

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ
YÜKLEMELERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Dilara SAKA**

**Antalya
Haziran 2016**

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ
YÜKLEMELERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Dilara SAKA

Danışman:
Doç. Dr. Sabahat BURAK

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dilora... SARFA... 'nın bu çalışması 10.06.2016... tarihinde jürimiz tarafından İktisatim...
Anabilim Dalı ...Soc. Öğretmenliği... Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy
birliğiyle kabul edilmiştir

Başkan : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Durmuş Toprak
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.
Mizik Eğitimi ABD

Üye : (Unvan)Adı Soyadı Prof. Dr. Aysel Şahinçelebi
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.

Üye (Danışman) : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Sabahat Burak
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yükleme ve
Okul Tüketimlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve
Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden olduğuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 201..

Dilara SAKA

İmzası

ÖNSÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sabahat BURAK'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan ilkokul, lise ve üniversite öğretmenlerime bana öğrettikleri ve bilime dair sevdirdikleri her şey için çok teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bana manevi olarak destek olan ve daima moralimi yüksek tutmaya çalışan biricik ablam Melisa SAKA'yasansuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bana karşılıksız sevgilerini sunan ve daima benim yanımda olan, hiçbir karşılık beklemeden her türlü özveriye ve sabrı bana gösteren, sevgilerini her zaman hissettiğim, başarılarımda en az benim kadar hakları olan canım annem Halise SAKA'ya ve canım babam Erol SAKA'yasansuz teşekkür ederim.

Dilara SAKA

Antalya, 2016

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ YÜKLEMELERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Saka, Dilara
Yüksek Lisans, İlköğretim Bölümü
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Sabahat BURAK
Haziran 2016, 97 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin onların demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez ilçelerinden tesadüfen seçilen birer ortaokulda öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Müzik Dersi Yükleme Ölçeği”, “Okul Tükenmişlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya toplamda 600 öğrenci katılmış ancak bazı ölçme araçlarının eksik doldurulduğu tespit edildiğinden araştırma 577 öğrenci ile yürütülmüştür.

Bu araştırmada istatistiksel analizler için t-Testi, ANOVA (Tukey, Dunnett’s-C), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Regresyon Analizi ve etki büyüklüğü analizi kullanılmıştır.

Korelasyon analizleri sonucunda öğrencilerin müzik dersi yükleme düzeyleri ile okul tükenmişlikleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu saptanmış, anlamlı bulunan ilişkiler belirtilmiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçlarında müzik dersi öğrenme ortamının okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur. Duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini ise müzik dersi yüklemeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda yordayıcı etkisi anlamlı olan değişkenler belirlenmiş olmasına rağmen, bu değişkenlerin yordayıcı etkilerinin önemli olmadığı tespit edilmiştir.

Demografik özelliklere bakıldığında ise t-Testi ve ANOVA testi sonuçlarına yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin, onların

cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, müzikten özel ders alıp almamalarına, ders dışında müzik dersine çalışma saatlerine, algıladıkları müzik dersi başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Okul tükenmişliği üzerinde ise yalnızca yaş, sınıf ve müzik dersi başarı algısı değişkenlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükleme Kuramı, Müzik Dersi Yüklemeleri, Tükenmişlik, Okul Tükenmişliği, Müzik Eğitimi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONS BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTRIBUTION TOWARD MUSIC LESSON AND SCHOOL BURNOUT

Saka, Dilara
Master of Education, Department of Elementary Education
Supervisor: Doç. Dr. Sabahat BURAK
June 2016, 97 pages

The purpose of this research is to show the relationship between the music lesson attributions and school exhaustion levels. It is also aimed in the research to identify the level of the school exhaustion levels with the music lesson attributions of the middle school students and to reveal whether their school exhaustion levels with their music lesson attributions show significant differences with respect to their demographic characteristics. The study group of this research executed as a descriptive study in the relational screening model consists of the 5th, 6th, 7th and 8th class students receiving education in secondary schools selected randomly from the districts of Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez of the province of Antalya in 2015 – 2016 educational year. Data in the research is collected through the use of “Music Lesson Attribution Scale”, “School Exhaustion Scale” and “Personal Information Form” prepared by the researcher. A total of 600 students participated in the research; however, the research was executed with 577 students as some of the papers were found to be deficiently filled.

In this research, t-Test, ANOVA, Post Hoc tests (Tukey, Dunnett's-C), Pearson Correlation Analysis, Multiple Regression Analysis and effect size analysis were used for statistical analysis.

As a result of Pearson correlation coefficient analysis, negative and low level relations were found between the music lesson attribution levels of the students and their school exhaustions, and the relations found as significant are stated. Besides, in the results of the multiple regression analysis, it was observed that musical lesson attributions of the students significantly predict their school exhaustions whereas their school exhaustions also significantly predict their musical lesson attributions. Through the Multiple Regression Analysis, the most important factor explaining the music lesson attribution levels of the students was observed to be the depersonalization and personal accomplishment levels on their school exhaustions. Moreover, it was observed that the most important

factor explaining the school exhaustion levels of the students was the attributions made to the music lesson learning environment in the music lesson attributions.

Whereas, looking at the demographic characteristics, according to the result of the effect size calculations performed against the t-Test and ANOVA test result, it was understood that age, class and music success perception are respectively an important (significant) predictor on school exhaustion; whereas sex, number of siblings, taking private music lessons, music training hours, family structure and perceptive family income are not an important predictor on school exhaustion.

In addition to this, at the end of the research, it was understood that music success perception, class, music training hours, sex, age, class and taking private music lessons are each an important (significant) predictor on music lesson attributions; whereas number of siblings, family structure and perceptive family income are not an important predictor on music lesson attributions. Findings obtained are discussed in the light of the literature; suggestions were made for the limitations of the research and the researches to be done in the future.

Keywords: Attribution Theory, Music Lesson Attributions, Exhaustion, School Exhaustion, Music Education

İÇİNDEKİLER

İMZA SAYFASI	i
DOĞRULUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	3
1.2.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yükleme Kavramı	7
2.1.1. Yükleme Kuramının Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1.1. Heider' in Sağduyu (Naive) Psikolojisi Kuramı	10
2.1.1.2. Jones ve Davis 'in Karşılıklı (Uyuşan) Çıkarımlar Kuramı	11
2.1.1.3. Kelley' in Birlikte Değişme (Covariation) ve Nedensel Şema Kuramı	12
2.1.1.4. Bem' in Benlik Algısı /Kendini Algılama Kuramı	13
2.1.1.5. Weiner' in Başarım Güdülenmesi Kuramı	14
2.1.2. Eğitim ve Müzik Eğitimi Alanında Yükleme Kuramı	16
2.2. Tükenmişlik Kavramı	21

2.2.1. Tükenmişlik Modelleri.....	22
2.2.1.1. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	22
2.2.1.2. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)	23
2.2.1.3. Duyarsızlaşma(Depersonalization).....	24
2.2.1.4. Düşük Kişisel Başarı Hissi (Personal Accomplishment)	24
2.2.1.5.Tükenmişlikle İlgili Diğer Modeller.....	25
2.2.2. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler.....	28
2.2.3. Tükenmişliğin Belirtileri.....	29
2.2.3.1.Tükenmişlik Sendromunun Fiziksel Belirtileri	30
2.2.3.2. Tükenmişlik Sendromunun Davranışsal Belirtileri.....	31
2.2.3.3. Tükenmişlik Sendromunun Psikolojik Belirtileri	31
2.2.4. Okul Tükenmişliği.....	32
2.2.4.1.Okul Tükenmişliği Kavramının Çıkış Noktası	32
2.2.4.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri	33
2.2.4.3. Okul Tükenmişliğini Etkileyen Faktörler	34
2.2.4.4.Okul Tükenmişliğinin Boyutları	34
2.2.5. Okul Tükenmişliği İle İlgili Çalışmalar	35

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ)	41
3.3.3. Müzik Dersi Yükleme Ölçeği (MDYÖ)	42
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi.....	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.3.Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri İle Okul Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki	68
5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri İle Okul Tükenmişliklerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılıkları	70
5.2.Öneriler	75
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	75
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
Ek 1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU	90
Ek 2- MÜZİK DERSİ YÜKLEME ÖLÇEĞİ	91
Ek 3- OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ	93
Ek 4- MEB İZİN YAZISI.....	94
Ek-5 ÖZGEÇMİŞ.....	95
Ek-6 BİLDİRİM SAYFASI	96
Ek 7- TURNİTİN RAPORU	967

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Nedensellik Yükleme Süreci.....	7
Şekil 2.2. Yükleme Kuramında Ekoller.....	9
Şekil 2.3. Heider'e göre Davranışın/Eylemin Kişisel ve Çevresel Bileşenleri	10
Şekil 2.4. Jones ve Davis'e Göre Davranışta Seçme Çemberinin Oluşturulması	11
Şekil 2.5. Weiner'in Başarma GÜdülenmesi Kuramının Kavramsal Yapısı	15
Şekil 2.6. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli Boyutları	23
Şekil 2.7. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler.....	45
Şekil 2.8. Tükenmişliğin Belirtileri.....	30
Tablo 2.1. Kelley' in Birlikte Değişme/ Nedensel Şema Kuramının Yapısını Oluşturan Boyutlar ve Odak Boyutlarını Belirlemede Kullanılan Bilgi Türlerinin Bir Özeti	13
Tablo 2.2. Weiner'a Göre Yükleme Sınıflandırılması.....	16
Tablo 2.3. Yükleme Kuramının Farklı Boyutlarını Ortaya Koyan Çalışmalar	18
Tablo 2.4. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli Dışındaki Diğer Modeller ve Ana Hatlarının Özeti	26
Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre MDYÖ'ye Verdikleri Yanıtlara Yapılan t Testi Sonuçları	45
Tablo 4.10. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre OTÖ'ye Verdikleri Yanıtlara Yapılan t Testi Sonuçları	56
Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre MDYÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 4.11. Öğrencilerin Yaşlarına Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 4.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre MDYÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	48
Tablo 4.12. Öğrencilerin Sınıflarına Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi.....	58
Tablo 4.4. Öğrencilerin Aile Yapısı Değişkenine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği 'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4.13. Öğrencilerin Aile Yapılarına Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59

Tablo 4.5. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre MDYÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4.14. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre OTÖ' Den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 4.6. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeylerine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.15. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeylerine Göre OTÖ' den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 4.7. Öğrencilerin Müzik Dersinden Özel Ders/kurs Alıp Almamalarına Göre MDYÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan T-testi Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.16. Öğrencilerin Müzik Dersinden Özel Ders/kurs Alıp Almamalarına Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan T-testi Analizi.....	62
Tablo 4.8. Öğrencilerin Okul Dışında Müzik Dersine Çalışma Saatlerine Göre MDYÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.17. Öğrencilerin Okul Dışında Müzik Dersine Çalışma Saatlerine Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 4.9. Öğrencilerin Algıladıkları Müzik Dersi Başarılarına Göre MDYÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4.18. Öğrencilerin Algıladıkları Müzik Dersi Başarılarına Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4.19. Öğrencilerin MDYÖ ve OTÖ Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	65
Tablo 4.20. Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	66
Tablo 4.21. Müzik Dersi Yüklemelerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Müzik, insanın yaşamında her an var olan bir olgu ve çocuğun doğal çevresinde etkileştiği önemli bir boyuttur. Günümüz eğitim sisteminde, müziğin de içinde bulunduğu düzenli sanatsal etkinliklerle çocuklarımızın üzerindeki baskıların hafifletilmesi sağlanmalıdır. Çünkü okul öncesinden başlayan ve üniversite yılları veya sonrasına kadar devam eden okul hayatında öğrenciler, ders yükleri ve yerine getirmeleri gereken sorumluluklarla beraber kendilerini amansız bir yarış ortamı içinde bulabilmektedir(Çilden, 2001). Böyle düşünüldüğünde eğitim sisteminde önemi bir kez daha ortaya çıkan müzik eğitiminin üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin müzik eğitimi boyutunda başarılarının sağlanması ile onların müziksel davranışları edinmelerinin yanı sıra; okulun üzerlerinde yarattığı baskıdan kurtulmalarına yardımcı olacağı düşünülebilir.

Kişilerin bir işi yapmak ve bunda başarılı olmak için ilk önce yeterince güdülenmeleri gerekir. Özellikle müzik eğitiminde güdülenmenin yeri ve önemi büyüktür (Güleç, t.y.)Bireyin başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik çıkarım (yükleme) ve algıları, onun güdüsünü etkilemektedir (Selçuk, 2001). Bu bağlamda geliştirilen ve öğrencilerin müzik dersi güdülenmelerini arttırmayı amaçlayan kuramlardan biri olan yüklem kuramına göre öğrencinin bir işteki başarı durumları ile bunun nedenlerine yönelik inancı ve yorumları, onun o işle ilgili gelecekte sergileyeceği davranışları belirlemektedir (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998). Bu nedenlerden dolayı müzik eğitiminde öğrencilerin başarı-başarısızlıklarını hangi alanlara yüklediklerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Özmenteş,2013).

Öğrencilerin başarıları ve bu başarılarının nedenlerinin ortaya çıkarılması eğitim araştırmalarında (Çobanoğlu, Kasapoğlu,2010) üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Müzik eğitiminde de öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarının üzerinde duran çalışmalar (Burak, 2013;Özmenteş, 2012;Legette, 1998;

Asmus, 1986a; Painsi ve Parncutt, 2004; Austin ve Vispoel, 1998; Mcpherson ve McCormick, 2000; Kwan, 2007; Austin ve Vispoel, 1998; Barry, 2007) bulunmaktadır.

Bireyin başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik çıkarım (yükleme) ve algıları, onun motivasyonunu etkilemektedir (Selçuk, 2001).Başarı güdülenmesi kuramı incelendiğinde, başarı ile tükenmişlik arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir.Yapılan araştırmalar başarılı öğrencilerin yüklemelerinin içsel odaklı olduğunu gösterirken başarısız öğrencilerin daha çok dışsal odaklı yüklemeler yaptığını göstermektedir (Akbaba, 2006). Başarı durumunun nedenini içsel nedenlere bağlayan öğrenciler ilerleyen zamanlarda başarıya ulaşmak için daha fazla çaba göstereceklerdir. Dışsal nedenlere yükleme yapan öğrenciler ise ileride aynı durumla karşılaştıklarında başarıya ulaşmak için bir çaba göstermeyeceklerdir (Weiner,1985). Nedensel yüklemelere yönelik bu sonuç sürekli yaşandığında ise öğrenci olayların artık kendi kontrolünde olmadığını düşünecek ve gelecekte benzer durumlarda daha yoğun tepki göstererek söz konusu davranışı sergilemeyi bırakacaktır. Öğrencinin sergileyeceği bu durum öğrenilmiş çaresizliğin bir göstergesidir (Güler,2006). Çünkü Seligman' a (1975) göre öğrenilmiş çaresizlik bireyin belirli bir olayda sürekli olarak davranışlarından bağımsız sonuçlarla karşılaşması sonucunda olayın kendi kontrolünde olmadığı yargısına ulaşması ve gelecekte benzer durumlarda, söz konusu davranışı sergilemeyi bırakmasını ifade etmektedir (Seligman, 1975).Öğrenilmiş çaresizlik, vazgeçme, çaba göstermeme, umursamama, suçluluk duygusu, utanma, yıpranma ve stres bu etkilere (olumsuz) örnek olarak verilebilir. Bu örnekler aynı zamanda tükenmişliğin bir belirtisi olabileceği gibi(Aypay, 2011; Yang ve Farn, 2005; Zhang, Gan ve Cham, 2007) yaşanan tükenmişlikten etkilenerek ortaya çıkan sonuçlar da olabilir. Çünkü birey ancak dürtülerinin kontrolü elinde olduğu zaman kendinin farkına varır. Kendinin farkında olan birey de şu anını ve geleceğini ona göre şekillendirir (Fromm, 2003). İnsan için anlam bulmanın birçok yolu vardır. Bu süreçte bireyin yaşadığı sıkıntılar tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olabilir (Tanhan, 2007).

Öğrencilerin okul tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmaların (Gold ve Michael, 1985; Meier ve Schmeck, 1985; Powers ve Gose, 1986; Gold ve diğerleri, 1989; Balogun ve diğerleri, 1996; Yang, 2004 Yang ve Cheng, 2005) daha çok üniversite öğrencilerine yönelik olduğu; ülkemizde ise öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların daha çok üniversite ve lise öğrencilerine (Avara,2015; Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Aypay, Eryılmaz, 2015; Çam, Deniz, Kurnaz,2014; ; Güdük ve diğerleri, 2005; Kutsal, Bilge, 2012; Küçüksüleymanoğlu, Eğilmez,2013; Seçer, Gençdoğan,2012) yönelik

yapıldığı görülmektedir. Bu alanda ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarına (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Çapri, Gündüz ve Gökçakan,2011) ve ortaokul öğrencilerinin tükenmişliklerini inceleyen birkaç çalışmaya (Baş, 2012; Öztan, 2014) rastlanmıştır.

