kars Valiliği'nin 22/02/2018 tarihli 91782061-604.01.01-E.3852965 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarlar arasında araştırma sürecinde herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır.*

Yazar Katkısı: *Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.*

Kaynakça

Adeyemi, B. (2010). Teacher related factors as correlates of pupils achievement in social studies in South West Nigeria. *Electronic Journal of Research Educ. Psych.* 8(1), 313-332.

Akbaş, C. (2020). *Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği yeterlikleri hakkında değerlendirilebilecek şekilde değerlendirilen uygulamalar*. Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47.

- Ali, M.F.B., Ahmad, A.R., & Seman, A.A. (2017). Teachers' competencies in teaching and learning history. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 220-228.
- Antoniou, A.S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349- 355.
- Archwarin, N. A. (2009). The Study of teacher competence of teachers at school in the three southern provinces of Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 1(1).
- Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Bakhru, K. M. (2017). Personal competencies for effective teaching: A review based study. *An.Int.J. of Education anj Applied Social Science*, 8, 297-303.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Bataineh, O. (2009). Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout. *International Education*, 39(1): 65–78.
- Bektaş, M., Aydın, E. ve Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 174-192.
- Berry, C. (2010). Multi-grade teaching: A Discussion document. available from ([Http://www.ioe.ac.uk/multi-grade](http://www.ioe.ac.uk/multi-grade)).
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Brown BA. (2009) Preparation of teachers for multigrade teaching: Global lessons for South Africa. *Southern African Review of Education*, 15(2), 61-84.
- Bua, J. D., & Martin, M. D. M. (2020). Handling multi-grade teaching:It's educational implication towards teachers' competence. *Management Research Journal*, 9(2), 1-12.
- Buddin, R.J., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *J. Urban Econ.*, 66(2), 103-115.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015).

Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.

Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 123-142.

Coşkun, K., Metin, M., Birşiçi, S. ve Kaleli Yılmaz, G. (2010). *Farklı meslek deneyimesahip sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik ile ilgili algılamaları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çolak, İ., Yorulmaz, Y.İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.

Demir Atalay, T. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923.

Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 166-183.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Hatay İskenderun İlçesi Örneği). Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.

Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 27-37.

Durdudiler, A. A. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Ertürk, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 44-59.
- Evers, W.J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Fat, S. (2015). Curriculum design for a training program in multigrade instruction. *Educatia* 21, 51-61.
- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Novice teachers experience of teaching: A Dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A Study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83-86.
- Gökhan, O. (2017). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Hargreaves, E. (2001) Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.

- Jordaan, V.A., & Joubert, J. (2008). *Training teachers in poor rural areas through a multi-grade intervention to achieve millennium development goals: our experience of using odl as a tool for building capacity and what lessons can be learned?* Cape Town: Cape Peninsula University of Technology.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> (Erişim Tarihi: 16.05.2022)
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. Doktora tezi. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, A. ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 207-220.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kılıç, A. ve Saruhan, H. (2006). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 16, 407-417.
- Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe iii'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774-799.
- Kola, A.J., & Sunday, O.S. (2015). A review of teachers' qualification sand it simplication on students' academic achievement in Nigerian Schools. *International Journal of Educational Researchand Information Science*, 2(2), 10-15.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, K. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kulshrestha, A.K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research, 1*(4), 29-33.
- Lingam, G.I. (2007). Pedagogical practices: The case of multi-class teaching in Fiji primary school. *Educational Research and Reviews, 2*(7), 186.
- Little, A. (2005). *Learning and teaching in multigrade settings*. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report [online]. Available at www.skoleplassen.hisf.no/Rapportar/LearningandTeachinginMultigrade.
- Mandal, S. (2018). The competencies of the modern teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management, 1*(10), 351-360.
- MEB (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mischo, C. (2015). Early childhood teachers' perceived competence during transition from teacher education to work: Results from a longitudinal study. *Professional Development in Education, 41*, 75-95.
- Mulaudzi, M. S. (2016). *Challenges experienced by teachers of multi-grade classes in primary schools at nzelele east circuit*. Master Thesis, University of South Africa.
- Mulkeen, A. G., & Higgins, C. (2009) *Multi grade teaching in sub-sahara africa: Lessons from Uganda, Senegal and the Gambi*. World Bank Publication.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas, 51*, 85-95.
- Mutlu, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının belirlenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- NEEDU (National Education Evaluation and Development Unit). (2013). *National report 2012: The State of literacy teaching and learning in the foundation phase*. NEEDU.

- Ninnes, P. (2006) The Bhutan Multi-grade Attachment Program. In Cornish, L (ed.). *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*. Armidale: Kardoorair Press, 125-136.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 197-212.
- Ocakçı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Olaleye, FO. (2011). Teacher characteristics as predictor of academic performance of students in secondary schools in Osunstate – Nigeria. *Euro. J. Educ. Stud.* 3(3), 505-511.
- Özdemir, S.M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özenç, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 89-101.
- Payne McLain, B. (2005). Environment support and music teacher burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164, 71–84.
- Pek, N. (2015). *Birinci sınıf öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmen kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Philip, P.M., & Ramya, K. (2017). Professional competencies for effective teaching learning process. *International Journal of Trend in Research and Development (IJTRD) Special Issue*, 25-29.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Validity and reliability of the socio-contextual teacher burnout inventory (STBI). *Psychology*, 4, 73-82. doi: [10.4236/psych.2013.41010](https://doi.org/10.4236/psych.2013.41010).

- Podungge, R., Rahayu, M., Setiawan, M., & Sudiro, A. (2020). Teacher competence and student academic achievement. *Advances in Economics, Business and Management Research, 144*, 69-74.
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher burnout: A Quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review, 13*(1), 22-36.
- Sanford, K. (2017). "The Phenomenon of teacher burnout: mitigating its influence on newteachers". Master's theses, Capstones and Culminating Projects.
- Satıcı, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 348-364.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(17), 311-331.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A Study of relations. *Teaching and Teaching Education, 26*, 1059-1069.
- Suzuki, T. (2004) *Multigrade teaching in primary schools in Nepal: practice and training*. Unpublished doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Şahin, E. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özdenetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27*(2), 131-142.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerinde değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42*, 237-253.

- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.
- Taole, M., & Mncube, V.S. (2012). *Training in time management for teachers who teach in multi-grade classes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO (2015).
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyum ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Triwiyanto, T. (2018). Multigrade teaching: A Solution for teacher shortage and educational quality improvement in Indonesia.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-104.
- Venter, N. V. L., Joubert, J., & Chetty, R. (2014). Characteristics of a school, community and family partnership to increase parental involvement in learning at rural multigrade schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1225-1234.
- Vithanapathirana, M. (2006) *Training modules on multigrade teaching for multigrade teachers in Sri Lanka*. University of Colombo, Faculty of Education: Colombo.
- World Bank (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflarda ses temelli öğretim ile ilk okuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.

- Yıldız, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N. ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Management and Economics Research*, 12(24), 135-157.
- Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zhang, Q., & Sapp, D. (2009). The Effect of perceived teacher burnout on credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87-90.
- Zhouchun, H. (2011). Job burnout of english teachers in secondary schools in western China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 35-46.



Perceptions of Teachers' Competency and Burnout: A Research on Teachers of Multi-Grade Classrooms*

Sait Burak Yılmaz¹ & Ozden Demir²

• **Received:** 14.03.2022 • **Accepted:** 14.09.2022 • **Published:** 02.05.2023

Abstract

The aim of this study is to analyse the relationship between the competency perceptions and burnout perceptions of multi-grade classroom teachers. Additionally, this research is a descriptive survey model. The sample of this study consists of 201 teachers who work in multi-grade classrooms in both Kars city centre and counties of Kars city. In addition; "Personal Information Form", "Teacher Competency Perception Questionnaire" and "Maslach Burnout Inventory – Educator Form" have been used in this research. Besides, analyses of arithmetic mean and standard deviation have been included for the obtained data from Teacher Competency Perception Questionnaire and Maslach Burnout Inventory – Educator Form. Moreover, Pearson Moment Correlation Analysis has been used to analyse whether there is a statistical relation between teachers' competency perceptions and their burnout perceptions. As a result of the data obtained from this research, it has been deduced that teachers of multi-grade classrooms perceive themselves as competent in all sub-dimensions of teacher competencies. However, in terms of burnout perceptions, it is seen that their perceptions in the emotional exhaustion sub-dimension is high, in the depersonalization sub-dimension is average and in the personal success sub-dimension is low. In addition to these, it is also seen that there is a negative correlation between emotional exhaustion as well as depersonalization which are sub-dimensions of personal success and some dimensions of professional competencies. On the other hand, it is seen that there is a positive correlation between the personal success sub-dimension and some sub-dimensions of professional competence.

Keywords: multi-grade classrooms, teachers' competencies, teachers' perception of burnout.