Literatür incelendiğinde, okul tükenmişliği ve nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun yerine, pek fazla olmasa da, birkaç çalışmada “tükenmişlik” ve yükleme kuramı ile ilgisi olduğu bilinen “denetim odağı” arasındaki ilişkinin incelendiği (Ataç,2015; Byrne, 1992; Dönmez, 1998; Kıvrak ve Dönmez, 2013; Sarıkaya, 2007; Tümkaya, 2000) çalışmalara rastlanılmıştır. Bu anlamda yapılan araştırmalar tükenmişlikle denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesine neden olmuştur. Yapılan araştırmalarla bireyde görülen tükenmişliğin - sahip olunan kişisel özelliklerden biri olan ve bireylerin nedensellik algılarıyla ilgili olan- “denetim odakları” ile genel anlamda ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Ataç,2015; Byrne, 1992; Dönmez, 1998; Kıvrak ve Dönmez, 2013; Sarıkaya, 2007; Tümkaya, 2000). Öğrencilerin de öğretim sürecinin önemli paydaşları olduğu düşünüldüğünde - öğretmenlerde olduğu gibi- öğrencilerin nedensel çıkarımlarının onların tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olacağı düşünülebilir. Çünkü bireydeki denetim odağı algısı nedensellik yüklemeleri ile ilişkilidir. Bu nedenlerden dolayı, yapılan bu araştırmayla öğrencilerin müzik dersi yüklemeleri ve okul tükenmişlik düzeyleri bir arada ele alınarak, öğrencilerin belirlenen değişkenlere göre yükleme ve tükenmişlik düzeylerinin ortaya çıkarılması gerekli görülmüştür.

Dolayısıyla bu araştırmanın problemi ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve müzik dersi yüklemeleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin onların

demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri onların;
 - cinsiyetlerine,
 - yaşlarına,
 - sınıf düzeylerine,
 - aile yapılarına,
 - kardeş sayılarına,
 - algıladıkları aile gelir düzeyine,
 - müzikten özel ders alıp almamalarına,
 - ders dışında müzik dersine çalışma saatlerine,
 - algıladıkları müzik dersi başarılarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri onların;
 - yaşlarına,
 - sınıf düzeylerine,
 - aile yapılarına,
 - kardeş sayılarına,
 - algıladıkları aile gelir düzeyine,
 - müzikten özel ders alıp almamalarına,
 - ders dışında müzik dersine çalışma saatlerine,
 - algıladıkları müzik dersi başarılarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin (MDYÖ) tutum, öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam, blokflüt, yetenek boyutları birlikte okul tükenmişlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

5. Okul Tükenmişlik Ölçeği'nin (OTÖ) duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutları birlikte müzik dersi yüklemeye düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Müzik eğitiminin amacı, çocukların sanatın bu önemli boyutunu yeterli derecede algılayarak davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmalarını sağlamaktır (Çilden,2001). Bu amaçlar doğrultusunda bireyler yetiştirilebilmesi için öğrencilerin edinmiş oldukları müziksel bilgi, beceri ve kazanımları kullanabilmeleri gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de öğrencilerin müzik öğretimindeki başarı durumlarının ve başarı durumlarına yönelik inançlarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü müzik eğitimi boyutunda öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerinin bilinmesi onların derse yönelik güdü ve tutumlarının artırılması, müzikteki özgüvenlerinin geliştirilmesi ve müzik performanslarının artırılması açısından yararlı görünmektedir (Özmenteş,2012).

Okul öncesi yıllarda ya da ilkokul yıllarında başlayan müzik eğitimi sürecinin ortaokul yıllarında da farklı açılardan önemli kazanımlar ve faydalar sağlayacağı söylenebilir. Ortaokul yıllarında öğrenciler ilkokul ya da okul öncesi dönemlerine göre eğitim sistemimizde yer alan sınav sistemleriyle (TEOG vb.) daha çok yüzleşmektedir ve öğrencilerin ders yükleri artmaktadır. Bu faktörler de göz önünde bulundurularak ortaokul öğrencilerinin müzik eğitiminden elde edecekleri kazanımlardan olumlu bir şekilde etkilenecekleri düşünülebilir. Çilden (2001), yaptığı çalışmada öğrencilerin üzerindeki bu tür yüklerin, müziğin de içinde bulunduğu sanatsal etkinliklerle azaltılabileceğini ifade etmiştir. Bunun sağlanabilmesi için de öğrencilerin müzik öğretimindeki başarı durumlarının ve başarı durumlarına yönelik inançlarının ortaya çıkarılması gerekli görülmüş ve yapılan araştırma bu açıdan önemli görülmüştür.

Buna ek olarak ülkemizdeki eğitimin oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahip olduğu düşünüldüğünde, okul tükenmişliğinin her dönemde sıklıkla görülebileceği düşünülebilir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerini bazı değişkenlere göre inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanıldığından (Baş,2012; Öztan, 2014) yapılan araştırmanın literatürdeki boşluğun

doldurulması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda literatürde ayrıca müzik dersi yüklemeleri ve okul tükenmişliğini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmaması da, bu araştırmayı yapmaya yönelten en önemli güdüleyicilerdendir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ölçekleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin üç ilçesinde (Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez) bulunan birer okulda öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Müzik dersi yüklemeleri: Öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarıdır (Özmenteş,2012).

Algılanan Müzik dersi başarısı: Araştırma kapsamındaki öğrencilerin müzik dersindeki başarı durumlarına yönelik “çok başarılıyım, biraz başarılıyım, başarılı değilim” şeklinde sahip oldukları düşünceleridir.

Algılanan aile gelir düzeyi: Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine yönelik düşünceleridir.

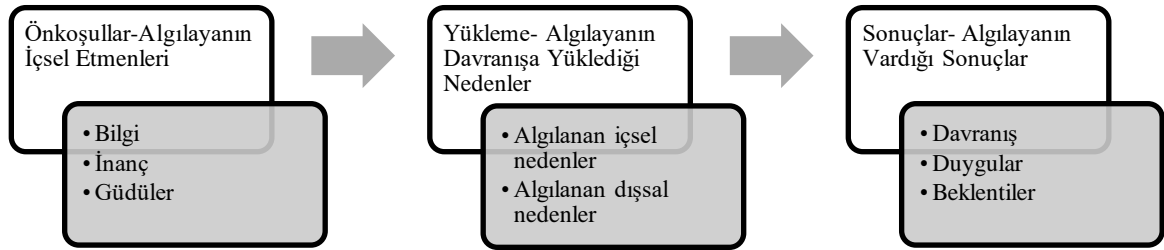
BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Yükleme Kavramı

İnsanların anlama dürtüleri, karşılaştıkları durumlardan veya yaşadıkları olaylardan anlam çıkartma istekleri onları güdüleyen bir güçtür (Weiner,1984). Güdülenme süreci incelendiğinde güdülenmenin neredeyse her bireye ve duruma göre şekillenen bir süreç haline geldiği görülmüştür. Bu durum güdülenmeyi açıklamada yeni bakış açılarının gerekliliğini ortaya çıkartmıştır (Kabasakal,1989).

Güdülenmeyi açıklarken bireyin bir olayı ya da durumu anlamlandırma süreciyle ilgilenilmiştir (Akbaba, 2006). Bu bağlamda ortaya çıkan Yüklem kavramı, çevremizde olan olaylar veya kişisel yaşantılarımız hakkındaki olayların niçin böyle olduğuna yönelik nedensel açıklamalarımızı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Miner ve Mcknight, 1999). Bireylerin inançlarına ve bu inançlarına yönelik nedensel çıkarımlara nasıl vardıkları, “yüklem kuramı” dediğimiz kuramsal çerçeve ile açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle yüklem kuramı, insanların yaşadıkları bir olay veya durum karşısındaki nedensel açıklamalarını yaparken hangi yolu izledikleri konusıyla ilgilenmektedir (Taggar ve Neubert 2004).



Şekil 2.1. Nedensellik Yüklem Süreci(Aktaran Kızgın ve Dalgın, 2012, s. 65)

Bireyin nedensellik yüklem sürecinin anlaşılması, onların bir işteki verimliliğinin artırılması ve istedik davranışlar geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda (1) Bir olayının nedeninin anlaşılması, (2) bir olayın sonuçlarına yönelik sorumluların belirlenmesi, (3) bireyin davranışlarının nedenlerinin ortaya çıkarılması ve bu nedenlerle

bağlantılı olarak bireyin kişiliği ile ilgili yorumlar yapılabilmesi ancak yükleme sürecinin doğru bir şekilde anlaşılmasıyla sağlanabilir (Duman,2004). Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi bireyin (algılayanın) algısını etkileyen öğrenmeler (bilgi, inanç, güdüler) onun davranışa yüklediği nedenleri (içsel ve dışsal nedenler) ve vardığı sonuçları (davranış, duygu, beklenti) da etkilemektedir (Aktaran Kızılgın ve Dalgın, 2012). Yükleme sürecindeki bu etkenler dikkate alındığında aynı durum karşısında bile her bireyin farklı nedensel yüklemeler yapabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde birey, zaman içinde kendisi ve çevresiyle ilgili yeni öğrenmeler gerçekleştirmekte ve bu doğrultuda aynı olay karşısında bile farklı zamanlarda farklı nedensel yüklemeler yapabilmektedir (Gronhaug ve Falkenberg,1994).

Farklı yükleme biçimlerinden bahsedilmesi yükleme biçimlerinin ve yükleme süreçlerinin tahmin edilemez ve karmaşık olduğunu ifade etmez. Aksine bireylerin bir olay ya da durumun nedeniyle ilgili çıkarımları gelecekteki davranışlarını yönlendirecektir. Bireyin yaptığı nedensel çıkarımların (yüklemlerin) onun gelecekteki davranış ve beklentilerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemesi ve davranışlarımızı yönlendirmesi Yükleme Kuramının üzerinde durduğu en önemli konulardan biridir (Aktaran Gürses, 2008). Yaşantıların sebebine veya sonuçlarına nasıl ulaşıldığına yönelik genellemelerin sistematik bir şekilde yapıldığı yükleme sürecinde birey, kendi davranışlarını anlamlandırır, diğer insanların davranışlarını değerlendirir ve algıladığı olayları anlamlandırarak yorumlar (Heider, 1958). Bireyin bir durum karşısında yaptığı bu anlamlandırmalarla birlikte gelişen yorumları ve inançları o durum ile ilgili gelecekteki davranışlarını ve beklentilerini etkiler (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998; Painsi&Parncutt 2004).

Yükleme Kuramının üzerinde durduğu bir başka konu da bireyin nedensel yükleme süreçlerinde yaptığı değerlendirmelerde kendisini ilgilendiren olaylar üzerinde kendi etkisinin olup olmadığına yönelik inancıdır. Yükleme kuramındaki bu noktayı açıklayan kavram kontrol odağıdır (iç kontrol odağı, dış kontrol odağı). İç kontrol odağına sahip bireyler olaylar karşısında kendi etkilerinin olduğuna inanırken dış kontrol odağına sahip bireyler olayların nedeni olarak kendilerini değil daha çok çevreyi ve diğer insanları görürler (Mansourian ve Ford, 2007).

Bireylerin nedensel yüklemeleri onların kişiliklerine göre değiştiği gibi kişilerin o işle ilgili inançlarını da büyük oranda etkilemektedir (Özmenteş, 2012). İç kontrol

odağına sahip olan bireyler olayların en büyük neden olarak kendileri ve çabaları gibi etkenleri gördükleri için geleceklerinin şekillenmesinde daha aktiftir. Bu bireylerin özgüven ve özsaygıları yüksektir. Dış kontrol odağına sahip bireylerin ise özgüvenleri daha düşüktür. Bu bireyler olaylar karşısında kaderci-pasif bir tutum sergilerler ve çaba göstermezler (Struthers vd., 2001).

2.1.1. Yükleme Kuramının Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Çerçevesi

İlk araştırmaları 1945’li yıllara dayanan yükleme kuramının ortaya çıkmasında Hume, Kant ve Mill gibi filozofların etkisi olduğu görülmektedir. Bu filozoflar, yükleme kuramından çok daha önce bireyin bir olayı başka bir olayın nedeni olarak açıklama girişimlerini anlamaya çalışmışlardır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989, 1993).



Şekil 2.2. Yükleme Kuramında Ekoller (Onuk ve Özlem, 2007, s.31)

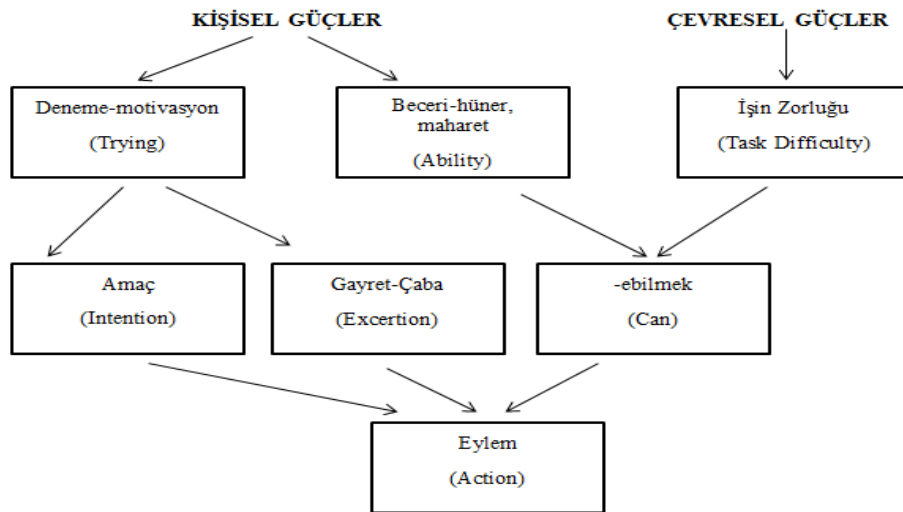
Yükleme kuramının temelleri Heider (1958) tarafından atılmıştır. Daha sonra Jones ve Davis (1965) ve Kelley (1967) tarafından süreç içerisinde geliştirilmiştir. Son olarak en kapsamlı hali Weiner tarafından geliştirilmiş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde ise yükleme kuramının ana hatlarını oluşturan altı farklı kuramsal çerçeveden söz edilmektedir. Sosyal psikoloji alanında en çok kullanılan bu altı ekol Şekil 2.2.’de görüldüğü gibi şöyledir;

(1) Heider’in naif veya sağduyu psikolojisi (common sense psychology), (2) Jones ve Davis’in karşılıklı çıkarımlar (correspondent inferences) kuramı, (3) Kelley’in birlikte

değişme (covariation) ve nedensel şema kuramı ,(4) Schacter ve Singer'in duygusal kararsızlık (emotional lability) kuramı , (5) Bem'in benlik idraki (self-perception) kuramı (6) Weiner'in başarıma güdülenmesi kuramı (Onuk,2007).

2.1.1.1.Heider' in Sağduyu (Naive) Psikolojisi Kuramı

Yüklemeler konusunda kuram geliştirme çalışmaları, yükleme kuramının kurucu babası olarak bilinen Avusturyalı psikolog Fritz Heider ile başlamıştır. Yükleme kuramının temellerini atan Heider, 1944-1958 yılları arasındaki çalışmalarını Kişilerarası İlişki Psikolojisi (The Psychology of Interpersonal Relations) adını verdiği kitapta toplamıştır (Folkes, 1998). Sağduyu (Naive) Psikolojisi isimli çalışmasında da insan davranışının bireysel ve çevresel bileşenlere bağlı olarak çıktığını ifade etmektedir (Heider, 1958).Ona göre insanlar temel olarak anlama-bilme ihtiyacına ve çevresini kontrol etme güdüsüne sahiptir. Onun anlayışına göre ortalama her bir insan kendisi ve çevresiyle ilgili nedensel açıklamalarda bulunmaktadır. Heider, her insanın yaptığı bu nedensel anlamlandırma süreçlerini açıklamaya çalışmaktadır. Ona göre yükleme sürecinin temelinde insanların başkalarının davranışlarında yatan nedenleri anlama istekleri yatmaktadır. Heider, geliştirdiği bu kurama Sağduyu Psikolojisi (Naive Psychology) adını vermiştir (Mizerski, Golden ve Kernan 1979).



Şekil 2.3. Heider'e göre Davranışın/Eylemin Kişisel ve Çevresel Bileşenleri(Heider, 1958)

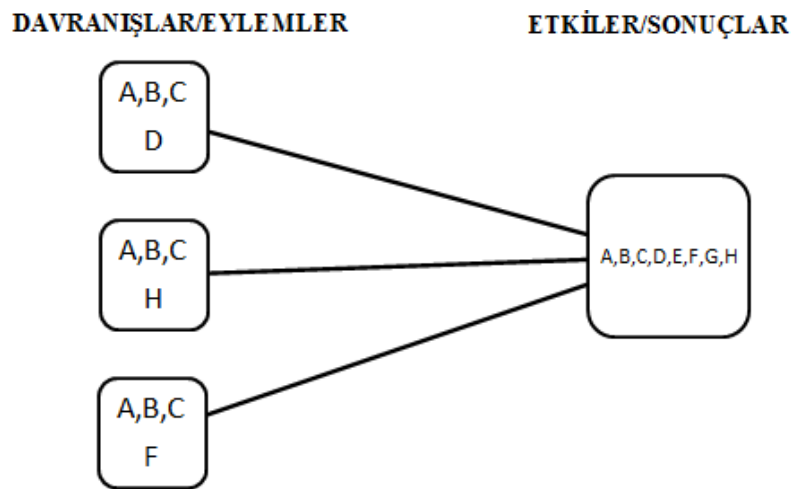
Şekil 2.3.'te görüldüğü gibi, Heider geliştirdiği Sağduyu Psikolojisine göre davranışın çıktısını kişisel güçler ve çevresel güçler olmak üzere iki gruba ayırır.