* This article has been generated from Sait Burak YILMAZ's master thesis entitled "Teachers' Competency Perceptions and Teachers' Burnout in Turkey: A Research on Teachers of Multi-Grade Classrooms" (with the counselor support of Assoc. Prof. Dr. Ozden DEMİR).

¹ Res. Asst., Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Department of Special Education, sait-burak1991@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2916-0855

² Assoc. Prof. Dr., Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences, oooozden@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6293-5045

Cited:

Yılmaz, S. B. & Demir, Ö. (2023). Perceptions of teachers' competency and burnout: A research on teachers of multi-grade classrooms. *Pamukkale University Journal of Education*, 58, 262-296. doi: 10.9779/pauefd.1087360

Introduction

Teaching profession is one of the most prominent occupations, which determines the future of society in all aspects and has a significant role in the modernization of society. For this reason, teaching profession requires to have the qualities of the time. On the other hand, increasing responsibilities of teachers affect the competency expected from them. Competency of teachers will directly affect the learning capacity and the learning levels of students. As teachers have more competency, students' learning and permanence of their learning will increase (Karacaoglu, 2008). Because of this, determining principles, norms, criteria and competencies in the process of education of teachers, who are one of the most important pieces of the system of education, have a great importance. In this context, a structure has been created under three main titles through studies about teacher' competency issue. Analysing these competency dimensions, it can be said that teaching profession has "competency in teaching profession", "competency in teaching process and in-class works" and "competency in school as a working environment" (World Bank, 2005).

In our country, applications that only one teacher gives education to the students in more than one different class levels in the same classroom because of the social, economic and geographical conditions are identified as multi-grade classrooms (Koksal, 2003). Teachers of multi-grade classrooms have lots of responsibilities like spending more time and energy in the process of education and training (Yıldırım, 2008); failing to reach the objectives of curriculum (Koksal, 2003); lacking the environment that helps students for doing research, administrators' non-cooperation (Yıldız & Koksal, 2009); parents' lacking communication with school, loneliness of these teachers in workplace, their undertaking the management of school as a deputy principal and their keeping villagers advised of many issues (Bilir, 2008). In this respect, teachers of multi-grade classrooms are needed to be more diligent and to have more knowledge and experience than separate classroom teachers (Dursun, 2006). This situation not only causes these teachers to have much more sense of responsibility but also forces them to live a more stressful and difficult process in their working life. Along with these problems, psychological illnesses and physical diseases coming out of loss of energy as well as decreasing physical energy bring out the term

“burnout” (Kayabası, 2008). If we think that teachers of multi-grade classrooms will project their negative situation to their family, friends, students’ parents and their students due to the burnout syndrome, bad results will come out (Caglayan, 2012). As a result of this, no return situations may emerge in terms of social and educational aspects. This situation may cause these teachers to live inefficaciousness, inadequacy, lacking of self-confidence in the sense of educational aspects. In respect to this, teachers’ determining their self-sufficiency perceptions have great importance to avoid probable negative situations.

Taking into consideration that different variables are in relation with different concepts in the context of education, this study has a significant importance in determining the competency and burnout perceptions of multi-grade classroom teachers in terms of performance and giving them feedback with situation and needs analysis. In the literature review in this sense, it is seen that there are several studies about burnout and competency of teachers. Looking at the aims of these studies, we can see, for example; Caglayan (2012) finding out the level of burnout of teachers, Antoniou, Ploumpi and Ntalla (2013) determining the level of stress and burnout of primary / secondary school teachers, Mischo (2015) identifying the competency perceptions of the teachers working with younger age group in primary schools in Germany. While Ince and Sahin (2016) compare the levels of job satisfaction and burnout perceptions of multi-grade classroom teachers and regular classroom teachers, there are also studies about the relation between the level of burnout and levels of vocational-social support given to English language teachers (Gokhan, 2017) and the relation between the level of burnout and classroom management competency of pre-school teachers (Yıldız, 2018). On the one hand Ocakcı (2017) studies on determining the classroom management competency of classroom teachers, on the other hand studies centered on the leadership and competency levels of teachers (Satici, 2018) are the other ones analyzing teachers’ competency. In the literature review about teachers’ competency and burnout, it is seen that these studies have been conducted with teachers from different branches rather than multi-grade classroom teachers. Moreover, there is not any study on determining the burnout and competency perceptions of multi-grade classroom teachers.

Teachers of multi-grade classrooms in the primary schools of Turkey confront with lots of internal and external inadequacies. Multi-grade classroom teachers often become helpless in solving the problems although they show great effort to eliminate them. The situation of being helpless because of the incompetency and unfavourable working conditions causes multi-grade classroom teachers to get stressed and to be confronted with

burnout syndrome as a result of this. On one hand especially the support of parents to the teachers affect teachers' personal success positively (Bataineh, 2009), on the other hand it has been found out that not being appreciated of teachers by students and their parents (Gavish & Friedman, 2010; Payne-Mclain, 2005; Zhouchun, 2011) is one of the predictors of burnout. Seferoglu, Yıldız and Avcı Yucel (2014) put forward that the level of efficiency of teachers having burnout syndrome are getting lower and they become unsuccessful and unhappy in educational and social context; additionally, Karatas and Kınalıoğlu (2018) assert that motivation of classroom teachers decrease due to the problems they have confronted in the early years of their professions. Ince and Sahin (2016) and Durdiler (2019) suggest that physical tiredness of multi-grade classroom teachers due to the work load affects the extent of their emotional burnout. Quality of the education in primary schools are closely related with classroom teachers' psychological, social, educational, vocational general situation and their competence. Donmez (2018) sets forth that there is a significant relation between satisfaction of classroom teachers from their working environment and burnout. In addition, Gholami (2015) determines that there is an inverse relation between teachers' self-efficacy and their burnout. For this reason, it is required to conduct a new study in order to prevent burnout syndrome and to provide new thoughts and ideas for solving probable problems by determining both multi-grade classroom teachers' perceptions of competency (in which dimensions and at what levels) and their burnout perceptions. In this context, the main aim of this study is to determine the competency and burnout perceptions of multi-grade classroom teachers as well as revealing the relation between them.

Depending on these main aims, answers have been sought for the questions below:

1. At what level are the competency perceptions of multi-grade classroom teachers?
2. At what level are the occupational burnout perceptions of multi-grade classroom teachers?
3. Is there any significant relation between competency perceptions and burnout perceptions of multi-grade classroom teachers?

Method

Research Model

Aiming to investigate the competency levels of multi-grade classroom teachers and the relation between their competency perceptions and burnout perceptions, this study is a descriptive survey model. Studies in survey model are generally types of research that are maintained with the aim of determining an already existing situation and revealing it (Cepni, 2012). These studies are the ones in which participants' opinions, interests, competency, capability and attitudes towards a concept or a situation are determined, besides, they are generally carried on a larger sample when compared with other studies (Buyukozturk et al., 2015).

The Universe and Sample of the Study

The universe of this study is composed of 282 multi-grade classroom teachers working in Kars city center and counties of Kars which are Akyaka, Arpacay, Susuz, Digor, Selim, Kağızman and Sarıkamıs. In the sampling of the study, *convenience sampling method* has been used. This sampling method is used when the researcher has no opportunity to use other sampling methods (Yıldırım & Simsek, 2008). In addition, this method has been chosen owing to the fact that primary schools with multi-grade classrooms, by its nature, are far from the city centers and in the urban areas where transportation facilities are difficult to access. In addition, the sampling group of this study is composed of 210 multi-grade classroom teachers who work in Kars city center and counties of Kars which are Akyaka, Arpacay, Susuz, Digor, Selim, Kağızman ve Sarıkamıs in 2017-2018 educational year.

Data Collection Tools

Data in this study has been collected through "Personal Information Form" including questions about multi-grade classroom teachers, "Teachers' Competency Perceptions Survey" and "Maslach Burnout Inventory – Educator Form". Demographical variables like gender, professional seniority, experience in multi-grade classrooms, school in which teachers having worked the longest period of time, number of colleagues worked together in the primary schools having multi-grade classrooms and the form of multi-grade classroom are included in Personal Information Form.

Teachers' Competency Perceptions Survey used in this study has been developed by Karacaoglu (2008) with the aim of determining at what level the teachers perceive themselves. As a measuring tool, five-point grading scale consisting of "never", "poor",

“fair”, “good” and “excellent” options have been used. The survey consists of 137 competency items and 8 sub-dimensions which are “vocational competencies relating to student recognition and developing students”, “vocational competencies relating to teaching-learning process”, “vocational competencies relating to observing and evaluating learning and development”, “vocational competencies relating to school-family-colleague-society relations”, “vocational competencies relating to program and content”, “competencies relating to pedagogical content knowledge”, “competencies relating to self-improvement” and “competencies relating to national and international values”. The expounded variance of the survey is %54. It has been determined that Cronbach’s Alpha reliability coefficient of the survey which developed by Karacaoglu (2008) is 0.99, split-half reliability coefficient for the first half is Cronbach’s Alpha 0.99, for the second half is Cronbach’s Alpha 0.99, Spearman Brown equal split-half reliability coefficient is 0.96, non-equal split-half reliability coefficient is 0.96, Guttman split-half reliability is 0.96. Accordingly, it has been found out that reliability levels of the survey is high. As a result of the reliability analysis made for this study through the data collected by multi-grade classroom teachers (n=201), it has been figured out that Cronbach’s Alpha reliability coefficient for the Teachers’ Competency Perceptions Survey is .95. Looking at the sub-factors belonging to the same survey, it has been found out that Cronbach’s Alpha value of the dimension of competencies in vocational knowledge is .94; Cronbach’s Alpha value of the student recognition and providing student development sub-dimensions of vocational knowledge dimension is .83; Cronbach’s Alpha value of the vocational knowledge dimension relating to learning-teaching process is .88; Cronbach’s Alpha value of monitoring and assessment of learning and improvement sub-dimensions of vocational competencies is .77, Cronbach’s Alpha value of school, family, colleague and society relations sub-dimensions of vocational competencies is .79, Cronbach’s Alpha value of program and content sub-dimensions of vocational competencies is .79, Cronbach’s Alpha value of the dimension of competencies related to pedagogical content knowledge is .76, Cronbach’s Alpha value of competencies related to self-improvement dimension is .84 and Cronbach’s Alpha value of the dimension of competencies related to national and international values is .90. According to these results, the survey can be assumed as reliable because of the fact that Cronbach’s alpha values are higher than .70.

The dimension of “competencies in learning-teaching process” included in “Teachers’ Competency Perceptions Survey” developed by Karacaoglu (2008), which has

been used in this research, has been discussed in two dimensions: “Competencies Related to Learning” and “Competencies Related to Teaching Process”. It has been identified that similar dimensions have been used in several studies in literature (Colak et al., 2017; Kahramanoglu & Ay, 2013) conducted with regard to teacher competencies. Moreover, “Competencies Related to National and International Values” dimension took place in the “Teachers’ Competency Perceptions Survey” has been discussed in two sub-dimensions: “Competencies Related to National Values” and “Competencies Related to International Values”. Studies in literature (Colak et al., 2017; Karaca, 2004) and teacher competencies associated with classroom teachers identified by Ministry of National Education (MEB, 2008) are in parallel with newly created dimensions.

Maslach Burnout Inventory – Educator Form used in this study has been developed by Maslach, Jackson and Schwab, also a Turkish adaptation has been made by Ince and Sahin (2015). In addition, there are 22 items and three sub-dimensions in the inventory. At these sub-scales, emotional exhaustion consists of 9 items, depersonalization composes of 5 items and personal success comprises 8 items. While the lowest point that could be obtained from the inventory has been determined as “0”, the highest point that has been determined as “6”. Accordingly, some scoring options have been identified as “0-Never”, “1-A few times in a year”, “2-Once in a month”, “3-A few times in a year”, “4-Once in a week” and “6-Every day”. Emotional burnout, depersonalization and personal success are scored separately.

High scores obtained from the inventory show that individuals live higher burnout in the emotional exhasution and depersonalization sub-scales; however, higher scores in personal success sub-scale show that individuals feel themselves incompetent and live burnout in a high level because of the excessive demands in their jobs. In the grading key of the inventory, the highest scores that can be gotten from emotional exhaustion sub-scale is 54, from the personal success is 48 and from the depersonalization is 30. High scores obtained from the personal success sub-scale in the inventory show that employees live lower level of burnout. For this reason, there is an inverse relation in the personal success sub-scale in terms of scoring and interpretation (Ince & Sahin, 2015).

Cronbach’s Alpha coefficient of Maslach Burnout Inventory – Educator Form’s sub-scales has been calculated according to the data obtained from the participant multi-grade classroom teachers (n=201). Accordingly, it has been found that Cronbach’s Alpha value of emotional exhaustion sub-scale is .76, Cronbach’s Alpha value of depersonalization sub-

scale is .75 and Cronbach's Alpha value of personal success sub-scale is .84. Looking at all these results, this inventory is reliable because of the fact that Cronbach's Alpha values of all the sub-scales are greater than .70.

Data Analysis

The data has been transferred to computing environment after applying the data collection tools. Data obtained from the Teachers' Competency Perceptions Survey has been analyzed using descriptive statistics. Score intervals of the item options in Teachers' Vocational Competency Perceptions and the levels corresponding with these options are below:

Never (1) = 1.00- 1.80

Poor (2) = 1.81- 2.60

Fair (3) = 2.61- 3.40

Good (4) = 3.41- 4.20

Excellent (5) = 4.21- 5.00

Score intervals that can be obtained from the dimensions in Maslach Burnout Inventory – Educator Form and the levels corresponding with them are shown in Table 1.

Table1

Maslach Burnout Inventory – Educator Form Grading Key

| | Low Level | Medium Level | High Level |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|
| Emotional Exhaustion | 0-16 | 17-26 | 27 and above |
| Depersonalization | 0-8 | 9-13 | 14 and above |
| Personal Success | 37 and above | 31-36 | 0-30 |

Source: Ince, N. B. and Sahin, A. E. (2015).

Pearson Moment Correlation Analysis has been carried out so as to find out whether there is a statistical relation between vocational competency perceptions of teachers and their burnout perceptions, if so, this analysis has done for determining to what extent and in which direction it is if there is a relation. Furthermore, in this research, the results of the correlation analysis showing the relation between Teachers' Competency Perceptions and

their Burnout Perceptions have been evaluated according to the correlation interval values in Table 2 below.

Table 2

Pearson Moment Correlation Coefficient Values

| Correlation Interval | Level of Relation |
|-----------------------------------|-------------------|
| (-0.25) - 0.00 and 0.00 - 0.25 | Very Low |
| (-0.49) - (-0.26) and 0.26 - 0.49 | Low |
| (-0.69) - (-0.50) and 0.50 - 0.69 | Medium |
| (-0.89) - (-0.70) and 0.70 - 0.89 | High |
| (-1.00) - (-0.90) and 0.90 - 1.00 | Very high |

Source: Koklu, N., Buyukozturk, S. and Cokluk Bokeoglu, O. (2007).

Ethics Committee Approval

This study was carried out by permission dated 22.02.2018, numbered 91782061-604.01.01-E.3852965 of Kars Governorship.

Findings (Results)

Opinions of multi-grade classroom teachers related to their vocational competencies is shown in Table 3.

Table 3

Multi-Grade Classroom Teachers' Vocational Competencies and Frequency, Percentage, Arithmetic Mean and Standard Deviation Values belonging to Sub-Dimensions of These Competencies

| Competencies Related to Professional Teaching Knowledge | | \bar{x} | SS |
|---|-------------------------|-----------|-----|
| Competency Related to Providing students self-control | | 3.89 | .79 |
| Student Recognition and Student Improvement | Cherishing the students | 4.52 | .72 |

| | | | |
|---|--|------|------|
| Competency Related to Learning | Being competent on information and communication technology | 3.73 | .90 |
| Competency Related to Teaching Process | Using tone of voice effectively | 4.36 | 2.92 |
| Competency Related to Monitoring and Assessment of Learning and Improvement | Determining the methods and techniques of measurement and assessment | 3.79 | .80 |
| | Monitoring the student's improvement | 4.07 | .82 |
| Competencies Related to School, Family, Colleague and Community Relations | Cooperation with the family | 3.80 | .98 |
| | Recognizing the environment | 4.18 | .79 |
| Competencies Related to Program and Content | Using local facilities in making program successful | 3.77 | .95 |
| | Expressing the target and target behavior clearly | 4.14 | .76 |
| Competency Related to Pedagogical Content Knowledge | Joining the scientific researches | 3.39 | 1.03 |
| | Knowing the basic concepts and generalizations | 4.01 | .80 |
| Competencies Related to Self- | Collaborating with the experts | 3.73 | .97 |

| Improvement | when needed | | |
|--|---|------|-----|
| | Enjoying reading | 4.22 | .83 |
| Competencies Related to National Values | Writing nice | 4.09 | .88 |
| Competencies Related to International Values | Acting in accordance with ethical values of teaching profession | 4.54 | .66 |

Just the lowest and the highest means among the performance indicators related to multi-grade classroom teachers' competency take place in Table 3.

It has been determined that arithmetic mean of competency perceptions in regard of "Competency related to student recognition and student improvement" of multi-grade classroom teachers, which is a sub-scale of "competencies related to professional teaching knowledge", ranges from "4.52" to "3.89". Generally looking at the competency perceptions of teachers in this dimension, it is understood that they see themselves pretty close to the level "quite adequate" in "*providing students self-control*" ($\bar{X}=3.89$, $S=0.79$) item. On the other hand, in the highest competency perception item "cherishing the students" ($\bar{X}=4.52$, $S=0.72$), it has been identified that teachers see themselves quite adequate.