Davranışın çıktısını oluşturan kişisel (içsel) bileşenler bireyin niyeti, çabası, yetenek ve huy gibi özellikleridir. Çevresel (dışsal) bileşenler ise görev zorluğu ve şans gibi bileşenlerdir (Specht, Fichtel ve Meyer, 2007). Davranışın nedenini açıklarken içsel kontrole sahip bireyler davranışlarının nedeni olarak sürekli kendileri ile ilgili etmenlere yükleme yapma eğilimindedir. Dışsal kontrole sahip bireyler ise davranışlarının nedenini daha çok şans, kader gibi etmenlere yükleme eğilimindedir.

2.1.1.2. Jones ve Davis 'in Karşılıklı (Uyuşan) Çıkarımlar Kuramı

Yükleme kuramına yönelik bir diğer çalışma Edward E. Jones ve Keith E. Davis (1965) tarafından geliştirilmiş olan Uyuşan Çıkarımlar (Correspondent Inferences) adını verdikleri kuramdır. Amerikalı sosyal psikolog Jones ve Davis, Heider' in yükleme kuramını geliştirerek ulaştıkları bu kuramda bir bireyin davranışının başka biri tarafından onun kişisel bir özelliğine karşı geldiğini çıkarsaması süreciyle ilgilenmiştir. Geliştirdikleri kuramla da bu çıkarsamaların nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmışlardır (Hogg, Vaughan 2007).

Uyuşan Çıkarımlar kuramına göre davranış sergileme sürecinde birey iki şeyden etkilenir. Bunlardan birincisi bireyin kişisel özellikleri (içsel odak) , ikincisi de içinde bulunduğu çevrenin (dışsal odak) özellikleridir (Akt. Mizerski vd. 1979, s.124).



Şekil 2.4. Jones ve Davis'e Göre Davranışta Seçme Çemberinin Oluşturulması (Akt. Koçak, 1999, ss.113-114).

Bir davranışı gerçekleştirmeden önce bireyin önünde gerçekleştirebileceği birden fazla davranış seçeneği bulunur. Bireyin bu seçenekler arasından yapacağı tercih, aslında her bir davranışın gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkacak etkiye göre şekillenmektedir. Şekil 2.4.'te görüldüğü gibi bu süreçte birey ilk olarak önündeki davranış seçeneklerini görür. Bu davranışları gerçekleştirmesi durumunda oluşacak etkileri zihninde listeler. Daha sonra davranış seçeneklerinin her biri için o davranışı gerçekleştirmesi durumunda ortaya çıkacak etkileri seçme çemberine yerleştirir. Davranışlardaki ortak olan (A,B,C) ve ortak olmayan sonuçları (F,D,H) da belirledikten sonra kalan sonuçların (E,G) tahmini istenirliğini belirler (Akt. Koçak, 1999, ss.113-114).

Jones ve Davis' e göre yükleme sürecindeki birey (gözlemci), davranışı gösteren kişi (aktör) hakkında aktör için davranışın doğurduğu etkiler sayıca az olduğu zaman, davranışın doğurduğu etkilerin istenirliği yüksek olmadığı zaman daha fazla bilgi edinir (Shaver, 1975). Diğer bir ifadeyle, gerçekleşme ihtimali düşük olduğu varsayılan davranışlar (beklenmeyen), gerçekleşme ihtimali yüksek olduğu varsayılan (beklenen) davranışlara göre kişi hakkında daha çok bilgi vericidir.

2.1.1.3.Kelley'in Birlikte Değişme (Covariation) ve Nedensel Şema Kuramı

Yükleme ile ilgili çalışmalarıyla tanınan bir diğer isim Amerikalı sosyal psikolog Horald Kelley' dir. Kelley (1967, 1972) Heider' in yükleme kuramından yola çıkarak geliştirdiği kuramında iki temel nokta üzerinde durmuştur. Bunlar (1) Davranışın potansiyel nedenleri ile (2) Davranış sonuçları arasındaki ortak değişkenler (covariation) dir. Kuramda ortak değişkenler (covariation) olarak tanımlanan kavram, bireylerin hem kendileriyle ilgili (ruhsal durum, istek vb.) olan hem de çevreleriyle ilgili yaptıkları nedensellik yüklemelerini açıklamak için kullanılır.

Kelley (1967) , geliştirdiği kuramı “Birlikte Değişme/Nedensel Şema Kuramı” olarak adlandırmıştır. Bunun nedeni Kelly' nin davranışın nedenini açıklarken Heider gibi içsel odak ve dışsal odak boyutlarını göz önünde bulundurmasıdır. Çünkü Kelly' e göre insanlar bir davranışı açıklarken o davranışın hangi nedenlerle birlikte değiştiğine dikkat etmektedir (Hogg ve Vaughan, 2005).

Birlikte Değişme/ Nedensel Şema Kuramında, bireyler yüklemelerindeki odak boyutunu(içsel odak, dışsal odak) belirleme aşamasında bazı bilgi türlerinden yararlanır.

Bunlar Tablo 1.' de görüldüğü gibi belirginlik, benzerlik ve tutarlılık bilgileridir (Kelley, 1973). Buna ek olarak Kelley' in Birlikte Değişme/ Nedensel Şema Kuramının yapısının üç boyuttan oluştuğu bilinmektedir. Bu boyutlar açıklamaların yer aldığı Tablo 2.1.' de de görüldüğü gibi etkiler/sonuçlar boyutu, gözlemci boyutu ve zaman-durum boyutudur (Shaver, 1975).

Tablo 2.1. Kelley' in Birlikte Değişme/ Nedensel Şema Kuramının Yapısını Oluşturan Boyutlar ve Odak Boyutlarını Belirlemede Kullanılan Bilgi Türlerinin Bir Özeti

<i>Kuramı Oluşturan Boyutlar</i>	<i>Açıklaması</i>	<i>Kullanılan Bilgi Türleri</i>
Etkiler/Sonuçlar (<i>stimulus</i>) Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> Ortam ile ilgilidir. Kişinin çevresinde var olan şeyleri kapsar. 	<p><u>Belirginlik</u></p> <p>Davranışı sergileyen kişinin o davranışı sadece belirli bir uyarıcıya sergileyip sergilemediğini sorgular.</p>
Gözlemci (<i>perciever</i>) Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> Bireyin kendisini ve diğer insanları da kapsar. Gözlemci ve diğer insanlar arasındaki iletişimle ilgilidir. İletişim sonrası kişiler görüş birliği ya da görüş ayrılığına varır. 	<p><u>Benzerlik</u></p> <p>Diğer insanların da bu duruma aynı tepkiyi verip vermediklerini sorgular.</p>
Bağlam (<i>context</i>) Boyutu	<ul style="list-style-type: none"> Gözlemci ve çevresi arasındaki etkileşimin gerçekleştiği zaman-durumdaki olası etkileşim çeşitleridir. 	<p><u>Tutarlılık</u></p> <p>Başka zaman ve durumlarda bireyin tepkisinin aynı olup olmadığını sorgular.</p>

2.1.1.4. Bem' in Benlik Algısı /Kendini Algılama Kuramı

Yükleme ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer bilim insanı da Daryl J. Bem' dir. Bem daha çok çalışmalarında “benlik/kendilik” kavramı üzerinde durmuş ve yükleme sürecini kişinin benlik algısı ile açıklamaya çalışmıştır (Bem, 1972).

İnsanlar doğaları gereği çevresindeki insanların düşünce, duygu ve davranışlarını anlamlandırmaya çalıştıkları bir süreç içindedir. Kendilik kavramı insanların bu süreçte

kullandıkları sistematik bir yapıdır. Burada kullanılan benlik/kendilik kavramı, tecrübelerle elde ettiğimiz birikimlerle kendi içimizde oluşturduğumuz yaşam algısını ifade etmektedir. (Markus, Moreland ve Smith, 1985).

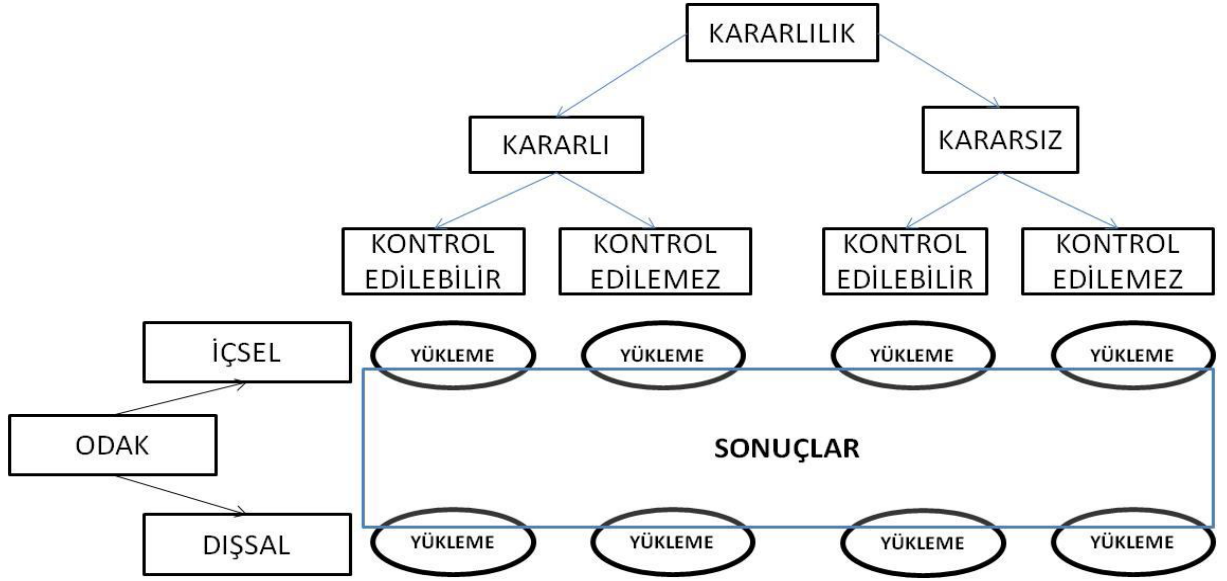
Bem'in Benlik Algısı Kuramına göre, her insan diğer insanları gözlemlediği gibi kendisini de gözlemler ve bu gözlemlerinden çeşitli anlamlar çıkarır. Sonrasında elde ettiği çıkarımlar sayesinde davranışına devam edip etmeme konusunda bir karara varır ve bu kararı eyleme dönüştürür (TBurger ve Guadagno, 2003). Bem (1972)' e göre kişi benliğini kendisi oluşturur. Bunu oluştururken de iki kaynaktan yararlanır. Bu kaynaklardan biri kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili olan içsel kaynaklar ile çevresinden elde ettiği ipuçlarından (insanların kendi ile ilgili söylemleri) oluşan dışsal kaynaklardır (Bem ve McConnell, 1970; Bem, 1972).

Bem' in Kendini Algılama Kuramı, insanların çevresindeki durumları ve kendisini yorumlarken kullandığı süreçler arasında büyük bir fark olmadığını ileri sürmüştür (Fiske, Taylor 2013). Bu kurama göre, insanlar çevresindekilerin davranışlarını tahmin etmeye çalışırken onların geçmiş davranışlarından yararlanarak çıkarsamalarda (yüklemelerde) bulunur. Aynı şekilde kendisi hakkında çıkarsamalarda bulunurken de geçmiş yaşantılarından faydalanır. Bu doğrultuda elde ettiği çıkarsamalara uygun davranarak tutarlılığını sürdürmüş olur. Bu durum aynı zamanda kişinin benliğinin onun davranışlarına yön verdiğini bize göstermektedir (Bem, 1972).

2.1.1.5.Weiner'in Başarma Güdülenmesi Kuramı

Yükleme kuramı ile ilgili en kapsamlı ve en yaygın çalışmaları yine Amerikalı sosyal psikolog olan Bernard Weiner geliştirmiştir. Weiner Heider'in görüşlerini genişleterek, yükleme kuramı ile güdüleme kuramı arasında bağ kurarak Başarma Güdüsü Kuramını geliştirmiştir. Bu sayede Yüklem Kuramının başarı motivasyonunu yükseltmesinde kullanılır hale gelmesini sağlamıştır (Weiner 1985; Weiner 2010; Grahm, Weiner 1996).

Weiner'in Başarma Güdüsü Kuramına göre bireyin bir iş, etkinlik ya da performansındaki başarı veya başarısızlığının sebeplerini birtakım nedenlere bağlama isteği yüklemeyi doğurmuştur (Chen vd., 2009). Weiner'e göre bireyler nedensel yüklemelerini açıklarken üç boyutu dikkate alırlar. Bunlar odak, kararlılık ve kontrol boyutudur (Hogg ve Vaughan, 2005).



Şekil 2.5. Weiner'in Başarım Güdülenmesi Kuramının Kavramsal Yapısı (Yıldırım, 2012).

Weiner'in Başarı Güdülenmesi kuramı Şekil 2.5.' te model üzerinde açıklanmıştır. Modele göre kuramın ilk boyutu olan odak boyutu, bireyin başarı ya da başarısızlığının nedeni olarak kendisini ya da çevresini görmesiyle ilgidir. Buna göre yüklemelerini çaba, yetenek, tutum gibi nedenlerle açıklayan bireyler içsel odağa sahiptir. Yüklemelerini şans, görev zorluğu gibi nedenlerle açıklayanlar ise dışsal odağa sahiptir. Modelin ikinci boyutu kararlılık boyutudur. Bu boyut sonuçların değişip değişmeyeceği ile ilgilidir. Kararlılık boyutunda birey ne olursa olsun sonuçların değişmeyeceğini düşünürken kararsızlık boyutunda birey çeşitli etkenlerle sonucu değiştirebileceğini düşünür. Kararlılık boyutunun her iki uç noktasındaki sonuçlar da kontrol edilebilirlik boyutunu oluşturur. Birey sonuçlar üzerinde kontrol edebileceği bir durum olduğunu düşünüyorsa bu yüklemenin kontrol edilebilir olduğunu gösterir. Eğer birey sonuçlar üzerinde kendisinin hiçbir kontrolünün olamayacağını düşünüyorsa bu da yüklemenin kontrol edilemez olduğunu gösterir (Weiner 1985; Weiner 2010). Weiner'a göre bireyin bir iş, performans ya da ödev sonucundaki başarılarına yükleyebilecekleri nedenler Tablo 2.' de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Weiner'a Göre Yüklemelerin Sınıflandırılması (Aktaran Kızgın ve Dalgın, 2012. s.64)*

	<i>Yetenek</i>	<i>Çaba</i>	<i>Zorluk</i>	<i>Şans</i>
İçsel Odak	X	X		
Dışsal Odak			X	X
Kalıcı	X		X	
Geçici		X		X
Kontrol Edilebilir		X		
Kontrol Edilemez	X		X	X

Bireylerin elde ettikleri başarıyı açıklarken yükledikleri nedenler gelecekteki başarılarının öngörülmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda bu nedenler bireyin gelecekteki davranışlarını da şekillendirmektedir. Başarısızlığını içsel nedenlere yükleyen bireyler gelecekteki başarısızlıklarını engellemek için çaba gösterirler. Başarısızlığını dışsal nedenlere bağlayan bireyler ise böyle bir çaba içine girmezler. Nedensel yüklemeleri daha çok içsel kontrol odaklı, durağan ve kontrol edilemez olan birey olayların kendi kontrolünde olmadığını düşündüğünden bu durum bireylerde zamanla öğrenilmiş çaresizlik davranışı görülme ihtimalini artırmaktadır (Güler, 2006).

2.1.2.Eğitim ve Müzik Eğitimi Alanında Yükleme Kuramı

Günümüzde eğitim alanında ilgilenilen konulardan biri de öğrencilerin bilişsel anlamda başarılı olmaları, onların başarılarının artması ve başarı durumlarının nedenlerinin ortaya konmasıdır (Çobanoğlu, Kasapoğlu, 2010).

Müzik eğitimi, çocukların özellikle bilişsel başarı ve öğrenmelerinde önemli ölçüde etkin bir role sahiptir. Çünkü müzik sadece duygulara değil, duygular yoluyla akla da seslenmektedir (Şendurur, Barış, 2002).

Uçan'a (1993) göre müzik eğitiminin "Genel", "Amatör (özengen)" ve "Mesleki (profesyonel)" olmak üzere üç ana türü vardır (Uçan,1993 Akt. Öz,2001 s.105). Okullarda yürütülen müzik eğitimi "Genel Müzik Eğitimi" olarak adlandırılmaktadır. Bu eğitim okul öncesi eğitimden başlar, ilköğretimde zorunlu ve liselerse seçmeli olarak yürütülmektedir (Uçan,1997).