Arithmetic mean of the items in "*competency related to learning process*" and "*competency related to teaching process*" ranges from "4.36" to "3.73". It is understood that teachers see themselves quite adequate in the lowest competency perception item "*being competent in information and communication technology*" ($\bar{X}=3.73$, $S=0.90$). Besides, it has also been determined that teachers see themselves quite adequate in "*using tone of voice effectively*" ($\bar{X}=4.36$, $S=2.92$) item which is their highest perception.

Arithmetic mean of competency perceptions in regard of the items in "*competency related to monitoring and assessment of learning and improvement*" of multi-grade classroom teachers ranges from "4.07" and "3.79". Accordingly, it has been determined that teachers see themselves quite adequate in both the lowest competency perception item "*determining the methods and techniques of measurement and assessment*" item ($\bar{X}=3.79$,

S= 0.80) and in the highest competency perception item “*monitoring the student’s improvement*” item (\bar{X} =4.07, S=0.82).

Arithmetic mean of competency perceptions in regard of the items in “*competencies related to school, family, colleague and community relations*” sub-dimension ranges from “4.18” and “3.80”. According to this, it has been identified that teachers see themselves quite adequate in both the lowest competency perception item “*cooperation with the family*” (\bar{X} =3.80, S= 0.98) and in the highest competency perception item “*recognizing the environment*” (\bar{X} =4.18, S= 0.79).

Arithmetic mean of competency perceptions in regard of the items in “*competencies related to program and content*” sub-dimension ranges from 4.14” and “3.77”. Accordingly, it has been determined that teachers see themselves quite adequate in both the lowest competency perception item “*using local facilities in making program successful*” (\bar{X} =3.7, S=0.95) and in the highest competency perception item “*expressing the target and target behaviour clearly*” (\bar{X} =4.14, S=0.76).

Arithmetic mean of the items in the dimension “*competency related to pedagogical content knowledge*” of multi-grade classroom teachers ranges from “4.01” to “3.39”. When compared with the items in this dimension, multi-grade classroom teachers have lower perception of competency in participation in scientific research on their own fields. Within this context, it has been identified that teachers see themselves quite adequate in their highest competency perception item “*knowing the basic concepts and generalizations*” (\bar{X} =4.0, S=0.80); however, they see themselves partly adequate in their lowest competency perception item “*joining the scientific researches*” (\bar{X} =3.39, S=1.03).

Arithmetic mean of the items in the dimension “*competencies related to self-improvement*” ranges from “4.22” and “3.73” In this context, it has been determined that teachers see themselves quite adequate in their highest competency perception item “*loving reading*” (\bar{X} =4.22, S=0.83); on the other hand, they see themselves fairly adequate in their lowest competency perception item “*collaborating with the experts when needed*” (\bar{X} =3.73, S=0.97). Furthermore, arithmetic mean of the items in the dimensions “*competencies related to national and values*” and “*competency perception relating international values*” ranges from “4.54” and “4.09”. Accordingly, it has been identified that teachers see themselves fairly adequate in their lowest competency perception item “*writing nice*” (\bar{X} =4.09, S=0.88) while they see themselves quite adequate in their highest competency

perception item “*acting in accordance with ethical values of teaching profession*” ($\bar{X}=4.54$, $S=0.66$).

In accordance with the second sub-dimension of the study, a descriptive statistics of burnout related to “emotional exhaustion”, “depersonalization” and “personal success” in Maslach Burnout Inventory – Educator Form have been produced with the aim of identifying the occupational burnout levels of multi-grade classroom teachers. The results of the analyses are shown in Table 4.

Table 4

The Results of Descriptive Statistical Test Related to Multi-Grade Classroom Teachers’ Burnout Perceptions

| Burnout Perception | \bar{x} | SS | Level |
|----------------------|-----------|-------|--------|
| | 28.15 | 9.46 | High |
| Emotional Exhaustion | | | |
| | 11.66 | 5.87 | Medium |
| Depersonalization | | | |
| | 40.87 | 10.49 | Low |
| Personal Success | | | |
| | 80.68 | 13.95 | |
| Total Burnout | | | |

Considering the total score obtained from Maslach Burnout Inventory – Educator Form relating multi-grade classroom teachers’ burnout perceptions as well as “*emotional exhaustion*”, “*depersonalization*”, “*personal success*” sub-dimensions of inventory; the scores are ($\bar{x}=28.15$, $S=9.46$) in emotional exhaustion, ($\bar{x}=11.66$, $S=5.87$) in depersonalization sub-dimension, ($\bar{x}=40.87$, $S=10.49$) in personal success sub-dimension and total burnout score is ($\bar{x}=80.68$, $S=13.95$).

In accordance with the third sub-dimension of the study, the results of the correlation analysis showing the relation between Competency Perceptions of multi-grade classroom teachers and their Burnout Perceptions are shown in Table 5.

Table 5

The Results of the Correlation Analysis Showing the Relation between Competency Perceptions of Multi-Grade Classroom Teachers and Their Burnout Perceptions

| | Sre | Tele 1 | Tele 2 | Impro | Scool | Pro | Pedco | Self | International1 | International2 |
|-------------------|-------|--------|--------|-------|-------|------|-------|-------|----------------|----------------|
| Emotion | -.11 | -.28* | -.10 | -.00 | -.18* | -.04 | -.15 | -.15 | -.03 | -.11 |
| Depersonalization | -.22* | -.25* | -.29* | -.17* | -.28* | -.07 | -.02 | -.25* | -.13 | -.16 |
| Personal Success | .10 | .13 | .36* | .23* | .33* | .21* | .10 | .34* | .29* | .18 |
| Total Burnout | -.09 | -.20* | .08 | .09 | .00 | .10 | -.03 | .04 | .14* | -.00 |

*p<.05

In Table 5, some abbreviations have been used; for example, Sre is for multi-grade classroom teachers' competency perceptions and burnout perceptions dimensions, Tele 1 is for professional competencies related to learning, Tele 2 is for professional competencies related to teaching process, Impro is for professional competencies related to monitoring and assessment of learning and improvement, School is for professional competencies related to school, family, colleague and community relations, Pro is for professional competencies related to program and content, Pedco is for professional competencies related to pedagogical content, Self is for professional competencies related to self-improvement, International1 is for professional competencies related to national values and International2 is for professional competencies related to international values.

As seen in Table 5, there is a weak negative correlation ($r=-.28$, $p<.05$) between "Emotional Exhaustion" sub-scale of Burnout Perception and "Professional Competencies in Learning Process" (Tele1); besides, there is statistically a very weak negative correlation ($r=-.18$, $p<.05$) between competencies relating "School, Family, Colleague and Community Relations" (School) and "Emotional Exhaustion" sub-scale of Burnout Perception.

On one hand there is a very weak negative correlation between “*Depersonalization*” sub-dimension of Burnout Perception and “*Professional Competencies Related to Student Recognition and Student Improvement*” (Sre) sub-dimension ($r=-.22$, $p<.05$), “*Professional Competencies Related to Learning Process*” (Tele1) ($r=-.25$, $p<.05$), “*Professional Competencies Related to Self-Improvement*” (Self) ($r=-.25$, $p<.05$); on the other hand there is a weak negative correlation ($p<.05$) between “*Depersonalization*” sub-dimension of Burnout Perception and “*Professional Competencies related to Teaching Process*” (Tele2) ($r=-.29$, $p<.05$), “*Professional Competencies Relating School, Family, Colleague And Community Relations*” (School) ($r=-.28$, $p<.05$).

There is a weak positive correlation between “*Personal Success*” sub-dimension of Burnout Perception and “*Professional Competencies related to Teaching Process*” (Tele2) ($r=.36$, $p<.05$), “*Professional Competencies Relating School, Family, Colleague And Community Relations*” (School) ($r=.33$, $p<.05$), “*Professional Competencies Related to Self-Improvement*” (Self) ($r=.34$, $p<.05$), “*Professional Competencies Related To National Values*” (International1) ($r=.29$, $p<.05$). Besides, there is a very weak positive correlation between “*Personal Success*” sub-dimension and “*professional competencies related to monitoring and assessment of learning and improvement*” (Impro) ($r=.23$, $p<.05$), “*Professional Competencies Related to Program and Content*” (Pro) ($r=.21$, $p<.05$).

Result, Discussion and Suggestions

Discussion and Interpretation on General Competency Perceptions of Multi-Grade Classroom Teachers

According to the study results, it has been determined that multi-grade classroom teachers perceive themselves as competent. Having high competency perceptions of these teachers both effects their in-class performances and academic performances of students (Kola & Sunday, 2015; Podungge et al., 2020). Teachers have an important role in improvement of students (Evers et al., 2004) and determining their academic success (Adeyemi, 2010). Although there are studies arguing that there is no relation (Buddin & Zamarro, 2009), academic success of students is highly effected by teachers’ professional competence and teaching experience (Olaleye, 2011). Teacher competencies are effected by values, ethics, beliefs, apprehensions, attitudes, motivation and empathy status of both teachers and students (Mandal, 2018). Especially in several studies on teachers’ professional competencies (Akbas, 2020; Ali et al., 2017; Kahramanoglu & Ay, 2013; Ocakcı, 2017; Ustu et al., 2016), it has been found that teachers perceive themselves as competent and this

finding corresponds to this study. In some other studies (Talsık, 2016), it has been revealed that teachers from different branches do not perceive themselves as competent. However, multi-grade classroom teachers can work in the regions which students from different cultures study together. In this respect, teachers' having knowledge about these values, their awareness of this fact, not seeing these values as a problem and enriching the teaching environment with these values are evaluated as professional competencies. With these competencies, teachers' having competency in both knowledge and skill as well as in awareness come into prominence (Basbay & Bektas, 2010). Multi-grade classroom teachers should determine the strategies, methods and techniques holistically by prioritizing student needs. While doing this, they should have differentiated teaching competencies (Berry, 2010). Multi-grade classroom teachers are required to make too much effort in preparing and planning educational activities, adapting and managing the teaching when compared with other classroom types (Mulkeen & Higgins, 2009). However, it has been found in some other studies that multi-grade classroom teachers mostly lack of competence in planning the lesson and managing the suitable activities related with the lesson (Bua & Martin, 2020) and also they have not professional competencies and qualifications (Brown, 2009). Therefore, teachers' perceiving themselves professionally competent appears as an important factor in accomplishing the educational process. So, the need for the studies that can make this perception higher becomes evident. In this regard, studies on the perceptions of multi-grade classroom teachers in the context of their profession can reach an adequate level with better sources and in-service training support this interpretation (Lingam, 2007; Mulryran-Kyne, 2005).

Competency Perception Related to Professional Knowledge

Multi-grade classroom teachers see themselves as qualified for “*competency of student recognition and student improvement, professional competence related to learning process, professional competence teaching process, professional competency related to monitoring and assessment of learning and improvement, professional competency in school, family, colleague and community relations, professional competency related to program and content*” sub-scales of “*Competency in Professional Knowledge Dimension*”.

There may be several reasons for perception of multi-grade classroom teachers' “*cherishing students*” performance indicator which is in the *competency of student recognition and student improvement* sub-scale has the highest competency perception. Foremost among these reasons is that the number of students in multi-grade classrooms is

fewer than the number of students in primary schools having separate classes for each grade, because teachers may run into many difficulties in recognizing the students in the crowded classrooms. Coskun, Metin, Birsici and Kaleli Yılmaz (2010) put forward that beginner teachers encountering choose to recognize students closely, understand the reasons of their problems and cooperate with their families when the encounter a problem. However, multi-grade classroom teachers are more advantageous than separate classroom teachers in terms of sparing more time for their students, getting closely acquainted with them as well as identifying their interests and needs. Relating with using of this advantage, argument of Karacaoglu (2008) supports this study reporting that the highest competency perception is “*cherishing students*” sub-scale of Competencies of Student Recognition and Student Improvement. Competencies of multi-grade classroom teachers come into prominence for making students in multi-grade classrooms gain self-control, develop inner motivation and realize themselves as they study themselves especially in task hours. Related to these abilities that students are supposed to have, Ozkan and Acar (2011) put forward that “recognizing students” competency area is the foremost competency area among the general competencies of teaching proficiency. In this context, Berry (2010) asserts the need for spending the time efficiently in the hours, defined as “dead time”, in which students do not actively participate in the tasks. So, it is important that encouraging strategies should be set out in the process in which students study by themselves. Besides, it can be said that the reason why multi-grade classroom teachers’ lowest competency perception item is “*monitoring the students*” sub-scale of *Competency Related to Monitoring and Assessment of Learning and Improvement* is that there are students from different grade levels in the same classroom and the necessity of multi-grade classroom teachers to know more about their students’ individual, social and economic situations. Little (2005) states that multi-grade classroom teachers know their students easily and well by adopting holistic approach in terms of their students’ personal development. Looking at similar findings, Sahin (2011) suggests that the prominent value related to recognition of students is “*recognizing students in all aspects and making students feel to be loved*”.

As a result of this study, it is revealed that multi-grade classroom teachers perceive themselves competent in terms of “*classroom management*”, “*teaching and learning processes*”, “*using technology*” and “*improving thinking skills*” which effect the teaching and learning process. The reason of this situation is that multi-grade classroom teachers consider different subjects effecting classroom management, because planning the lessons

for the course and task hours directly affect the classroom environment at the same time. Not only should the teachers have pedagogical content knowledge, but also they should have competency related to teaching methods (Isik et al., 2010), verbal and written communication skills (Bakhru, 2017) and technological literacy (Podungge et al., 2020). In this research, it has been found out that multi-grade classroom teachers consider their lowest performance indicator as “being well-versed in information and communication technologies” related to competency in learning and teaching process, besides there are studies having similar findings with this study (Archwarin, 2009; Kahramanoğlu & Ay, 2013). Additionally, various studies (Atik Kara & Saglam, 2014; Isik et al., 2010) put forward that teachers and teacher candidates perceive themselves competent in this competency area. On the other hand, firstly multi-grade classroom teachers need to maintain differentiated and flexible teaching by sampling teaching methods and techniques one by one (Bua & Martin, 2020). Multi-grade classroom teachers’ planning the course and task hours provides positive contribution to learning and teaching process in terms of classroom and time management as well as handling undesirable behaviors in the classroom. In a similar way, perceiving multi-grade classroom teachers themselves competent in the issue of personal characteristics (Ocakçı, 2017) of their students along with body language and effective communication (Dilci, 2012) supports this study.

By means of the findings of this study carried out with multi-grade classroom teachers and the studies concerning classroom teacher candidates (Kahramanoglu & Ay, 2013; Tasgin & Sönmez, 2013), pre-school teachers (Mutlu, 2016), special education teachers (Kocak, 2018) and computer science teachers (Numanoğlu & Bayır, 2009), the view that competency of monitoring and assessment of learning and improvement is very important is supported. Multi-grade classroom teachers’ monitoring the learning process depending on developmental features of learners has a great importance in giving educational feed-back. Bua and Martin (2020) suggest that there are differences among competency perception levels of multi-grade classroom teachers when determining suitable measuring methods and techniques and more measuring tools should be applied in the process. In the light of the findings of this study, especially multi-grade classroom teachers have the highest competency perception on “*monitoring student improvement*” indicator and the reason of this can be explained that teachers focus on restructuring the process depending on personalized learning principle. Taole and Mncube (2012) put forward that students who are given tasks do not generally submit their assignments accurately and on

time. This situation has parallels with this study in terms of multi-grade classroom teachers' showing their point of view towards monitoring student improvement indicator. Besides, having needed competency of multi-grade classroom teachers about analyzing the data obtained via various measuring techniques can be considered because of the perspective that assessment and evaluation activities use constructivist approach as its base. The study of Ozenc (2009), in which classroom teachers perceive themselves as competent in assessment and evaluation sub-scale of general competencies based on constructivist approach, supports this situation.

The base of the learning and teaching activities is student success. For achieving student success, not only the effect of teachers and students but also the effect of families is great. Especially, the main problem that multi-grade classroom teachers encounter is indifference of families and local community to the school and students (Dursun, 2006; Jordaan & Joubert, 2008; Sidekli et al., 2015). Kulshrestha and Pandey (2013) have been found out that one of the prominent teacher competencies is paying attention to parents and collaborating with them. Mainly, teachers are supposed to be in an effective communication with local community around the school (Isik et al., 2010). The effect of communication with family and local community on student success can provide multi-grade classroom teachers perceive themselves as quite competent in "*recognizing the environment*", "*using local facilities*" and "*recognizing family and being objective towards them*" items. In this context, besides there are studies determining school-family-community relations competency area as the most important one (Hatipoglu & Kavas, 2016), there are also studies in literature that do not tally with the findings obtained from this study (Bektas et al., 2015). Basbay and Bektas (2010) emphasize the importance of teachers' guidance for making students form an interaction between their knowledge / experience and new information. Along with this, it has been indicated that it will provide a better understanding of student behaviors by getting information about families of students and this supports the study. Additionally, Hatipoglu and Kavas (2016) support the findings of this study, carried out with multi-grade classroom teachers, expressing that being in a positive manner of parents positively contributes to teachers' performance.