Bir disiplin olarak eğitim sistemimizde yer alan müzik eğitimi, Öz (2001) 'ün de belirttiği gibi insana müziği sevdirmeye, müzik dinleme, yargılama ve beğeni düzeyini yükseltmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim ortamında bir bireyin başarı sağlaması ilk olarak o işe güdülenmesi gerekmektedir Çünkü, güdülenme (motivasyon) ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmektedir (Akbaba, 2006). Bu durumun müzik eğitimi için de geçerli olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmış; öğrenci başarısının artırılmasında öğrenci güdülenmesinin önemi ifade edilerek kuramlar geliştirilmiştir (Barry, 2007; O'Neill&McPherson 2002; Pintrich & Schunk 1996). Bu kuramlardan biri de yükleme kuramıdır. Bu kurama göre öğrencinin bir işteki başarı durumuna bunun nedenlerine yönelik inancı ve yorumları, onun o işle ilgili gelecekte sergileyeceği davranışları belirlemektedir (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998).

Her öğrencinin başarıma güdüsü farklı olduğu için onların bir işteki başarıya yönelik inancı ve yorumu da farklı olabilmektedir. İşte bu noktada yükleme kuramı, öğrencilerin inanç ve yorumlarındaki bu farklılıkların bizim onlarla ilgili bazı bilgiler edinmemizi sağladığını vurgular. Kurama göre başarı güdülenmesi yüksek olan öğrenciler çaba gibi içsel nedenlere yüklemelerde bulunurken başarı güdüsü düşük olan öğrenciler öğretmen, şans gibi dışsal nedenlere yüklemelerde bulunurlar (Selçuk, 2001).

Weiner (1986)' a göre öğrencinin bir iş, performans ya da ödevdeki başarı ve başarısızlığı ile ilgili yüklemeleri (çıkarımları) onların o işle ilgili beklenti ve davranışlarını etkilemektedir. Buna ek olarak Austin ve Vispoel (1998) de öğrencinin başarı durumuna yönelik inançlarının onun gelecekteki başarı, özalgı, beklenti ve tepkilerini etkilediğini ifade etmiştir.

Örneğin bir öğrenci, müzik dersi performansındaki başarısızlığını kendisiyle ilgili olmayan çevresel nedenlerden birine (şans, görev zorluğu, öğretmenin tutumu vb.) yüklüyorsa, o performansta başarı gösterebilmenin çalışma ve çaba ile gerçekleşmediğini düşünmektedir. Gelecekte tekrar bu durumla karşılaştığında performansa çalışmaya güdülenmeyecektir. Buna karşı, performansındaki başarısızlığını çaba gibi içsel nedenlerden birine yükleyen öğrenci başarı durumunun çaba ile gerçekleşeceğini düşündüğünden gelecekte başarısını arttırmak için daha çok çaba gösterecektir.

Yükleme kuramına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, yükleme kuramındaki boyutları farklı şekillerde ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar Tablo 2.3.’te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Yükleme Kuramının Farklı Boyutlarını Ortaya Koyan Çalışmalar*

<i>Araştırmacı</i>	<i>Boyutlar</i>
Weiner(1974;1986;1992)	“İçsel-Dışsal”, “Kontrol Odağı” Ve “Durağanlık-Değişkenlik”
(Asmus 1986a)	“Yetenek”: İçsel ve Durağan; “Görev Zorluğu”: Dışsal ve Durağan; “Şans”: Dışsal ve Değişken; “Çaba”: İçsel ve Değişken
Stipek (1998)	“Yetenek”, “Görev Zorluğu”, “Şans”, “Çaba” “Çalışma Stratejileri”
Legette (1998)	“Yetenek”, “Görev Zorluğu”, “Şans”, “Çaba”
Barry (2007)	“Yetenek”, “Görev Zorluğu”, “Şans”, “Çaba” “Çalışma Stratejileri”

Tablo 2.3.’ te sunulan yükleme kuramı üzerine yapılmış araştırma ve çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin başarı durumlarına yönelik yüklemelerini değişik nedenlerle açıkladıkları görülmektedir. Geliştirdiği “Başarı Güdülenmesi Kuramı” ile yükleme kuramını kavramsallaştıran Weiner (1974, 1986, 1992), yaptığı çalışmalarda öğrencilerin başarı durumlarına yönelik yüklemelerini yaparken üç temel boyuttan yararlandıklarını ortaya koymuştur. Bu boyutlar “içsel-dışsal”, “kontrol odağı” ve “durağanlık-değişkenlik” boyutlarıdır. Öğrenci tarafından yapılan yüklemelerin kaynağının öğrencini kendisiyle ilgili olması yapılan yüklemenin (yetenek, çaba vb.) içsel olduğunu, çevre ile ilgili olması da dışsal olduğunu ifade eder. Yükleme nedenlerinin zaman içinde değişip değişmemesi durağanlık-değişkenlik boyutu ile ilgilidir. Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutu ise öğrencinin nedenleri kontrol edip edememesi ile ilgilidir (Weiner, 1986, 1992). Asmus (1986a), çalışmalarında bu nedensel yüklemelerin dört kaynağa bağlı olarak olduğunu ifade etmiştir. Bunlar içsel ve durağan olan “yetenek” boyutu, dışsal ve durağan olan “görev zorluğu” boyutu, dışsal ve değişken olan “şans” boyutu, içsel ve değişken olan “çaba” boyutu olarak sırlanmaktadır (Asmus 1986a). Stipek (1998) ise çalışmalarında beş kaynaktan söz etmiştir. Bu kaynaklardan “yetenek” ve “çaba”nın öğrenciler tarafından yükleme yapılırken daha çok kullanıldığını bulmuştur. “Şans”, “çalışma stratejileri” ve “görev zorluğu” nun ise öğrenciler tarafından daha az kullanıldığını belirtmiştir. Legette (1998) ise çalışmasında öğrencilerin yüklemelerini yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans olarak dört kaynağa yaptığından bahsederken, Barry

(2007) yüklemelerin yetenek, çaba, şans, görev zorluğu ve çalışma stratejilerine yönelik yapıldığını belirtmiştir.

Müzik eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı boyutlara yapılan nedensel yüklemelerin bulunduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Austin ve Vispoel (1998) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarında müzik ile ilgili kavrama ve başarı notunun öğrencilerin müzik dersindeki başarı durumlarına yükledikleri nedenlerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kwan (2007) 476 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin müzik dersindeki başarı durumlarına yönelik ne tür yüklemelerde bulduklarını araştırmış ve cinsiyeti faktörünün öğrenci yüklemelerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mcperson ve McCormick (2000) çalışmalarını 346 çalgı öğrencisi ile gerçekleştirmiş ve müzik performans sınavı sonrasındaki başarı durumlarını yönelik yüklemelerinin neler olduğunu araştırmışlardır. Buna ek olarak araştırmalarında özdüzenleme ve güdü faktörlerinin üzerinde durmuş, güdü kaynaklarının öğrencinin performans başarısını etkileyen en önemli etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Mcperson ve McCormick,2000).

Austin ve Vispoel (1998) ise yaptıkları araştırmada öğrencilerin, müzikteki başarı durumlarına yönelik yüklemelerini en çok anne-baba ve öğretmenlerine yükledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yine benzer bir sonuca değinen Painsi ve Parncutt (2004) 12 ve 14 yaşları arasındaki 92 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmalarında öğrencilerin müzik derslerindeki başarı durumlarına yönelik yüklemelerini incelemiş, yüklemelerin daha çok öğrenme ortamı, öğrenci özellikleri, aile ve öğretmen etkisiyle şekillendiği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin başarılarını daha çok yetenek, çaba ve öğretmenin etkisine bağladıklarını; başarısızlıklarını ise daha çok çaba, şans ve görev zorluğuna bağladıklarını belirtmiştir. Araştırmada ayrıca, cinsiyet faktörünün de yüklemelerde önemli bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Asmus, (1986a) yükleme kuramına dayanan müzik dersi alanına özgü bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Asmus, geliştirdiği Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği'nin alt boyutlarını çaba, müziksel geçmiş, sınıf ortamı, müzik yeteneği, müziğe yönelik duygu

olarak adlandırmıştır. Asmus (1986b) öğrencilerin müzik başarılarına yönelik yüklemelerini araştırdığı diğer bir çalışmada öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini % 80 olarak içsel nedenlere yükledikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Öğrencilerin müzik başarılarını daha çok durağan nedenlere yüklediklerini, başarısızlıklarını ise dışsal ve değişken nedenlere yüklediklerini ifade etmiştir. Kadınların erkeklere yüklemelerini daha çok içsel ve durağan nedenlerle ifade ettiklerini, okudukları okulun onların yükleme nedenlerine etki ettiği belirtilmiştir.

Legette (1998) ilkokul, ortaokul ve lisede okuyan 114 öğrencinin müzik derslerindeki yüklemelerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin yüklemelerinin onların kişisel özellikleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Legette (1988) Asmus'un (1986a) geliştirdiği Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği'ni kullandığı bu araştırmasında cinsiyet, öğrencinin şehir merkezinde ya da ilçede yaşama durumu ve öğrencinin sınıf düzeyini kişisel değişkenler olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin her bir alt kategorisinde kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin başarı durumlarını daha çok çaba ve müziksel yeteneklerine yükledikleri, ilçelerde yaşayan öğrencilerin ise sınıf ortamına yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılıkları incelendiğinde ise lisede okuyan öğrencilerin müzik derslerindeki başarı durumlarını daha çok çaba, müziksel geçmiş ve müziğe yönelik duygu kategorilerine yükledikleri, ilköğretim öğrencilerinin ise müziksel geçmişlerine yükledikleri anlaşılmıştır.

Özmenteş (2012) ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarını ortaya çıkartmayı amaçladığı araştırmasında. 163 öğrenciye 2 açık uçlu soru yönelmiştir. Öğrencilere “Sizce müzik derslerinde başarılı mısınız?” ve “Müzik derslerindeki başarı ve başarısızlığınız hangi nedenlere bağlıdır?” soruları sorarak nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç şöyledir. Öğrenciler dersteki başarılarını sınavlara çalışmaları, müziği ve müzik dersini sevmeleri, öğretmen özellikleri ve müzik dersine yönelik tutumları, yetenek ve çabalarına yüklerken başarısızlıklarını ise yeteneklerinin olmamasına, sınıfta diğer arkadaşlarının olumsuz davranışlarına, dersteki şarkılardan hoşlanmamalarına ve müzik dersi için çalışmamalarına yükledikleri görülmüştür.

Burak (2013) gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretim 1. ve 2. kademe düzeyindeki öğrencilerin müzik derslerine yönelik başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini belirlemek ve bu nedenlerin onların kişisel özelliklerine göre farklılıklarını ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmada kullanılmak üzere beş boyuttan oluşan Müzik Dersi Yükleme Ölçeğini geliştirmiştir. Ölçeğin boyutları sırasıyla şöyledir: Tutum, müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam, blok flüt ve yetenek. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok müzik dersi öğrenme ortamına yükledikleri, kız öğrencilerin ölçeğin “ders dışı müziksel ortam” alt boyutu haricinde diğer boyutlarından aldıkları puanların erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, alt sınıflarda (5. sınıfta) okuyan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Tükenmişlik Kavramı

Çağımızın en önemli sorunlarından biri olarak görülen tükenmişlik kavramı ilk olarak 1961 yılında Greene'nin “Bir Tükenmişlik Olayı (A Burnt-Out Case)” adlı romanında yüksek düzeyde bitkinlik hissi ve işe yönelik öfke duygusu ile bireyin idealizminin yok olması şeklinde tanımlanmıştır.1970'lerde ise bireylere hizmet veren meslek çalışanlarının yaşadığı stresi ifade etmek amacıyla kullanılmıştır(Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 398).

Psikolojik bir sendrom olarak tükenmişlik (Burnout), ilk defa 1974 yılında Freudenberger tarafından kişilerin bireysel kaynaklarını (güç, enerji vb.) aşırı derecede kullanmaları ile ortaya çıkan bireydeki başarısızlık, yıpranma ve bitkinlik halinin tanımlanması için kullanılmıştır (Maslach vd. 2001; Seidman ve Zager, 1991).

Tükenmişliğin diğer bir tanımında ise kişiler arası ilişkiler üzerinde yoğunlaşmış; tükenmişlik, kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan duyarsızlaşma, ilgi kaybı ve mesafe ile ortaya çıkan psikolojik bir sorun olarak tanımlanmıştır (Aktaran Oruç, 2007 s. 11). Tükenmişliğin bir diğer tanımı da Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık Raporu'nda yapmıştır. Bu raporda tükenmişlik kavramı, bireyde fazla çalışma sonucunda görülen aşırı duygusal yorgunluk ve sorumlulukları yerine getirememe hali olarak ifade edilmiştir.

Tükenmişliğin fiziksel ve duygusal yorgunluk ile ortaya çıkan enerji tükenmesi (Sat, 2011) olduğunu ifade eden Maslach ve arkadaşları (1981), sonrasında bu tanımı sadeleştirmiş ve tükenmişliği “iş ortamındaki stres artırıcı unsurlara karşı bir tepki olarak uzun sürede ortaya çıkan psikolojik bir sendrom” olarak ifade etmiştir (Baklacı, 2013).

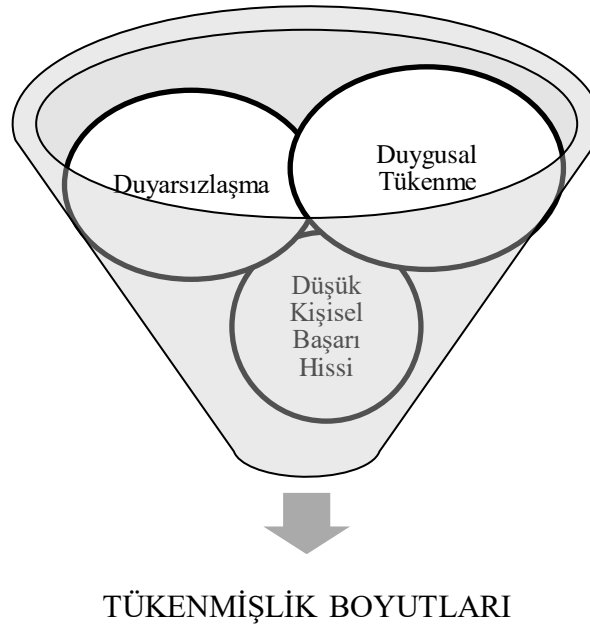
Yukarıda da ifade edildiği gibi tükenmişliğin birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardaki ortak noktalar bize (1) tükenmişliğin her bireyde farklı düzeyde olabileceğini, (2) tükenmişliğin iş yaşamındaki beklentileri karşılama düzeyiyle ilişkili olduğunu, (3) bireyde negatif yaşantılar oluşmasına neden olduğunu göstermektedir (Baysal, 1995).

2.2.1. Tükenmişlik Modelleri

Yapılan literatür çalışmasında tükenmişlikle ilgili kabul gören en yaygın model olan Maslach Tükenmişlik Modeli açıklanmış, diğer modellerle ilgili bilgilere kısaca yer verilmiştir. Günümüze kadar tükenmişlik ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalardaki yaklaşımların farklılığından dolayı tükenmişliğin farklı modelleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bölümünde tükenmişlikle ilgili modellere yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla şöyledir; Cherniss modeli, Edelwich modeli, Perlman ve Hartman modeli, Meier modeli, Maslach modeli, Pines modeli, Gaines ve Jermier modeli, Selye modeli.

2.2.1.1. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach (1976), tükenmişlik alanında insan ilişkilerinin yoğun olarak görüldüğü öğretmen, yönetici ve doktor gibi meslek çalışanlarının üzerinde durmuştur. Bunlara ek olarak, Maslach ve Jackson (1986), bu alanda en çok kullanılan ve yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olan 3 boyutlu 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ni (Maslach Burnout Inventory) geliştirmiştir.



Şekil 2.6. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli Boyutları (Maslach ve Jackson, 1986)

Maslach ve arkadaşları, tükenmişliği Strese bağlı sürekli bir tepki olarak ortaya çıkan psikolojik bir sendrom olarak tanımlamış ve tükenmişliğin Şekil 2.6.' de görülen üç temel boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu süreçler bireylerde yoğun bir stresle ortaya çıkan ve birbirinden bağımsız olmayan duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutlarıdır (Maslach ve diğerleri; 2001).

2.2.1.2. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)

Duygusal tükenme boyutu, bireyde tükenmişliğin en belirgin şekilde görüldüğü boyuttur. Bireyler kendilerinde ya da diğer insanlarda gördükleri tükenmişliği açıklarken en çok bu boyuta yönelik ifadeler kullanırlar (Maslach ve diğerleri; 2001).

Duygusal tükenme; bireydeki bilişsel, duygusal ve fiziksel yorgunluk ile ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu durum bireyin enerjisinin bitmesine ve kendini duygusal anlamda yorgun hissetmesine neden olmaktadır.