It has been determined that multi-grade classroom teachers prioritize the indicator, which is expressing objectives and gains clearly, related to competency in program and content. In parallel with this, Philip and Ramya (2017) suggest that teachers should have goals while planning teaching and learning experiences and they should inform their

students about these. Multi-grade classroom teachers' expressing goals and gains about the activities to their student groups in the lessons containing courses and tasks may positively contribute to motivate the students. In the studies carried out by Seker, Deniz and Gorgen (2005) and Kılıc and Saruhan (2006), teacher candidates have expressed that they perceive themselves more competent in "*expressing goals and behaviors clearly*" performance indicator, which supports this situation. The item that multi-grade classroom teachers the lowest competency perception is "*using local facilities in making program successful*" and this may be due to the fact that schools with multi-grade classrooms are located in rural regions. Because, in the fundamental philosophy of constructivist approach adopted by primary schools in their curriculum, schools and immediate surroundings need to have various and adequate facilities for improving students in all aspects. Gelen and Beyazıt (2007) assert that local facilities of rural schools cannot provide opportunity for activities needed by curriculum while applying the new curriculum of primary schools. Especially, there should be active learning areas for students around the schools along with classrooms having equipment making learning easier for students. However, teachers in multi-grade classrooms of primary schools encounter several difficulties in finding tools and materials for making students' learning easier as well as technological equipment. This situation may reveal maintaining curriculum without any local support. In the studies investigating this subject, it has been determined that multi-grade classroom teachers have adverse opinions about applying curriculum in separate and multi-grade classrooms (Mulaudzi, 2016; Yıldız & Koksall, 2009). In addition, Fat (2015) set forth the importance of multi-grade classroom teachers' participation in the process of creating curriculum. Accordingly, multi-grade classroom teachers should take an active role in creating curriculum both as a conceiver and an implementer according to characteristics of rural regions.

Competency Related to Pedagogical Content Knowledge

Multi-grade classroom teachers perceive themselves as quite competent in the items taking place in competency related to pedagogical content knowledge dimension.

In the process of teaching and evaluating the curriculum in different class levels, by its very nature, multi-grade classroom teachers should have pedagogical content knowledge and facilitating teaching strategies (Hargreaves, 2001; Little, 2005). In this context, it is inevitable that teachers should have the competency of content knowledge as well as competency of pedagogical knowledge. NEEDU (2013) has determined the prominent competencies of teachers as content knowledge, knowledge of curriculum and knowledge of

how to teach the content. Determining of Sahin (2011) pedagogical content knowledge as the most important competency dimension supports this situation. It has been found that multi-grade classroom teachers perceive themselves as more competent in knowing basic concepts and generalizations in their teaching profession than other performance indicators. The reason of occurrence of this situation can be said that multi-grade classroom teachers give education to more than one group of students in the same classroom. Determining of Dilci (2012) about classroom teachers that they perceive themselves completely competent in pedagogical content knowledge supports this situation. Having required competencies related to different disciplines in the teaching and learning process at the same time provide an efficient and a planned teaching and learning process. In this respect, it can be said that having competencies in their teaching profession of multi-grade classroom teachers comes into the prominence in terms of revealing the effectiveness of teaching and learning process. Erturk (2009) puts forward the importance of teachers' participation in scientific studies in their field by stating the importance of teachers' participation in the activities conducted in Faculties of Education in the cities they work. However, it has been determined in this study that multi-grade classroom teachers see themselves partially competent in "*participation in scientific researches*" in their field. Can (2019) asserts that administrators and teachers encounter several difficulties in the matter of vocational development. Especially, living in villages or rural regions of many multi-grade classroom teachers may cause them to encounter difficulties in opportunity to self-improvement.

Competency Perception Related to Self-Improvement

Multi-grade classroom teachers perceive themselves as quite competent in the items of competency perception related to self-improvement dimension. Changes in the conception of education in modern-day require continuity in self-improvement as well as professional development of teachers. In this sense, having competencies of multi-grade classroom teachers related to self-improvement enables effective and productive education in multi-grade classrooms. In some studies, it is prominent to increase the support given to the teachers by developing the reward system, which is suitable for the needs of the "school"-centered teachers (Ozdemir, 2016), lifelong learning is provided by enabling the teachers to cooperate with their colleagues, together with the continuous professional development programs (Drage, 2010). Besides, there are many studies asserting that teachers' adverse points of view have been changed with the help of direct training courses for multi-grade classroom teachers (Ninnes, 2006; Vithanapathirana, 2006). There may be several reasons of

multi-grade classroom teachers to perceive themselves highly competent in being open to collaboration and group work as well as loving reading. At the top of this reasons, working of multi-grade classroom teachers as both teachers and authorized school principals can be shown. Because, many of the multi-grade classroom teachers maintaining administrative affairs as authorized school principals can get help from their colleagues against any problem teachers encounter both in the education-training process and in administrative affairs. Erturk (2009) put forward that classroom teachers need the help of specialists working in Faculties of Education and they also need to collaborate with them. Ustu, Tas and Sever (2016) have been determined that teachers working in small towns participate in professional development activities less than the teachers working in crowded cities. In this context, multi-grade classroom teachers' getting help from specialists has an important effect in terms of education and training as well as self-improvement of them. As for loving reading, multi-grade classroom teachers perceive themselves competent in both being role model to their students and their self-improvement. Multi-grade classrooms enables students to gain the habit of reading because of the fact that this classroom type is a model applied in primary schools.

Competency Perception Related to National Values and International Values

Multi-grade classroom teachers perceive themselves as quite competent in the items of competency perception related to national and international values dimension.

Providing positive emotions in the learning and teaching process contributes a lot to the learning motivation of students. Teachers are learning advisors guiding students in revealing these positive emotions. In this sense, socio-cultural competencies of teachers include the areas like their socio-cultural backgrounds, national and international values, democracy and human rights. Through socio-cultural competencies of teachers, a strong interaction occurs between teachers and students (Mandal, 2018). It can be concluded from the study results in this context that classroom teachers working in multi-grade classrooms generally perceive themselves as competent in national and international values. In other studies carried out with teacher candidates, Karatas (2013) suggests the importance of level of consciousness towards environment and nature, Pek (2015) asserts values like being humanist, being democratic, being a model, solving problems, being self-confident, being open to innovations and determinedness as characteristics of teachers' personality, Mandal (2018) states high ethical standards as one of the leadership areas of teachers. Although there are many value items in this sub-scale generally and personally speaking, perceiving

multi-grade classroom teachers themselves more competent in ethical values of teaching profession and in values related to Turkish culture, which is inclusive of several values, show that multi-grade classroom teachers have quite strong bonds with values and constituents of these values which are behaviors, norms, belief and thinking systems. In other words, multi-grade classroom teachers express themselves as knowing Turkish culture very well, having more strong bonds with the values of this culture and much more adopting values related to teaching profession. Demir Atalay and Firat Durdukoca (2018) indicate that teacher candidates produce “flag” metaphor mostly in the study about determining their metaphor relating to values. Karacaoglu (2008) states that teachers perceive themselves quite competent in national and international values; additionally, Kocyigit, Erdem and Egmir (2020) argues that the highest competency area of teaching profession is “national and moral values”.

Discussion and Commentary on Occupational Burnout Perceptions of Multi-Grade Classroom Teachers

According to the results of statistics produced with regard to occupational burnout perceptions of multi-grade classroom teachers, it is seen that their burnout perceptions are high in emotional exhaustion dimension, medium in depersonalization dimension and low in personal success dimension. In some studies in literature, corresponding to multi-grade classroom teachers’ burnout perceptions sub-dimensions and to the findings of the study concerning the total score of occupational burnout, Yılmaz Toplu (2012) has determined that burnout perceptions of pre-school teachers and classroom teachers are low in personal success dimension, Yılmaz, Yazıcı and Yazıcı (2014) have identified that teachers are at low level in depersonalization sub-dimension and at high level in emotional exhaustion sub-dimension. Skaalvik and Skaalvik (2010) has shown that teachers working at small schools reports less depersonalization than the teachers working at big schools. Moreover, there are some studies as well in literature which do not correspond to multi-grade classroom teachers’ burnout perceptions sub-dimensions and to the findings of the study concerning the total score of occupational burnout. When looking at teachers’ burnout perceptions, Akyurek (2020) determines that emotional exhaustion is the highest dimension; however, Sanlı and Tan (2017) identify that teachers’ burnout perceptions are low in emotional exhaustion and depersonalization dimension, are high in personal success dimension. Additionally, Rumschlag (2017) determines that personal success scores of teachers working in countryside are at low level and their emotional exhaustion scores are at medium level.

Looking at adverse conditions that multi-grade classroom teachers encounter, especially in emotional exhaustion sub-dimension, it can be said that considering teachers' having excessive amount of work load, their psychological and physical tiredness and their getting stressed because of doing activities with students create high level of burnout perception. Especially the reason why multi-grade classroom teachers having low level of burnout in personal success sub-dimension can be interpreted as their seeing themselves successful in having effective communication with students in a student-centred manner and in subjects like problem-solving.

Correlation between Competency Perception and Burnout Perception of Multi-Grade Classroom Teachers

Looking at the findings of the study, there is a negative correlation between “*emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” sub-scales and some dimensions of competency; in addition, there is a positive correlation between “*personal success*” sub-scale and some dimensions of competency. This result means that increase in multi-grade classroom teachers' perceptions related to “*emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” causes their vocational competency perception decrease, similarly increase in their perception related to “*personal success*” cause their vocational competency perception increase. Therefore, perceptions of teachers related to “*emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” should be low and their perceptions related to “*personal success*” should be high for a higher vocational competency perception.