Tükenmişliğin en önemli boyutlarından biri olan ve tükenmişliğin başlangıcını oluşturan duygusal tükenme; çalışma yükünün ve beklentilerin fazla olduğu meslek gruplarında daha çok görülmektedir. Bu meslek gruplarında çalışan bireylerin, iş hayatlarındaki istek ve beklentilerini yüksek tutması ileride beklentilerini

karşılayamadıklarında onların tükenmişlik yaşama riskini arttırmaktadır (Cordes ve Dougherty; 1997).

2.2.1.3. Duyarsızlaşma(Depersonalization)

Maslach'ın tükenmişlik modelinin ikinci boyutunu oluşturan Duyarsızlaşma; bireyin duygusal tükenmişliği yaşamasının ardından görülen bir kaçışı ifade etmektedir (Şanlı, 2006).

Duyarsızlaşma, bireylerin kişiler arası ilişkilerde takındığı tutum ve davranışlarla kendini göstermektedir. Tükenmişliğin bu aşamasını yaşayan birey, karşısındaki insanlara karşı duygudan yoksun yani duyarsızlaşmış bir tutum sergilemektedir (Budak ve Sürgevil,2005).

2.2.1.4. Düşük Kişisel Başarı Hissi (Personal Accomplishment)

Düşük kişisel başarı hissi, bireyin bir işteki kişisel yeterlilik duygularının azalması ile kendini göstermektedir. Tükenmişliğin bu boyutunda birey duygusal ve fiziksel açıdan tükenmenin verdiği hislerle, kendinden beklenen talepleri yerine getiremediğini düşünmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001).

Tükenmişliğin bu boyutu, bireyin kendini yetersiz hissetmesi, kendisi ve başarısıyla ilgili olumsuz düşüncelere kapılmasıyla kendini gösterir. Birey bu olumsuz düşünceler nedeniyle kendini suçlar ve kendini yetersiz görür. (Örmen, 1993).

Tükenmişliğin önceki aşamalarında birey olumsuzlukları çevresine yüklerken, düşük kişisel başarı hissi nedeniyle artık sahip olduğu olumsuz tutum ve davranışların nedeni olarak kendini görmektedir. Dolayısıyla tükenmişliğin bu boyutunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın yaşandığı süreçte ortaya çıktığı söylenebilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artmasıyla ortaya çıkan tükenme bu boyutta bireyin sahip olduğu başarı hissini azalmasıyla ortaya çıkmaktadır. Duygusal anlamda tükenen ve duyarsızlaşan birey önceden çevresine yüklediği nedenleri artık kendine yüklemektedir ve bunun sonucunda başarı duygusunda da azalma görülmektedir (Gündüz, 2005).

2.2.1.5.Tükenmişlikle İlgili Diğer Modeller

Yapılan literatür taraması sonucu Maslach'ın modeli dışında günümüze kadar geliştirilmiş olan tükenmişlik modelleri şu şekildedir: Perlman ve Hartman modeli, Edelwich modeli, Pines modeli Cherniss modeli, Gaines ve Jermier modeli, Selye modeli, Meier modeli. Bu modeller ile tükenmişlik sendromu üzerine farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Modellerin her birinde tükenmişlik farklı bakış açılarıyla tanımlanmış; tükenmişliğin aşamaları ve boyutları açıklanmıştır. Tablo 2.4.'te bu bilgilere kısaca değinilmiştir.

Tablo 2.4. Maslach 'ın Tükenmişlik Modeli Dışındaki Diğer Modeller ve Ana Hatlarının Özeti

<i>Tükenmişlik Modelleri</i>	<i>Modelin Ana Hatları</i>
Perlman ve Hartman (1982) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin aşamaları; <ul style="list-style-type: none">• Durumun strese götürme derecesi• Algılama stres düzeyi• Strese verilen tepki Modele göre tükenmişliğin boyutları; <ul style="list-style-type: none">• Fiziksel Tükenme• Duygusal Tükenme• Duyarsızlaşma ve Düşük İş Verimi
Edelwich (1980) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin aşamaları; <ul style="list-style-type: none">• İdealist coşku• Durgunluk• Engelleme• Apati (duyarsızlaşma, ilgisizleşme)
Pines (1981) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin boyutları; <ul style="list-style-type: none">• Fiziksel Tükenme• Duygusal Tükenme• Zihinsel Tükenme
Cherniss (1980) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin aşamaları; <ul style="list-style-type: none">• Stres• Stresle Başa Çıkamama• Günü Azalması• Olumsuz Tutum• Hedef Küçültme
Gaines ve Jermier (1983) Tükenmişlik Modeli	Modele göre en önemli aşama; <ul style="list-style-type: none">• Duygusal Tükenme
Meir (1983) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin boyutları; <ul style="list-style-type: none">• Pekiştirme Beklentisi• Sonuç Beklentisi• Yeterli Olma Beklentisi• Bağlamsal İşleme Dönemi Modele göre tükenmişliğin aşamaları; <ul style="list-style-type: none">• Düşük ödül ya da büyük ceza beklentisi• Kontrol edilebilir yaşantı• Kişisel yeterlilik yitimi

Perlman ve Hartman 'a göre (1982) tükenmişlik uzun süreli stres sonucundaki tepkiyle doğan üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Fiziksel tükenme, duygusal tükenme, iş

üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşma boyutlarıdır. Fiziksel tükenme; fizyolojik durum; Duygusal tükenme; duygusal-bilişsel durum, Duyarsızlaşma ve Düşük İş Verimi ise; davranışsal durum ile ilgilidir. Perlman ve Hartman Modelinde tükenmişliğin birinci aşamasını; bireyi strese götüren durumun derecesi ikinci aşamasını; bireyin algıladığı stres düzeyi; üçüncü aşamasını; Duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı duygusunda azalma; son aşamasını ise stresin sonuçları oluşturmaktadır (Sarıkaya, 2007).

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin bireyde ortaya çıkan, idealizm, enerji ve amaç yitimi olduğunu ifade etmiştir. (Demirkol, 2006). Edelwich Tükenmişlik Modeline göre tükenmişliğin aşamalarını şu şekilde sırayabiliriz; İdealist coşku aşaması, Durgunluk aşaması Engelleme aşaması, Apati aşaması. İdealistik coşku aşamasında bireyin işe yönelik enerjisi ve beklentileri yüksektir. Durgunlaşma aşamasında birey o işle ilgili gerçeklerin farkına varır ve işe yönelik enerjisi düşmeye başlar. Engelleme aşamasında ise birey o işin kendi başarısını engellediğini düşünerek çaresizlik hisseder. Son aşama olan Apati aşamasında ise birey işe karşı tam olarak duyarsızlaşmaya ve ilgisizleşmeye başlamıştır. Bu aşamada bireyin hissettikleri davranışlarına da yansır(Soykan, 2012).

Pines tükenmişlik modelinde tükenmişliğin boyutlarını; fiziksel tükenme, duygusal tükenme ve zihinsel tükenme olarak ifade etmiştir. Pines (1981) tükenmişlik ile ilgili süreçleri ifade ederken tükenmişlikle başa çıkma yöntemlerinin üzerinde de durmuştur. Buna göre tükenmişlikle başa çıkılması için ilk olarak tükenmişliğin belirtilerinin tanımlanması gerekmektedir. Sonrasında var olan tükenmişliğin nedenlerinin oluşturulan planlar doğrultusunda çözümlenmesi gerekmektedir. Değişime dirençli olan ve değişebilecek nedenler ayırt edilmelidir. (Pines, 1981).

Cherniss (1980) tükenmişliği tanımlarken stres faktörünün üzerinde durmuştur. Tükenmişliğin bireyde görülen stres durumu sonucunda ortaya çıkan psikolojik bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Modele göre birey ilk olarak bir stres durumuyla karşı karşıya kalır. Sonrasında yaşadığı strese tepki göstererek başa çıkmaya çalışır. Bu durumda iki ihtimal vardır. Eğer birey stresle başa çıkma yöntemlerinde başarıya ulaşırsa bunun sonucunda olumlu davranış değişiklikleri sergiler. İkinci ihtimal de bireyin stresle başa çıkma çabasında başarılı olamamasıdır. Böyle bir durumla karşılaşan birey olumsuz

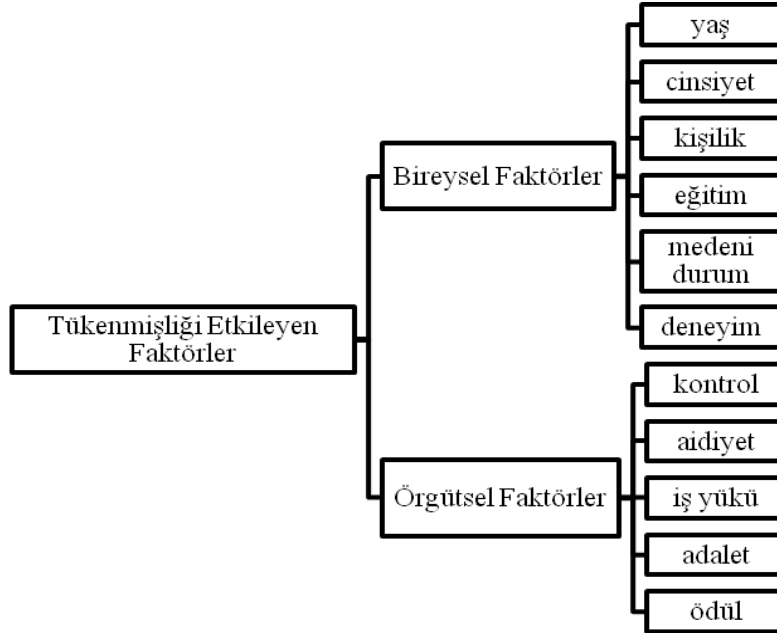
davranış değişiklikleri geliştirecektir. İşe yönelik güdüsü azalacak, tutumları olumsuz yönde değişecek ve son olarak da o işten vazgeçecektir (Ok, 2002).

Gaines ve Jermier (1983) ise geliştirdikleri tükenmişlik modelinde “duygusal tükenme” aşamasının önemini belirtmişlerdir. Gaines ve Jermier tükenmişlik modeline göre tükenmişliğin bütün aşamaları duygusal tükenme aşamasıyla ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin duygusal anlam tükenmesi onun bir işteki yaşantısını ve kendisiyle ilgili düşüncelerini olumsuz anlamda etkilemektedir (Gaines ve Jermier, 1983).

Meier (1983) tükenmişlik modeli toplamda dört boyutun bir araya gelmesiyle oluşur. Bu boyutlar; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal işleme (davranışları anlamlandırma süreci) olarak adlandırılmıştır (Meier,1983). Modelin ilk boyutunda yer alan Pekiştirme beklentileri, sonuçların bireyin amaçlarını karşılayıp karşılamaması ile ilgiliyken, sonuç beklentileri amaçlanan sonuçlara hangi davranışlarla ulaşılacağıyla ilgilidir. Yeterlik beklentisi ise bireyin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma yeteneğini ifade eder. Tükenmişlik yaklaşımının en genişboyutu olan Bağlamsal işleme dönemi ise bilgi işleme süreçleriyle ilgilidir (Sarıkaya, 2007).

2.2.2. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

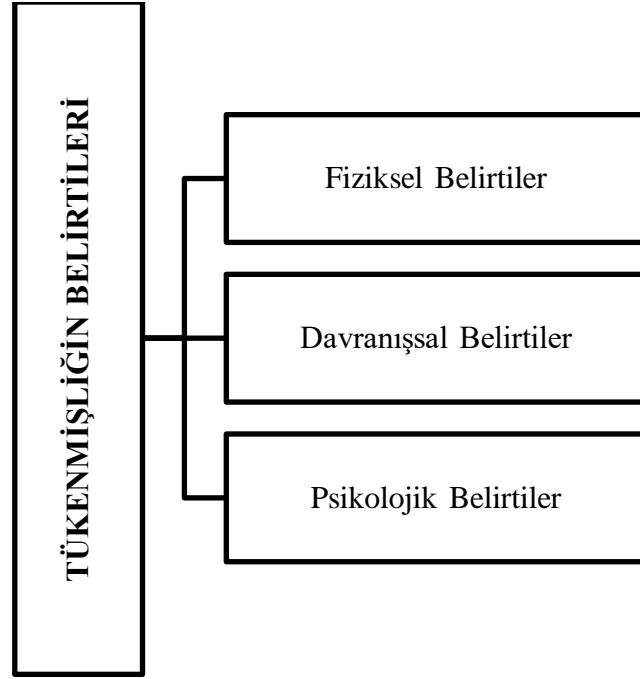
Tükenmişliğe yol açan nedenlerin anlaşılması için bireyi tükenmişlik yaşamaya iten nedenlerin neler olduğunu anlamak gerekir. Tükenmişlik için yapılan tanımlamalardan da yola çıkarak tükenmişliğe etki eden faktörlere bakıldığında birçok faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörler en belirgin olarak Şekil 2.7.’deki gibi bireysel ve örgütsel faktörler (Soykan, 2012) olarak gruplandırılabilir.



Şekil 2.7. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

2.2.3. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlikle ilgili yapılan tanımlarda birtakım ortak noktalar bulunmaktadır. Bunlar tükenmişliğin psikolojik bir sorun olduğu ve belirli bir süreç sonucunda ortaya çıktığıdır. Yapılan araştırmalarda bu süreçlerin belirli noktalar dikkate alınarak anlaşılacağı tespit edilmiştir. Tükenmişliğin anlaşılması için dikkat edilmesi gerek en önemli şey tükenmişliğin belirtileridir. Deckard, Meterko ve Field (1994), bu noktada tükenmişliğin belirtilerini dört gruba ayırmıştır. Bunlar; duygusal, davranışsal, fiziksel ve ruhsal belirtilerdir. İwanicki ise tükenmişliğin belirtilerini üç grupta sınıflandırmıştır. Bunlar hafif derecede, orta derecede ve şiddetli derecede tükenmişlik gösterenler şeklindedir (Aktaran Ataç,2015, s.10).



Şekil 2.8. Tükenmişliğin Belirtileri(Çam,1991)

Günümüzde ise tükenmişliğin belirtilerine yönelik en yaygın kullanılan sınıflandırma Çam (1991) tarafında yapılmıştır. Bunlar Şekil 2. 8.'de görüldüğü gibi; fiziksel (bedensel), davranışsal ve psikolojik (duygusal) belirtilerdir.

2.2.3.1. Tükenmişlik Sendromunun Fiziksel Belirtileri

Tükenmişlik yaşayan bireylerde fiziksel belirtiler çok çeşitli olup, kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Fiziksel belirtiler tek başına düşünüldüğünde tükenmişlikle ilgisi olmayan bazı sorunların da nedeni olarak ortaya çıkabilmektedir. Fakat bu belirtiler bireyde yapılan iş ile birlikte ele alındığında tükenmişliğin bireyde yaşanan tükenmişliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu belirtilerin örnekleri şu şekilde sıralanabilir(Kaçmaz,2005a; Lambie,2007):

- Kronik yorgunluk,
- Enerji kaybı,
- Uyku bozuklukları,
- Nefes darlığı,
- Mide problemleri

2.2.3.2. Tükenmişlik Sendromunun Davranışsal Belirtileri

Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerde görülmesi muhtemel olan davranışsal belirtiler şu şekilde sıralanabilir(Kaçmaz,2005a; Lambie,2007):

- Ani tepkisellik,
- eleştiriye aşırı duyarlılık,
- sinirlilik,
- sabırsızlık,
- kurallar konusunda katılık,
- alınganlık,
- işle ilgilenmek yerine başka şeylerle vakit geçirme,
- sürekli bir savunma ve suçlama hali,
- inkâr etme,
- rasyonelleştirme,
- çevre ile ilişkilerde bozulmalar

2.2.3.3. Tükenmişlik Sendromunun Psikolojik Belirtileri

Tükenmişlik yaşayan kişilerde gözükten psikolojik belirtiler çok çeşitlilik göstermekle birlikte genellikle rastlanan belirtiler şu şekilde sıralanabilir (Kaçmaz,2005a; Lambie,2007):

- Motivasyon eksikliği,
- Kişisel güvende azalma,
- Değersizlik hissi,
- Aşırı şüphecilik,
- Kaygı,
- Huzursuzluk,
- Kendini soyutlanmış hissetme,
- Çabuk öfkelenme,
- Tatminsizlik,
- Konsantrasyon bozuklukları,
- Çaresizlik,
- Zihin karışıklığı ve düzensizlik,
- Bilişsel becerilerde güçlükler yaşama.

2.2.4. Okul Tükenmişliği

Araştırmanın bu bölümünde okul tükenmişliği ile ilgili literatürde yer alan bilgiler bazı başlıklar altında incelenmiştir. Bu başlıklar; okul tükenmişliği kavramının nasıl ortaya çıktığı, okul tükenmişliğinin boyutları, okul tükenmişliğinin nedenleri-sonuçları, okul tükenmişliği alanında yapılan çalışmalar, okul tükenmişliği ile nedensel yükleme kavramı arasındaki ilişkidir.

2.2.4.1.Okul Tükenmişliği Kavramının Çıkış Noktası

Literatür incelendiğinde, tükenmişlik kavramının çıkış noktasının iş hayatıyla ilgili örgütsel ilişkiler sonucunda bireyde görülen psikolojik sorunları tanımlamak olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar ve tanımlamalar daha çok örgütsel yapıları kapsamakta; iş-çalışan ilişkisini ön plana çıkartmaktadır (Yang ve Farn, 2005).

Bu nedenler doğrultusunda yapılan araştırmalar ve tanımlar belirli bazı mesleklere yönelik olmuştur (Dyrbye, 2008; Kaçmaz, 2005). İlk zamanlar doktorluk, öğretmenlik, polislik gibi meslekler yoğun insan ilişkileri içerdiği gerekçesiyle tükenmişlik yaşanması açısından daha riskli görülmüş (Farber ve Miller, 1981; Van Horn, Schaufeli ve Enzmann, 1999), bu nedenle çalışmalar bu alanlarda sıklık kazanmıştır. Ancak ilerleyen yıllarda araştırılan meslek gruplarına yenileri dâhil edilmiştir (Pines ve Guendelman 1995).

Okul personelleri üzerinde yapılan birçok çalışma sonucunda okulların aslında önemli bir stres ve tükenmişlik kaynağı olabileceği belirtilmiştir (Chang, Rand ve Strunk, 2000). Örneğin, Akpınar (2008), öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerine yaptığı araştırmasında öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ilişkin öğrenme ve disiplin sorunları, zaman baskısı, öğretmenlerin düşük gelir düzeyi ve sosyal statüsü ile fazla iş yükünün öğretmen stresinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitimde yaşanan değişimler ve okul yönetimi ile ilgili sorunların da öğretmen stresinde etkili faktörler olduğunu belirtmiştir (Akpınar, 2008). Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee (2010)'nin de belirttiği gibi öğrencilik aktiviteleri bir "iş" olarak kabul edilebilir. Çünkü eğitimin ve okulun öğrenciler üzerinde süreklilik arz eden birçok beklentisi bulunmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin bir çalışan olmamasına rağmen, okulların öğrenciler için bir iş yeri olarak görülmesi doğaldır.

Öğrencilerin okul hayatları boyunca yerine getirmeleri gereken bir takım görev ve sorumlulukları vardır. Bunlar kimi zaman bir öğretmen kimi zaman da sistem tarafından öğrencilere verilen sorumluluklardır. Örneğin; bir sınıf öğretmeni öğrencilerinden ödevlerini yapmalarını, projelerini bitirmelerini, sınıf düzenini korumalarını, derse odaklanmalarını bekler (Yurtal, Yontar 2006). Bu beklentiler kimi zaman öğrenciler için ağır bir yük olarak görülebilmektedir.

Bu bağlamda ele alınan okul tükenmişlik kavramı; eğitimde aşırı beklentiler sonucunda ortaya çıkan ve öğrencilerde çeşitli şekillerde görülen bir tür tükenmişlik sendromu olarak tanımlanmıştır (Yang ve Farn, 2005). Schaufeli ve diğerleri (2002) ise öğrenci tükenmişliğini; bir öğrencinin kendisinden beklenen çalışmalara yönelik hissettiği bezginlik, okul çalışmalarına yönelik ilgisizliği ve kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlamaktadırlar.

2.2.4.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde gözüken belirtiler çok çeşitlilik göstermekle birlikte genellikle rastlanan belirtiler şu şekilde sıralanabilir (Aypay, 2011; Yang ve Farn, 2005; Zhang, Gan ve Cham, 2007) :

- Sürekli yorgunluk hissi,
- Ödevlerine karşı ilgisizlik,
- Okula karşı umursamaz tutum,
- Etrafındaki insanlara karşı duyarsızlaşma,
- Kendini yetersiz olarak algılama,
- Yeteneklerinden şüphe duyma,
- Akademik başarının düşmesi,
- Okula yönelik stres ve baskı
- Okula ilgi kaybı
- Sosyal becerilerde bozulma,
- Kişiler arası ilişkilerde bozulma,
- Derse yönelik motivasyonda düşüş,
- Okulu terk etme.

2.2.4.3. Okul Tükenmişliğini Etkileyen Faktörler

Okul tükenmişliğini etkileyen faktörler ve okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak görülen faktörler çeşitlilik göstermekle birlikte genellikle şu şekilde sıralanabilir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Divaris ve ark., 2012; Salmela-Aro, Parker 2012; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Mazurkiewicz, Korenstein ve Fallar, 2012) :

- Akademik öz kaynaklardaki yetersizlik,
- Öğrencinin kendisi ile ilgili beklentileri ile çevresindeki beklentilerin uyuşmaması,
- Akademik stresin artması ,
- Benlik saygısı,
- Akademik amaçlar,
- Empati yoksunluğu,
- Sağlık problemleri,
- Akademik öz yetkinlik,
- Akademik başarı
- Motivasyon,
- Cinsiyet,
- Sınıf düzeyi,
- Dershaneye gidip gitmeme

2.2.4.4.Okul Tükenmişliğinin Boyutları

Okul tükenmişliğinin boyutlarına yönelik literatür incelendiğinde bu boyutların iki şekilde oluşturulduğu görülmüştür. Bunlardan ilki iş yaşamı için geliştirilen tükenmişlik ölçeklerinin okul yaşamına uyarlanması ile elde edilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda oluşturulan okul tükenmişlik boyutları, iş yaşamındaki tükenmişliğin boyutları ile aynıdır. Bu boyutlar şu şekilde sıralanabilir(Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009;Seçer ve ark. 2013; Çapri, Gündüz ve Gökçakan,2011):

- Duygusal Tükenme,
- Duyarsızlaşma,
- Düşük Kişisel Başarı Hissi.

Okul tükenmişliği konusundaki ikinci grup araştırma ise, okul ortamındaki tükenmişliği ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmalarda okul tükenmişliğinin

boyutları, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri olmak üzere iki ayrı grup için ayrı ayrı geliştirilmiştir. Bu boyutlar okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik; aileden kaynaklı tükenmişlik; okulda yetersizlik; okula ilgi kaybı olarak adlandırılmıştır. Ortaöğretim için tükenmişlik boyutları ise, okula ilgi kaybı; ders çalışmaktan tükenme; aileden kaynaklı tükenmişlik; ödev yapmaktan tükenme; öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma; dinlenme ve eğlenme gereksinimi; okulda yetersizlik olarak adlandırılmıştır (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

2.2.5. Okul Tükenmişliği İle İlgili Çalışmalar

Literatürde, öğrenci tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmaların (Gold ve Michael, 1985; Meier ve Schmeck, 1985; Powers ve Gose, 1986; Gold ve diğerleri, 1989; Balogun ve diğerleri, 1996; Yang, 2004; Güdük ve diğerleri, 2005; Yang ve Cheng, 2005) daha çok üniversite öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Ülkemizde eğitim, ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahip olduğu düşünüldüğünde, okul tükenmişliğinin bu dönemlerde de sıklıkla görülebileceği düşünülebilir. Ancak, ülkemizde öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların daha çok üniversite ve lise öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir (Avara,2015; Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Aypay, Eryılmaz, 2015; Çam, Deniz, Kurnaz,2014; Kutsal, Bilge, 2012; Küçüksüleymanoğlu, Eğilmez,2013; Seçer, Gençdoğan,2012). Bunlara ek olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde rastlanan birkaç ölçek geliştirme-uyarlama çalışması (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Çapri, Gündüz ve Gökçakan,2011) öğrenci tükenmişliklerini bazı değişkenlere göre inceleyen birkaç çalışma (Baş,2012; Özkan, 2014) dışında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik pek fazla çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öztan (2014), çalışmasında ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tükenmişlikleri ile yaşam doyumları ve yakın ilişkisel benlik kurgusu arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda yakın ilişkisel benlik kurgusu ile genel yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurgularının

bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyleri, okul türleri, dershaneye gitmeleri, cep telefonu ve internete sahip olmaları) göre farklılaştığı da bulunmuştur

Baş (2012), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarını cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, dershaneye gitme/özel kurs alma, öğrenim görülen okulun yerleşim birimi ve Seviye Belirleme Sınavına girme durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin “orta düzeyde” tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin tükenmişlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine, dershaneye gitme/özel kurs alma ve Seviye Belirleme sınavına girme durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Avara (2015) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenmenin ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda Akademik Güdülenme ile Okul Tükenmişliği arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Acar ve Çakır (2015), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördüğü alan, barınma durumu ve ailesinin aylık –ekonomik- geliri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri uygulanmış olan ölçeğin farklı alt boyutlarında cinsiyet, öğrenim gördüğü alan, barınma durumları ve ailelerinin aylık –ekonomik- gelirin e göre farklılaştığı görülmüştür.

Kutsal ve Bilge (2012) yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve öğrencilerin bazı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyal destekle yordandığı; cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu; sınıf düzeyine bağlı olarak tükenmişliğin arttığı; öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin okudukları alana göre anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ifade edilmiştir.

Aypay ve Sever (2015) , araştırmalarında lise öğrencilerinin yaşayabileceği okul tükenmişliğinin cinsiyet, not ortalaması, sınıf düzeyi ve öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul tükenmişliği alt boyut puanlarının cinsiyete, not ortalamasına, sınıf düzeyine ve dershaneye gidip gitmeme durumuna göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu bulgulara göre, erkek öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama riski kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak düşük not ortalamasına sahip olmanın okul tükenmişliğini arttıracadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler tükenmeye daha yatkın hale getirmektedir. Dershaneye gitmek bazı boyutlarda tükenmeye yol açaırken diğer bazı boyutlarda öğrencileri tükenmeye karşı güçlendirmektedir. Bu bulgulara göre okula ilgi kaybı, ödev yapmaktan tükenme ve ders çalışmaktan tükenme ortalama puanları dershaneye giden öğrencilerde daha yüksek iken; aileden kaynaklı tükenme, okulda yetersizlik ve dinlenme ve eğlenme gereksinimi ortalama puanları dershaneye gitmeyen öğrencilerde daha yüksektir.

Küçüksüleymanoğlu ve Eğilmez (2013)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, mezun olunan lise türü, akademik not ortalaması, sınıf düzeyi, haftalık ders yükü, çalınan enstrüman, kaygı düzeyi, ek bir işte çalışma durumu değişkenleri göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde cinsiyet, mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise akademik not ortalaması düşük olan öğrencilerin tükendikleri, tüm alt boyutlarda ise ders yükü fazla olan öğrencilerin daha yoğun tükendiği ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin devam ettikleri sınıf, çaldıkları enstrüman, bir ek işte çalışıp çalışmadıkları da onların tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir.

Seçer ve Gençdoğan (2012) , lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, lise türü, akademik başarı, akademik alan ve dershaneye gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, lise türü, akademik alan ve akademik başarı ve dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Çam, Deniz ve Kurnaz (2014) öğrencilerin okul tükenmişliğini etkileyen değişkenleri belirledikleri çalışmalarında algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres üzerinde durmuşlardır. Araştırmalarında üniversite öğrencilerinde tükenmişliği açıklamak üzere algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modelinin sınanmışlardır. Araştırma sonucunda sosyal desteğin tükenmede azalmaya neden olduğu; mükemmeliyetçi bireylerde stresin arttığı, artan stresin ise tükenmeye neden olduğu, tükenmenin de duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aypay ve Eryılmaz (2011) araştırmalarında; lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca motivasyonun Okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ve müzik dersi yüklemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde amaç, değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesinin ne olduğunu ortaya koymaktır (Crano, Brewer ve Lac, 2014) . Bu araştırmada da araştırmanın modeline uygun olarak ortaokul öğrencilerinin; okul tükenmişlik düzeyleri ile müzik dersi yükleme düzeyleri betimlenmiş; okul tükenmişlikleri ile müzik dersi yüklemeleri arasındaki ilişki incelenmiştir ve bu iki değişkenin demografik özellikler ile olan ilişkileri incelenmiştir.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez ilçelerinden uygun örnekleme ile seçilen birer ortaokulda öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin demografik özelliklerine göre de incelendiğinden dolayı farklı ilçelerdeki okullar belirlenmiştir. Antalya'nın Kepez (Hüseyin Ak Ortaokulu), Konyaaltı (Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu) ve Muratpaşa (Mecdude Başakıncı Ortaokulu) ilçelerinin her birinden birer okul olmak üzere toplamda 3 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda toplam 600 öğrenciye ölçek uygulamaları yapılmış olmasına rağmen bazı kâğıtların eksik doldurulduğu tespit edilmiş ve değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları 577 öğrenci dikkate alınarak yapılmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine göre sayısal dağılımları Tablo 3.1.'de oluşturulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

<i>Değişken</i>	<i>Frekans (F)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	309	53,6
Erkek	268	46,4
<i>Yaş</i>		
10-11 yaş	221	38,3
12-13 yaş	269	46,6
13-14 yaş	87	15,1
<i>Sınıf</i>		
5. sınıf	152	26,3
6. sınıf	146	25,3
7. sınıf	146	25,3
8. sınıf	133	23,1
<i>Aile Yapısı</i>		
Geniş Aile	32	5,5
Çekirdek Aile	474	82,1
Boşanmış Aile	71	12,3
<i>Kardeş Sayısı</i>		
Tek Çocuk	110	19,1
2 çocuk	344	59,6
3+ Çocuk	123	21,3
<i>Aile Gelir Düzeyi</i>		
İyi	267	46,3
Orta	299	51,8
Düşük	11	1,9
<i>Müzik Kursu</i>		
Gidiyorum	115	19,9
Gitmiyorum	462	80,1
<i>Ders Dışında Haftalık Müzik Dersine Çalışma Saati</i>		
Hiç çalışmam	205	35,5
1-3 saat	325	56,3
4-6 saat	36	6,2
7+	11	1,9
<i>Müzik Dersi Başarı Algısı</i>		
Çok Başarılıyım	296	51,3
Biraz Başarılıyım	262	45,4
Başarılı Değilim	19	3,3
Toplam	577	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin okul tükenmişliklerini belirlemek için Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilip Seçer, Halmatov, Veyis, Ateş (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin müzik dersindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarını belirlemek için ise Burak (2013) tarafından geliştirilen Müzik Dersi Yükleme Ölçeği (MDYÖ) kullanılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencileri tanımayı sağlayacak, MDYÖ ve OTÖ ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan kapalı uçlu toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Forumu'ndaki sorular araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenen özelliklerini (yaş, cinsiyet, sınıf, aile yapısı, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi, müzik dersine çalışma saati, algılanan müzik başarısı) tanımaya yönelik hazırlanmıştır.

3.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ)

Okul Tükenmişlik Ölçeği, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi tarafından 2009 yılında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek orijinal formunda 10 madde ve üç alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi öz bildirim dayalı bir ölçme aracıdır.

Türk kültürüne uyarlanan ölçekte, Okul Tükenmişlik Ölçeği, duygusal tükenmişlik (DT), duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi (DKBH) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte alt boyutlara ek olarak ölçeğin geneline ilişkin toplam puan da hesaplanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımına bakıldığında; 1., 4., 7. ve 9. maddeler duygusal tükenme boyutunda, 2., 5. ve 6. Maddeler duyarsızlaşma alt boyutunda, 3. ve 8. Maddeler düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda yer almaktadır. Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) yapmış oldukları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında her bir alt ölçeği için yaptıkları analiz onucunda iç tutarlık katsayılarını

duygusal tükenme alt ölçeği için $\alpha = .75$, duyarsızlaşma alt ölçeği için $\alpha = .74$, düşük kişisel başarı alt ölçeği için $\alpha = .76$ olarak bulunmuşlardır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin % 66,858'ini açıklayan üç boyutlu bir yapı olduğu ve bu yapılarla ilişkin maddelerin faktör yüklerinin duygusal tükenmişlik alt boyutunda .62 ile .89 arasında değiştiği, duyarsızlaşma alt boyutunda ise .42 ile .88 arasında değiştiği, düşük başarı beklentisi alt boyutunda ise .80 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. OTÖ'nün ayırıcılık gücünü belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda OTÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .032 ile .69 arasında sıralandığı görülmüştür.

Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Birinci düzey DFA analizinde oluşturulan bu yapısal modelin uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. 9 madde ve üç alt faktörden oluşan OTÖ'nün uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 28.51$, $sd=19$, $p=.07$, $X^2 /sd=1.50$). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.98, NNFI= .98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, AGFI=.93, GFI=.97 olarak bulunmuştur.