Factors affecting multi-grade classroom teachers in a negative way can be shown generally as personal and school based. Personal factors are associated with vocational training needs of multi-grade classroom teachers (Brown, 2009). These teachers have difficulty in lesson planning, teaching strategies and evaluation process. These difficulties cause teachers to develop negative attitude against education and training (Mulaudzi, 2016). On the other hand, teachers being successful in multi-grade classrooms develop positive attitudes towards multi-grade classrooms in terms of professional competency (Suzuki, 2004). In this sense, it can be said that competency perceptions of multi-grade classroom teachers affects their positive and negative attitudes. In Dorman (2003)'s study determining the factors affecting burnout, it has been found out that there is a positive correlation between teacher competency and personas dimension which is a sub-scale of burnout. As for school-based factors, not only the teachers are responsible for providing a positive environment. Teachers' optimism, socialness and competencies should be at the forefront

while solving the problems. These criteria may increase the physiological health and comfort (Sanford, 2017). Triwiyanto (2018) competencies of multi-grade classroom teachers may develop via student improvement, advanced school type and sources supporting physical infrastructure of school. At this point, collaboration of teacher-students' parents comes to the front. Parents' taking active role in education and training process may have positive contribution to school culture. For example; richer learning environments and opportunities can be given to students with the help of every type of communication related to students' learning with parents (Venter et al., 2014). However, negative attitudes emerge due to the parents' bias against multi-grade classrooms and multi-grade classroom teacher candidates (Cornish, 2006). As a result of this, it can be said that physiological and social difficulties multi-grade classroom teachers encounter in their classrooms may lead to an increase in emotional exhaustion, depersonalization and burnout perception. Zhang and Sapp (2009) along with Can (2019) have been concluded that teachers' burnout has a negative effect on teachers' competencies. In their study conducted with teachers from different branches, Pietarinen, Pyhältö, Soini and Salmela-Aro (2013) have determined that teachers' pedagogical knowledge has an effect on their burnout perceptions. Taking into consideration the relation between teachers' competency perceptions and their burnout perception, it can be said that many adverse conditions multi-grade classroom teachers encounter contribute them to perceive themselves competent in their profession and to perceive their personal success positively. Talsık (2016) attributes the reason why music teachers feel occupational burnout to the low vocational competency perceptions of them. On the other hand, Teltik (2009) asserts that there is a negative correlation between teachers' perceptions of vocational competency and their burnout levels as well as between their vocational competency and emotional exhaustion along with depersonalization which are sub-scales of burnout; however, there is a positive correlation between personal success and emotional exhaustion together with depersonalization. When taking into consideration the results obtained from this study, these suggestions can be made:

1. To minimize the burnout perceptions of multi-grade classroom teachers, studies concerning improving classroom opportunities and competency perception can be carried out.
2. This study is a quantitative research in survey model. Henceforward, case studies deeply investigating the circumstances causing incompetency and burnout perception can be conducted.

3. This study has been conducted with a sample chosen from the teachers working in multi-grade classrooms in a city-centre and its central districts which are located in the eastern part of Turkey. A more general conclusion can be reached via similar studies that will be conducted with multi-grade classroom teachers from different parts of Turkey; additionally, an extensive and strong database for further studies can be suggested to be conducted through educational policies which are supposed to be carried out in this matter.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the Kars Governorship ethics committee with the decision no 91782061-604.01.01-E.3852965 dated 22/02/2018.*

Conflict Interest: *There is no conflict of interest.*

Authors Contributions: *The authors have contributed equally to this paper.*

References

- Adeyemi, B. (2010). Teacher related factors as correlates of pupils achievement in social studies in South West Nigeria. *Electronic Journal of Research Educ. Psych.* 8(1), 313-332.
- Akbaş, C. (2020). *Practices assessed so that teachers can be assessed on their renewed teaching profession competencies.* Master's thesis, Bulent Ecevit University, Zonguldak.
- Akyürek, M. İ. (2020). Burnout in teachers. *Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 37, 35-47.
- Ali, M. F. B., Ahmad, A. R., & Seman, A. A. (2017). Teachers' competencies in teaching and learning history. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 220-228.
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349- 355.
- Archwarin, N. A. (2009). The Study of teacher competence of teachers at school in the three southern provinces of Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 1(1).
- Atik Kara, D. & Sağlam, M. (2014). Evaluation of professional teaching knowledge courses in terms of competencies regarding the learning and teaching process. *Journal of Qualitative Research in Education- JOQRE*, 2(3), 28-86.

- Bakhr, K. M. (2017). Personal competencies for effective teaching: A review based study. *An.Int.J. of Education anf Applied Social Science*, 8, 297-303.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2010). Teaching environment and teacher qualifications in the context of multiculturalism. *Education and Science*, 34(152).
- Bataineh, O. (2009). Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout. *International Education* 39(1): 65–78.
- Bektaş, M., Aydın, E. & Ayvaz, A. (2015). Elementary teacher candidates' views on their future professional competencies. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Berry, C. (2010). Multi-grade teaching: A Discussion document. available from ([Http://www.ioe.ac.uk/multi-grade](http://www.ioe.ac.uk/multi-grade)).
- Bilir, A. (2008). Teacher and educational fact at multigraded classrooms rural primary schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 1-22.
- Brown B. A. (2009) Preparation of teachers for multigrade teaching: Global lessons for South Africa. *Southern African Review of Education*, 15(2), 61-84.
- Bua, J. D., & Martin, M. D. M. (2020). Handling multi-grade teaching: It's educational implication towards teachers' competence. *Management Research Journal*, 9(2), 1-12.
- Buddin, R. J., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *J. Urban Econ.* 66(2), 103-115.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Scientific research method*. Ankara: Pegem Publishing.
- Can, E. (2019). Professional development of teachers: Obstacles and suggestions. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650.
- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 123-142.
- Coşkun, K., Metin, M., Birşiçi, S. & Kaleli Yılmaz, G. (2010). *Perceptions of classroom teachers with different professional experiences about professional competence*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

- Çağlayan, A. (2012). *Levels of burnout multigrade classroom teacher*. Master's thesis, Atatürk University Institute of Education Sciences, Erzurum.
- Çepni, S. (2012). *Introduction to research and project work*. Trabzon: Celepler Printing.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y.İ. & Altinkurt, Y. (2017). The Validity and reliability study of teacher self-efficacy beliefs scale. *MSKU Journal of Education*, 4(1), 20-32.
- Demir Atalay, T. & Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Metaphors used by prospective teachers regarding the concept of value. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(4), 894-923.
- Dilci, T. (2012). Perceptions of elementary school teachers on the competence of teaching and learning process. *Journal of National Education*, 42(194), 166-183.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dönmez, İ. (2018). *Investigations of various variabilities of professional burnout levels of primary school teachers (Hatay Iskenderun District)*. Master's thesis, Biruni University, Istanbul.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 27-37.
- Durdudiler, A. A. (2019). *Investigation of the satisfaction level and life satisfaction of class teachers working in the combined classes*. Master's thesis, Necmettin Erbakan University, Konya.
- Dursun, F. (2006). Educational problems and solution suggestions in multigrade classes. *The Journal of Social Research*, 2, 33-57.
- Ertürk, M. (2009). Evaluation of primary school teacher self improvement for teachers opinion (Afyonkarahisar Province Example). *Theoretical Educational Science*, 2(2), 44-59.
- Evers, W.J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Fat, S. (2015). Curriculum design for a training program in multigrade instruction. *Educatia* 21, 51-61.
- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Novice teachers experience of teaching: A Dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167

- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Comparing perceptions of the new primary school curriculum with the former curriculum. *Educational Administration Theory and Practice*, 51, 457-476.
- Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A Study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83-86.
- Gökhan, O. (2017). *Relationship between burnout levels and social support levels of english language teachers*. Master's thesis, Erciyes University Institute of Educational Sciences, Kayseri.
- Hargreaves, E. (2001) Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560.
- Hatipoğlu, A. & Kavas, E. (2016). The Effects of parents approach on teacher performance. *Journal of Human and Social Sciences Research*, 5(4), 1012-1034.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Teacher training and teaching profession. *Ataturk University Social Sciences Institute Journal*, 14(1), 53-62.
- İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). The adaption study of Maslach burnout inventory-educators survey to Turkish. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 385-399.
- İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2016). A Comparison of multigrade classroom teachers' and single-grade teachers' job satisfaction and burnout levels. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 391-409.
- Jordaan, V.A., & Joubert, J. (2008). *Training teachers in poor rural areas through a multi-grade intervention to achieve millennium development goals: our experience of using odl as a tool for building capacity and what lessons can be learned?* Cape Town: Cape Peninsula University of Technology
- Kahramanoğlu, R. & Ay, Y. (2013). Examination of the primary teacher candidates' special field competence perceptions as to different variables. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(2), 285-301.
- Karaca, E. (2004). *Pre-service teachers' perceptions of planning and teaching process competencies*. XIII. National Educational Sciences Congress, 6-9 July 2004. <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> (Access Date: 16.05.2022)