9 madde ve üç alt faktörden oluşan OTÖ'nün ikinci düzey DFA uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 52,91$, $sd=22$, $p=.00$, $X^2 /sd=2,40$). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.060, RMR= .042, NFI=.97, NNFI= .97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, AGFI=.92, GFI=.96 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Müzik Dersi Yükleme Ölçeği (MDYÖ)

Burak (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere ortaya çıkarmaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Müzik Dersi Yükleme Ölçeği (MDYÖ) 44 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinde yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum(5)”, “Katılıyorum(4)”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum(3)”, “Katılmıyorum(2)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum(1)” olarak derecelendirilmiştir. Toplamda beş boyuttan oluşan bu ölçekte 14 madde “tutum” alt boyutunu, 13 madde

“müzik dersi öğrenme ortamı” (MDÖO) alt boyutunu, 7 madde “ders dışı müziksel ortam” (DDMO) alt boyutunu, 4 madde “blokflüt” alt boyutunu ve 6 madde “yetenek” alt boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları toplam 412 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliliği yapı ve içerik geçerliliği olarak iki alanda da sağlanmıştır. Yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi aşamasında dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .937 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1’den büyük olan 5 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) % 52,351 olduğu anlaşılmıştır. Faktörlerin her birinin öz-değerlerinin dağılımı 1.faktör (tutum) 17,429, 2. faktör (müzik dersi öğrenme ortamı) 3,331, 3.faktör (ders dışı müziksel ortam) 2,72, 4.(blokflüt) faktör 1,900, 5. faktör (yetenek), 1,843’tür. Ölçeğin faktör yükleri birinci faktörde 0,38–0,73, ikinci faktörde 0,35–0,73, üçüncü faktörde 0,52–0,67, dördüncü faktörde 0,64–0,77, beşinci faktörde 0,47–0,64 olarak değişmektedir.

Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .377 ile .733 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç .957 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlar bazında güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Faktör 1 (tutum): $\alpha=.927$, Faktör 2 (Müzik dersi öğrenme ortamı): $\alpha=.912$, Faktör 3 (Ders dışı müziksel ortam): $\alpha=.816$, Faktör 4 (Blokflüt): $\alpha=.834$, Faktör 5: (Yetenek): $\alpha=.771$.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarını geliştiren ve/veya uyarlayan kişilerle mail ortamı üzerinden iletişime geçilip izin alındıktan sonra veri toplama araçları hazırlanmış ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin uygulanması için okullarla bir hafta önceden iletişime geçilmiş ve hangi tarihte hangi okullarda ve sınıflarda ölçek uygulamalarının yapılacağı belirlenmiştir. Veriler, 2015 Aralık ayında bizzat araştırmacı tarafından, belirlenen okullardaki sınıflara girilip ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Genel olarak ölçeklerin tamamının doldurulması bir ders saati (yaklaşık 40 dakika sürmüştür).

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğe ait puanlarının normal dağılıma uygunluğuna ilişkin analiz yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Müzik dersi yüklemeleri ölçeğinin ortalama puanlarının normal dağılıma uygunluğuna ilişkin analiz sonuçları (-.602 +.134) ve okul tükenmişlik ölçeğinin ortalama puanlarının normal dağılıma uygunluğuna ilişkin analiz sonuçları (+.859 -.226) şeklindedir. Bunun dışında her bir değişkenin normal dağılıma uygunluğu analiz edilmiştir. Değerler(-1 +1)arasında bulunmuş ve sonuçların normallik varsayımının sağlandığı görülerek parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Cinsiyet ve müzik kursu değişkenleri açısından deneklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi yapılmıştır. Algıladığı müzik dersi başarısı, müzik dersine çalışma saati, yaş, algıladığı aile gelir düzeyi, kardeş sayısı açısından öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analizlerde $p < .05$ düzeyi esas alınmıştır. Bu aşamada farklılıkların kaynağı bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey ya da Dunnett's-c Testleri kullanılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirlerini yordayıp yordamadığı regresyon analizlerinden çoklu regresyon analizleri ile tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlar her bir alt problemle ilişkili olarak ifade edilmiştir.

4.1.Ortaokul ÖğrencilerininCinsiyetlerine Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre MDYÖ’ye Verdikleri Yanıtlara Yapılan İlişkisiz t Test Sonuçları

MDYÖ	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p	n ²
Tutum	Kız	309	56,64	11,48	575	6,15	.000*	.062
	Erkek	268	50,59	12,08				
MDÖÖ	Kız	309	53,66	11,52	575	4,52	.000*	.034
	Erkek	268	49,10	12,70				
DDMO	Kız	309	21,52	7,93	575	2,27	.024*	.009
	Erkek	268	19,98	8,32				
Yetenek	Kız	309	22,38	6,41	575	4,34	.000*	.032
	Erkek	268	19,95	7,00				
Blokflüt	Kız	309	12,19	5,99	575	2,25	.024*	.009
	Erkek	268	11,10	5,62				
Toplam	Kız	309	166,42	35,60	575	5,17	.000*	.045
	Erkek	268	150,74	37,04				

* $p < .05$

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin toplamda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(575)} = 5,17$, $p = .000$, $n^2 = .045$) farklılıklar göstermesine rağmen hesaplanan eta-kare değerleri ile cinsiyetinsadece tutum boyutunda orta etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tutum boyutunda kızların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından yüksektir. Diğer boyutlardaki eta-kare değeri küçük olarak hesaplandığından istatistiksel olarak kayda değer bulunmamıştır.

4.2.Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.Öğrencilerin Yaşlarına Göre MDYÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n²</i>
Yetenek										
10-11 yaş	221	22,80	6,28	G. arası	1046,855	523,428	2	11,747	.000***	.03
12-13 yaş	269	20,71	6,86	G. içi	25576,150	44,558	574			
14-15 yaş	87	19,01	7,04	Toplam	26623,005		576			
Blokflüt										
10-11 yaş	221	14,19	5,19	G. arası	2834,162	1417,081	2	48,199	.000*	.14
12-13 yaş	269	10,84	5,77	G. içi	16876,060	29,401	574			
14-15 yaş	87	7,89	4,81	Toplam	19710,222		576			
DDMO										
10-11 yaş	221	22,38	7,64	G. arası	899,630	449,815	2	6,916	.001*	.02
12-13 yaş	269	19,97	8,36	G. içi	37330,155	65,035	574			
14-15 yaş	87	19,42	8,14	Toplam	38229,785		576			
MDÖÖ										
10-11 yaş	221	54,86	10,29	G. arası	4624,571	2312,285	2	16,108	.000*	.05
12-13 yaş	269	50,28	13,01	G. içi	82398,272	143,551	574			
14-15 yaş	87	47,04	12,60	Toplam	87022,842		576			
Tutum										
10-11 yaş	221	57,25	11,35	G. arası	5458,011	2729,005	2	19,720	.000*	.06
12-13 yaş	269	52,78	12,20	G. içi	79436,017	138,390	574			
14-15 yaş	87	48,39	11,37	Toplam	84894,028		576			
Toplam										
10-11 yaş	221	171,50	32,80	G. arası	65553,465	32776,732	2	25,893	.000*	.08
12-13 yaş	269	154,60	37,96	G. içi	726590,882	1265,838	574			
14-15 yaş	87	141,77	34,71	Toplam	792144,347		576			

* $p < .05$

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ’ye ait toplam yüklemelerinin ($F_{(2, 574)}=25,893, p=.000, n^2=.08$) onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla blokflüt ve müzik dersi öğrenme ortamı boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnet’s-c, tutum, yetenek, ders dışı müziksel ortam boyutlarına ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukeyuygulanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda küçük yaştaki öğrencilerin puan ortalamasının diğer öğrencilerin puan ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda ve tutum boyutunda orta, blokflüt alt boyutunda geniş olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın ölçeğin tutum ve blokflüt boyutlarında dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların sınıflarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre MDYÖ’den Aldıkları Toplam Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n²</i>
Yetenek										
5. sınıf	152	58,50	11,69	G. arası	1940,178	646,726	3	15,013	.000*	.07
6. sınıf	146	55,79	10,76	G. içi	24682,827	43,076	573			
7. sınıf	146	51,85	12,50	Toplam	26623,005		576			
8. sınıf	133	48,51	11,19							
Blokflüt										
5. sınıf	152	56,65	9,94	G. arası	2978,958	992,986	3	34,007	.000*	.15
6. sınıf	146	52,78	11,36	G. içi	16731,263	29,199	573			
7. sınıf	146	50,13	12,85	Toplam	19710,222		576			
8. sınıf	133	45,91	12,51							
DDMO										
5. sınıf	152	22,96	7,72	G. arası	1859,737	619,912	3	9,767	.000*	.06
6. sınıf	146	21,84	7,95	G. içi	36370,048	63,473	573			
7. sınıf	146	19,86	8,21	Toplam	38229,785		576			
8. sınıf	133	18,25	7,96							
MDÖÖ										
5. sınıf	152	14,34	5,42	G. arası	8687,986	2895,995	3	21,183	.000*	.10
6. sınıf	146	13,21	5,40	G. içi	78334,857	136,710	573			
7. sınıf	146	10,11	5,49	Toplam	87022,842		576			
8. sınıf	133	8,68	5,27							
Tutum										
5. sınıf	152	23,25	6,18	G. arası	8199,010	2733,003	3	20,419	.000*	.10
6. sınıf	146	22,38	6,35	G. içi	76695,018	133,848	573			
7. sınıf	146	20,67	6,76	Toplam	84894,028		576			
8. sınıf	133	18,38	6,96							
Toplam										
5. sınıf	152	175,72	32,73	G. arası	104805,836	34935,279	3	29,124	.000*	.13
6. sınıf	146	166,02	33,23	G. içi	687338,511	1199,544	573			
7. sınıf	146	152,65	37,53	Toplam	792144,347		576			
8. sınıf	133	139,75	34,94							

* $p < .05$

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ’ye ait toplam yüklemelerinin ($F_{(3, 573)}=29,124$, $p= .000$, $n^2=.13$) onların sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla tutum, yetenek, ders dışı müziksel ortam boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnet’s-c, müzik dersi öğrenme ortamı boyutuna ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt sınıflardaki öğrencilerin puan ortalamasının üst sınıflardaki öğrencilerin puan ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri yetenek, tutum, müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam boyutlarında orta; blokflüt alt boyutunda ise

geniş olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın müzik dersi yüklemelerinin bütün boyutlarında dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.4.Ortaokul Öğrencilerinin Aile Yapılarına Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların aile yapılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Aile Yapısı Değişkenine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği’ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Yetenek									
1	32	21,12	6,25	G. arası	21,581	10,791	2	,233	.792
2	474	21,19	6,78	G. içi	26601,424	46,344	574		
3	71	21,77	7,15	Toplam	26623,005		576		
Blokflüt									
1	32	12,00	6,34	G. arası	138,679	69,340	2	2,034	.132
2	474	11,86	5,82	G. içi	19571,543	34,097	574		
3	71	10,38	5,69	Toplam	19710,222		576		
DDMO									
1	32	20,75	8,62	G. arası	,200	,100	2	,002	.998
2	474	20,81	8,04	G. içi	38229,585	66,602	574		
3	71	20,84	8,73	Toplam	38229,785		576		
MDÖÖ									
1	32	55,90	10,63	G. arası	785,714	392,857	2	2,615	.074
2	474	51,49	12,45	G. içi	86237,129	150,239	574		
3	71	49,97	11,57	Toplam	87022,842		576		
Tutum									
1	32	56,21	11,02	G. arası	327,556	163,778	2	1,112	.330
2	474	53,88	12,36	G. içi	84566,472	147,328	574		
3	71	52,40	10,98	Toplam	84894,028		576		
Toplam									
1	32	166,00	34,77	G. arası	2514,515	1257,258	2	,914	.402
2	474	159,24	37,29	G. içi	789629,832	1375,662	574		
3	71	155,38	36,68	Toplam	792144,347		576		

Gruplar; 1= Geniş Aile, 2=Çekirdek Aile, 3=Boşanmış Aile.

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ’de toplam yüklemelerinin ($F_{(2, 574)} = ,914, p = .402$) onların aile yapılarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Buna ek olarak MDYÖ’nün Yetenek, Blokflüt, Ders Dışı

Müziksel Ortam, Müzik Dersi Öğrenme Ortamı, Tutum boyutlarına yönelik yüklemelerin de onların aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür.

4.5.Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Müzik Dersi Yüklemelerinin İncelenmesi

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre MDYÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yetenek									
tek çocuk	110	21,37	7,12	G. arası	21,468	10,734	2	,232	.793
2 çocuk	344	21,11	6,76	G. içi	26601,537	46,344	574		
3 çocuk	123	21,57	6,64	Toplam	26623,005		576		
Blokflüt									
tek çocuk	110	11,38	5,57	G. arası	94,683	47,341	2	1,385	.251
2 çocuk	344	12,00	5,90	G. içi	19615,539	34,173	574		
3 çocuk	123	11,05	5,91	Toplam	19710,222		576		
DDMO									
tek çocuk	110	21,10	8,87	G. arası	12,462	6,231	2	,094	.911
2 çocuk	344	20,77	7,86	G. içi	38217,323	66,581	574		
3 çocuk	123	20,65	8,33	Toplam	38229,785		576		
MDÖO									
tek çocuk	110	50,89	12,43	G. arası	123,781	61,891	2	,409	.665
2 çocuk	344	51,92	12,17	G. içi	86899,061	151,392	574		
3 çocuk	123	51,08	12,53	Toplam	87022,842		576		
Tutum									
tek çocuk	110	52,86	11,31	G. arası	144,351	72,176	2	,489	.614
2 çocuk	344	54,17	11,87	G. içi	84749,676	147,648	574		
3 çocuk	123	53,74	12,76	Toplam	84894,028		576		
Toplam									
tek çocuk	110	157,60	38,08	G. arası	637,988	318,994	2	,231	.794
2 çocuk	344	159,99	36,57	G. içi	791506,359	1378,931	574		
3 çocuk	123	158,12	37,83	Toplam	792144,347		576		

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ’de toplam yüklemelerinin ($F_{(2, 574)}=,231, p= .794$) onların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Buna ek olarak MDYÖ’nün Yetenek, Blokflüt, Ders Dışı

Müziksel Ortam, Müzik Dersi Öğrenme Ortamı, Tutum boyutlarına yönelik yüklemelerin de onların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür.

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Gelir Düzeylerine Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların algıladıkları aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeylerine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n²</i>
Yetenek										
1	267	21,98	11,49	G. arası	288,227	144,113	2	3,141	.044*	.01
2	299	20,57	12,57	G. içi	26334,778	45,879	574			
3	11	22,09	10,83	Toplam	26623,005		576			
Blokflüt										
1	267	12,53	5,89	G. arası	464,198	232,099	2	6,922	.001*	.02
2	299	10,84	5,69	G. içi	19246,024	33,530	574			
3	11	14,00	5,70	Toplam	19710,222		576			
DDMO										
1	267	21,90	8,13	G. arası	637,530	318,765	2	4,867	.008*	.02
2	299	19,79	8,02	G. içi	37592,255	65,492	574			
3	11	21,81	9,04	Toplam	38229,785		576			
MDÖÖ										
1	267	52,77	11,80	G. arası	992,793	496,397	2	3,312	.037*	.02
2	299	50,32	12,65	G. içi	86030,049	149,878	574			
3	11	55,09	11,09	Toplam	87022,842		576			
Tutum										
1	267	55,34	11,49	G. arası	1427,175	713,588	2	4,907	.008*	.02
2	299	52,34	12,57	G. içi	83466,852	145,413	574			
3	11	57,54	10,83	Toplam	84894,028		576			
Toplam										
1	267	164,55	36,31	G. arası	17521,635	8760,818	2	6,492	.002*	.02
2	299	153,88	37,18	G. içi	774622,711	1349,517	574			
3	11	170,54	34,24	Toplam	792144,347		576			

*Gruplar; 1= İyi, 2=Orta, 3=Kötü şeklindedir. *p<.05*

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ’ye ait toplam puanlarının ($F_{(2, 574)}=6,492, p=.02, n^2=.02$) onların algıladıkları aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen etki büyüklüğü değeri küçük olarak

hesaplandığından bu farkın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla müzik dersi öğrenme ortamı, yetenek, tutum, blokflüt, ders dışı müziksel ortam boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda algıladığı aile gelir düzeyi iyi ve orta olan öğrencilerin puan ortalamasının algıladığı aile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin puan ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri ölçeğin her bir boyutunda küçük olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir.