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Teacher competency in adaption process to European Union*. Doctoral thesis, Ankara University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Karataş, A. (2013). *The role of environmental education in the development of environmental awareness and the example of Nigde University Education Faculty*. Doctoral thesis, Ankara University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Karataş, A. & Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Problems of primary teachers in village schools. *Usak University Journal of Social Sciences, 11*, 207-220.
- Kayabaşı, Y. (2008). The level of burnout of teachers (The assessments in terms of some variations). *Journal of Social Sciences, 20*, 191-212.
- Kılıç, A. & Saruhan, H. (2006). Teaching skills of technical education faculty teacher candidates. *Selcuk University Institute of Social Sciences, 16*, 407-417.
- Koçak, V. (2018). *Examination of vocational qualifications of special education and non-vocational teachers in special education job practice center (school) level III*. Master's thesis, Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. & Eğinir, E. (2020). Self-Evaluations of teachers and pre-service teachers with respect to their general competencies for teaching profession. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9(3)*, 774-799.
- Kola, A.J., & Sunday, O.S. (2015). A review of teachers' qualification sand it simplification on students' academic achievement in Nigerian Schools. *International Journal of Educational Research and Information Science, 2(2)*, 10-15.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Statistics for the social sciences (2nd ed.)*. Ankara: Pegem Academy
- Köksal, K. (2003). *Teaching in multigrade classes*. Ankara: Pegema Publishing.
- Kulshrestha, A.K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research, 1(4)*, 29-33.
- Lingam, G.I. (2007). Pedagogical practices: The case of multi-class teaching in Fiji primary school. *Educational Research and Reviews, 2(7)*, 186.

- Little, A. (2005). *Learning and teaching in multigrade settings*. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report [online]. Available at www.skoleklassen.hisf.no/Rapportar/LearningandTeachinginMultigrade.
- Mandal, S. (2018). The competencies of the modern teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(10), 351-360.
- MEB (2008). *Teaching competencies, general and special field competencies of the teaching profession*. Ankara: MEB Publications.
- Mischo, C. (2015). Early childhood teachers' perceived competence during transition from teacher education to work: Results from a longitudinal study. *Professional Development in Education*, 41, 75-95.
- Mulaudzi, M. S. (2016). *Challenges experienced by teachers of multi-grade classes in primary schools at nzhelele east circuit*. Master thesis. University of South Africa.
- Mulkeen, A. G., & Higgins, C. (2009) *Multi grade teaching in sub-sahara africa: Lessons from Uganda, Senegal and the Gambi*. World Bank Publication.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85-95.
- Mutlu, N. (2016). *Determination of pre-school teachers professional perspective's sufficiency*. Unpublished master's thesis, Near East University Institute of Educational Sciences, Lefkoşa.
- NEEDU (National Education Evaluation and Development Unit). (2013). *National report 2012: The State of literacy teaching and learning in the foundation phase*. NEEDU.
- Ninnes, P. (2006) The Bhutan Multi-grade Attachment Program. In Cornish, L (ed.). *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*. Armidale: Kardoorair Press, 125-136.
- Numanoğlu, G. & Bayır, Ş. (2009). The Opinions of computer teacher trainees on generic teacher competencies. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty*, 10(1), 197-212.
- Ocakçı, E. (2017). *Investigation of the class management qualifications and the views of multigrade classroom teachers about class management*. Master's thesis, Atatürk University Insitute of Education Sciences, Erzurum.

- Olaleye, F. O. (2011). Teacher characteristics as predictor of academic performance of students in secondary schools in Osunstate – Nigeria. *Euro. J. Educ. Stud.* 3(3), 505 - 511.
- Özdemir, S.M. (2016). Continuous professional development as an indicator of teacher quality. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 2(3), 233-244.
- Özenç, M. (2009). *Examination of primary school teachers' competence levels regarding constructivist approach*. Master's thesis, Marmara University Institute of Education Sciences, Istanbul.
- Özkan, Y. & Acar, M. (2011). A scaling study on the general competencies of the teaching profession with the pairwise comparison method. *Journal of Çukurova University Faculty of Education*, 40(3), 89-101.
- Payne McLain, B. (2005). Environment support and music teacher burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164, 71–84.
- Pek, N. (2015). *Examination of teacher personality traits of first grade teacher candidates*. Master's thesis, Doğu Akdeniz University, Gazimağusa.
- Philip, P.M., & Ramya, K. (2017). Professional competencies for effective teaching learning process. *International Journal of Trend in Research and Development (IJTRD) Special Issue*, 25-29.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Validity and reliability of the socio-contextual teacher burnout inventory (STBI). *Psychology*, 4, 73-82. doi: [10.4236/psych.2013.41010](https://doi.org/10.4236/psych.2013.41010).
- Podungge, R., Rahayu, M., Setiawan, M., & Sudiro, A. (2020). Teacher competence and student academic achievement. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 144, 69-74.
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher burnout: A Quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36.
- Sanford, K. (2017). *"The Phenomenon of teacher burnout: mitigating its influence on new teachers"*. Master's theses, Capstones and Culminating Projects.

- Satıcı, M. (2018). *The evaluation of sufficiency and leadership level of physical education teachers*. Master's thesis, Gaziantep University Institute of Health Sciences, Gaziantep.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. & Avcı-Yücel, Ü. (2014). Teachers' burnout: Indicators of burnout and investigation of the indicators in terms of different variables. *Education and Science*, 39(174), 348-364.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. & Aydın, Y. (2015). Being a teacher in a village: Multigrade classes. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 1(17), 311-331.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A Study of relations. *Teaching and Teaching Education*, 26, 1059-1069.
- Suzuki, T. (2004) *Multigrade teaching in primary schools in Nepal: practice and training*. Unpublished doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Şahin, E. (2011). *The effect of elementary school teachers' teaching style preferences, genders, professional seniority, self-efficacy perceptions and self-directedness readiness levels on their professional competencies*. Unpublished master's thesis, Yıldız Technical University, Istanbul.
- Şanlı, Ö. & Tan, Ç. (2017). Analysing of teachers exhaustion level with regards to several variables. *Firat University Journal of Social Sciences*, 27(2), 131-142.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2005). Prospective teachers; assessment of teacher competencies. *Educational Management in Theory and Practice*, 42, 237-253.
- Talışık, E. (2016). The Investigation of relation between perceived professional proficiency, professional satisfaction and burnout levels of in-service music teachers. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 37, 1-14.
- Taale, M., & Mncube, V.S. (2012). *Training in time management for teachers who teach in multi-grade classes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO (2015).
- Taşgın, A. & Sönmez, S. (2013). Assessment of general teacher proficiencies according to the views of classroom teachers and pre-service classroom teachers. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.

- Teltik, H. (2009). *The determination of teacher self-efficacy perception between job satisfaction and burnout level correlations for preschool teachers*. Master's thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Triwiyanto, T. (2018). Multigrade teaching: A Solution for teacher shortage and educational quality improvement in Indonesia.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. & Sever, B. (2016). A Qualitative study about the perceptions of teachers on professional development. *Electronic Journal of Occupational Improvement and Research*, 4(1), 82-104.
- Venter, N. V. L., Joubert, J., & Chetty, R. (2014). Characteristics of a school, community and family partnership to increase parental involvement in learning at rural multigrade schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1225-1234.
- Vithanapathirana, M. (2006) *Training modules on multigrade teaching for multigrade teachers in Sri Lanka*. University of Colombo, Faculty of Education: Colombo.
- World Bank (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Social information qualitative research methods*, Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldırım, M. (2008). *Difficulties encountered in teaching first reading with sound based teaching in multigrade classes*. Master's thesis, Çukurova University, Adana.
- Yıldız, M. & Köksal, K. (2009). An Assesment of teachers' views about multigrade classes implementation. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 1-14.
- Yıldız, M. (2018). *The Relationship between pre-school teachers' burnout levels and their classroom management skills*. Master's thesis, İstanbul Aydın University and Yıldız Technical University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N. & Yazıcı, H. (2014). Examining burnout levels of teachers and administrators teacher. *Journal of Management and Economics Research*, 12(24), 135-157.
- Yılmaz Toplu, N. (2012). *Burnout levels of preschool and primary school teachers*. Master's thesis, Adnan Menderes University Institute of Social Sciences, Aydın.

- Zhang, Q., & Sapp, D. (2009). The Effect of perceived teacher burnout on credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87-90.
- Zhouchun, H. (2011). Job burnout of English teachers in secondary schools in western China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 35–46.