4.7.Ortaokul Öğrencilerinin Müzikten Özel Ders Alıp Almamalarına Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların müzik kursuna katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.Öğrencilerin Müzik Dersinden Özel Ders/kurs Alıp Almamalarına Göre MDYÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-test Analizi Sonuçları

MDYÖ	Müzik Kursu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p	n ²
Tutum	Katılıyorum	115	56,90	10,83	575	3,05	.002*	.062
	Katılmıyorum	146	53,06	12,33				
MDÖÖ	Katılıyorum	115	53,48	11,31	575	1,89	.059	
	Katılmıyorum	146	51,06	12,48				
DDMO	Katılıyorum	115	26,06	7,49	575	8,16	.024*	.01
	Katılmıyorum	146	19,50	7,77				
Yetenek	Katılıyorum	115	24,06	6,22	575	5,29	.000*	.032
	Katılmıyorum	146	20,56	6,76				
Blokflüt	Katılıyorum	115	12,19	6,05	575	1,03	.301	
	Katılmıyorum	146	11,56	5,79				
Toplam	Katılıyorum	115	172,71	34,83	575	4,45	.000*	.045
	Katılmıyorum	462	155,76	36,88				

* $p < .05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ’ye ait toplam puanlarının ($t_{(575)} = 4,45$, $p = .000$, $n^2 = .045$) onların müzikten özel ders alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen etki büyüklüğü değeri küçük

olarak hesaplandığından bu farklılığın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam, yetenek, blokflüt boyutlarında küçük olarak tespit edilmiştir. Tutum boyutundaki etki büyüklüğü değeri ise orta olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın yalnızca tutum boyutunda dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir. Buna göre tutum boyutunda müzikten özel ders alan öğrencilerin puan ortalamasının müzikten özel ders almayan öğrencilerin puan ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.8.Ortaokul Öğrencilerinin Okul Dışında Müzik Dersine Çalışma Saatlerine Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların okul dışında müzik dersine çalışma saatlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Okul Dışında Müzik Dersine Çalışma Saatlerine Göre MDYÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
Yetenek										
0	205	48,83	13,12	G. arası	2523,508	841,169	3	20,000	.000*	.09
1	325	56,01	10,99	G. içi	24099,498	43,058	573			
2	36	60,86	5,96	Toplam	26623,005		576			
3	11	59,63	7,47							
Blokflüt										
0	205	46,75	13,69	G. arası	791,854	263,951	3	7,995	.000*	.04
1	325	53,89	10,73	G. içi	18918,368	33,016	573			
2	36	56,00	9,18	Toplam	19710,222		576			
3	11	56,90	9,6							
DDMO										
0	205	17,30	7,56	G. arası	4882,343	1627,448	3	27,964	.000*	.13
1	325	22,14	7,85	G. içi	33347,442	58,198	573			
2	36	26,38	5,78	Toplam	38229,785		576			
3	11	28,54	7,20							
MDÖÖ										
0	205	10,18	5,68	G. arası	7532,479	2510,826	3	18,099	.000*	.09
1	325	12,44	5,79	G. içi	79490,363	138,727	573			
2	36	13,63	5,37	Toplam	87022,842		576			
3	11	10,90	6,59							
Tutum										
0	205	18,81	7,01	G. arası	8814,865	2938,288	3	22,130	.000*	.10
1	325	22,12	6,39	G. içi	76079,163	132,773	573			
2	36	25,61	4,15	Toplam	84894,028		576			
3	11	27,09	4,43							
Toplam										
0	205	141,89	38,61	G. arası	105142,595	35047,532	3	29,232	.000*	.15
1	325	166,62	33,39	G. içi	687001,751	1198,956	573			
2	36	182,50	20,89	Toplam	15771,3892		576			
3	11	183,09	24,65							

Gruplar; 0= hiç çalışmayan, 1=1-3 saat çalışan, 2=4-6 saat çalışan 3= 7 ve üzeri saat çalışan şeklindedir. * $p < .05$

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ'ye ait toplam puanlarının ($F_{(3, 573)}=29,232$, $p=.000$, $\eta^2=.15$) onların okul dışında müzik dersine çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yetenek, tutum, müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's-C, blokflüt boyutuna ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul dışında müzik dersine çalışan öğrencilerin (grup1, grup2) puan ortalamasının okul dışında müzik dersine çalışmayan (grup

0)öğrencilerin puan ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda geniş, blokflüt boyutunda küçük, diğer boyutlarda ise orta olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın blokflüt boyutu dışındaki bütün boyutlarda dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.9.Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Müzik Dersi Başarılarına Göre Müzik Dersi Yüklemeleri

Araştırmanın birincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin onların algıladıkları müzik dersi başarılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Algıladıkları Müzik Dersi Başarılarına Göre MDYÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n²</i>
Yetenek										
1	296	56,71	12,00	G. arası	1757,277	878,639	2	20,282	.000*	.07
2	262	51,54	10,92	G. içi	24865,728	43,320	574			
3	19	40,47	14,88	Toplam	26623,005		576			
Blokflüt										
1	296	53,65	12,17	G. arası	439,697	219,848	2	6,548	.02*	.02
2	262	50,13	11,39	G. içi	19270,525	33,572	574			
3	19	38,15	15,18	Toplam	19710,222		576			
DDMO										
1	296	21,76	8,28	G. arası	731,967	365,983	2	5,602	.004*	.02
2	262	20,03	7,77	G. içi	37497,818	65,327	574			
3	19	16,78	8,93	Toplam	38229,785		576			
MDÖO										
1	296	12,49	6,09	G. arası	5246,725	2623,363	2	18,414	.000*	.06
2	262	10,93	5,46	G. içi	81776,117	142,467	574			
3	19	9,42	5,38	Toplam	87022,842		576			
Tutum										
1	296	22,81	6,65	G. arası	7232,526	3616,263	2	26,728	.000*	.08
2	262	19,88	6,40	G. içi	77661,501	135,299	574			
3	19	15,89	7,74	Toplam	84894,028		576			
Toplam										
1	296	167,45	37,28	G. arası	59894,206	29947,103	2	23,475	.000*	.07
2	262	152,53	33,07	G. içi	732250,140	1275,697	574			
3	19	120,73	45,09	Toplam	792144,347		576			

Gruplar; 1= Çok Başarılıyım, 2=Biraz Başarılıyım, 3=Başarılı Değilim şeklindedir.

* $p < .05$

Tablo 4.9'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin MDYÖ'ye ait toplam puanlarının ($F_{(2, 574)}=23,475, p = .000, n^2=.07$) onların algıladıkları müzik dersi başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla blokflüt boyutuna çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's-C, ders dışı müziksel ortam, müzik dersi öğrenme ortamı, yetenek, tutum boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda müzik dersi başarı algısı çok iyi ve iyi olan öğrencilerin puan ortalamasının müzik dersi başarı algısı düşük öğrencilerin puan ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda, yetenek, müzik dersi öğrenme ortamı, tutum boyutunda orta olarak tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise etki büyüklüğü küçük olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın yetenek, müzik dersi öğrenme ortamı ve tutum boyutunda dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.10.Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10'de gösterilmiştir.

Tablo 4.10.Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre OTÖ'ye Verdikleri Yanıtlara Yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t testi Sonuçları

OTÖ	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p	n^2
DT	Kız	309	9,09	4,42	575	1,87	.061	.007
	Erkek	268	9,79	4,57				
Duyarsızlaşma	Kız	309	5,75	3,50	575	2,22	.027*	.01
	Erkek	268	6,42	3,74				
DKBH	Kız	309	3,89	2,27	575	1,69	.090	.006
	Erkek	268	4,23	2,49				
Toplam	Kız	309	18,74	9,55	575	2,10	.036*	.008
	Erkek	268	20,45	9,99				

* $p < .05$

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin toplamda ve duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlikleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(575)}= 5,17, p=.036, n^2=.008$) farklılık göstermesine rağmen hesaplanan eta-kare değerleri ile cinsiyetin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre

öğrencilerin okul tükenmişliklerinin onların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak değişmediği tespit edilmiştir.

4.11.Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir

Tablo 4.11. Öğrencilerin Yaşlarına Göre OTÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
DT										
10-11 yaş	221	7,82	4,15	G. arası	1090,866	545,433	2	29,520	.000*	.09
12-13 yaş	269	10,00	4,32	G. içi	10605,796	18,477	574			
14-15 yaş	87	11,66	4,56	Toplam	11696,662		576			
Duyarsızlaşma										
10-11 yaş	221	4,76	3,01	G. arası	759,866	379,933	2	31,959	.000*	.10
12-13 yaş	269	6,49	3,63	G. içi	6823,888	11,888	574			
14-15 yaş	87	8,03	3,86	Toplam	7583,754		576			
DKBH										
10-11 yaş	221	3,39	2,11	G. arası	210,992	105,496	2	19,775	.000*	.064
12-13 yaş	269	4,24	2,40	G. içi	3062,121	5,335	574			
14-15 yaş	87	5,14	2,48	Toplam	3273,113		576			
Toplam										
10-11 yaş	221	15,98	8,61	G. arası	5633,975	2816,988	2	32,631	.000*	.10
12-13 yaş	269	20,74	9,52	G. içi	49553,318	86,330	574			
14-15 yaş	87	24,85	10,19	Toplam	55187,293		576			

*Gruplar; 1=10-11 yaş, 2=12-13 yaş, 3=14-15 yaş şeklindedir. *p<.05*

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ’deki toplam tükenmişliklerinin ($F_{(2, 574)}=32,631, p=.000, \eta^2=.10$) onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnet’s-c, duygusal tükenmişlik boyutuna ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda küçük yaştaki (grup 1, grup2) öğrencilerin puan ortalamasının diğer öğrencilerin (grup 3) puan ortalamasına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda ve bütün boyutlarda orta olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare

değerleri dikkate alındığında bu farkın tükenmişliğin bütün boyutlarında dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.12.Ortaokul Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların sınıflarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.Öğrencilerin Sınıflarına Göre OTÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n²</i>
DT										
5. sınıf	152	7,65	4,26	G. arası	1179,048	393,016	3	21,412	.000*	.10
6. sınıf	146	8,56	4,06	G. içi	10517,614	18,355	573			
7. sınıf	146	10,48	4,48	Toplam	11696,662		576			
8. sınıf	133	11,21	4,31							
Duyarsızlaşma										
5. sınıf	152	4,66	3,05	G. arası	859,365	286,455	3	24,409	.000*	.11
6. sınıf	146	5,15	3,05	G. içi	6724,389	11,735	573			
7. sınıf	146	7,09	3,83	Toplam	7583,754		576			
8. sınıf	133	7,52	3,72							
DKBH										
5. sınıf	152	3,34	2,16	G. arası	278,205	92,735	3	17,743	.000*	.08
6. sınıf	146	3,45	2,05	G. içi	2994,907	5,227	573			
7. sınıf	146	4,54	2,50	Toplam	3273,113		576			
8. sınıf	133	4,98	2,39							
Toplam										
5. sınıf	152	15,66	8,92	G. arası	6415,903	2138,634	3	25,126	.000*	.13
6. sınıf	146	17,17	8,25	G. içi	48771,390	85,116	573			
7. sınıf	146	22,13	10,01	Toplam	843,06739		576			
8. sınıf	133	23,72	9,65							

* $p < .05$

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ’ye ait toplam puanlarının ($F_{(3, 573)}=25,126, p < .000, n^2=.13$) onların sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarı hissi boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnet’s-c, duygusal tükenmişlik boyutuna ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt sınıflardaki (5. ve 6. sınıf) öğrencilerin puan ortalamasının üst sınıflardaki (7. ve 8. sınıf) öğrencilerin

puan ortalamasına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında orta düşük kişisel başarı hissi boyutunda ise küçük olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Aile Yapılarına Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların aile yapılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Aile Yapılarına Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
DT										
1	32	9,59	4,71	G. arası	196,313	98,156	2	4,899	.008*	.02
2	474	9,17	4,45	G. içi	11500,349	20,035	574			
3	71	10,95	4,51	Toplam	11696,662		576			
Duyarsızlaşma										
1	32	6,46	3,90	G. arası	117,868	58,934	2	4,531	.011*	.01
2	474	5,86	3,54	G. içi	7465,886	13,007	574			
3	71	7,21	3,84	Toplam	7583,754		576			
DKBH										
1	32	4,03	2,45	G. arası	66,005	33,002	2	5,907	.003*	.02
2	474	3,92	2,30	G. içi	3207,108	5,587	574			
3	71	4,95	2,71	Toplam	3273,113		576			
Toplam										
1	32	20,09	10,50	G. arası	1079,255	539,628	2	5,725	.003*	.02
2	474	18,96	9,59	G. içi	54108,038	94,265	574			
3	71	23,12	10,11	Toplam	55187,293		576			

Gruplar; 1=Geniş Aile, 2=Çekirdek Aile, 3=Boşanmış Aile şeklindedir. * $p < .05$,

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ'ye ait toplam puanlarının ($F_{(2, 574)}=5,725$, $p=.003$, $\eta^2=.02$) onların aile yapılarına göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen etki büyüklüğü değeri küçük olarak hesaplanmıştır. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda çekirdek aile yapısına sahip öğrencilerin puan ortalamasının boşanmış aile yapısına sahip öğrencilerin puan ortalamasına göre düşük

olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutunda küçük olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir.

4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre OTÖ' Den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DT									
tek çocuk	110	9,73	4,39	G. arası	14,683	7,341	2	,361	.697
2 çocuk	344	9,31	4,60	G. içi	11681,979	20,352	574		
3 çocuk	123	9,43	4,35	Toplam	11696,662		576		
Duyarsızlaşma									
tek çocuk	110	6,22	3,61	G. arası	9,998	4,999	2	,379	.685
2 çocuk	344	6,09	3,69	G. içi	7573,756	13,195	574		
3 çocuk	123	5,82	3,45	Toplam	7583,754		576		
DKBH									
tek çocuk	110	4,06	2,41	G. arası	1,076	,538	2	,094	.910
2 çocuk	344	4,08	2,42	G. içi	3272,037	5,700	574		
3 çocuk	123	3,97	2,24	Toplam	3273,113		576		
Toplam									
tek çocuk	110	20,02	9,68	G. arası	38,224	19,112	2	,199	.820
2 çocuk	344	19,49	9,98	G. içi	55149,069	96,079	574		
3 çocuk	123	19,23	9,36	Toplam	55187,293				

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ'de toplam yüklemelerinin ($F_{(2, 574)} = ,199, p = .820$) onların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Buna ek olarak OTÖ'nün duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutlarına yönelik yüklemelerin de onların kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür.

4.15.Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Gelir Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların algıladıkları aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeylerine Göre OTÖ’ den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	n^2
DT										
1	267	8,79	4,44	G. arası	220,123	110,061	2	5,505	.004*	.02
2	199	9,91	4,44	G. içi	11476,539	19,994	574			
3	11	11,36	5,64	Toplam	11696,662		576			
Duyarsızlaşma										
1	267	5,56	3,42	G. arası	129,939	64,970	2	5,003	.007*	.02
2	269	6,46	3,72	G. içi	7453,815	12,986	574			
3	11	7,18	4,40	Toplam	7583,754		576			
DKBH										
1	267	3,81	2,28	G. arası	30,055	15,028	2	2,660	.071	.02
2	269	4,27	2,44	G. içi	3243,058	5,650	574			
3	11	4,09	2,66	Toplam	3273,113		576			
Toplam										
1	267	18,16	9,42	G. arası	982,480	491,240	2	5,202	.006*	.02
2	269	20,65	9,90	G. içi	54204,813	94,433	574			
3	11	22,63	11,48	Toplam	55187,293		576			

Gruplar; 1=Yüksek, 2=Orta, 3=Düşük şeklindedir * $p < .05$

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ’ye ait toplam puanlarının ($F_{(2, 574)} = 5,202$, $p = .006$, $n^2 = .02$) onların algıladıkları aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen etki büyüklüğü değeri küçük olarak hesaplanmıştır. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla duygusal tükenme, duyarsızlaşma boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda algıladığı aile gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin puan ortalamasının algıladığı aile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin puan ortalamasına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda ve ölçeğin her bir boyutunda küçük olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan etakare değerleri dikkate alındığında bu farkın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir.

4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Müzikten Özel Ders Alıp Almama Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların müzik kursuna katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) örneklem t test analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Müzik Dersinden Özel Ders/kurs Alıp Almamalarına Göre OTÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t testi Analizi

<i>OTÖ</i>	<i>Müzik Kursu</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>n</i> ²
DT	Katılıyorum	115	8,64	4,09	575	2,074	.028*	.006
	Katılmıyorum	462	9,61	4,58		2,221		
Duyarsızlaşma	Katılıyorum	115	5,39	3,03	575	2,224	.012*	.01
	Katılmıyorum	462	6,22	3,74		2,524		
DKBH	Katılıyorum	115	3,78	2,28	575	1,382	.168	
	Katılmıyorum	462	4,12	2,40		1,425		
Toplam	Katılıyorum		17,81	8,71	575	2,298	.023*	.01
	Katılmıyorum		19,96	9,99				

* $p < .05$

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ’ye ait toplam puanlarının ($t_{(575)}=2,298$, $p=.023$, $n^2=.01$) onların müzikten özel ders alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen hesaplanan etki büyüklüğü değerinin küçük olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü değerleri toplamda, duygusal tükenme, duyarsızlaşma boyutlarında küçük olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir.

4.17. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Dışında Müzik Dersine Çalışma Saati Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikincisorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların okul dışında müzik dersine çalışma saatlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Okul Dışında Müzik Dersine Çalışma Saatlerine Göre OTÖ'den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
DT										
0	205	10,30	4,97	G. arası	340,724	113,575	3	5,731	.001*	.03
1	325	8,94	4,17	G. içi	11355,938	19,818	573			
2	36	8,08	3,66	Toplam	11696,662		576			
3	11	11,36	4,38							
Duyarsızlaşma										
0	205	6,94	4,05	G. arası	269,848	7,047	3	7,047	.000*	.03
1	325	5,60	3,34	G. içi	7313,906	12,764	573			
2	36	5,02	2,65	Toplam	7583,754		576			
3	11	6,54	2,97							
DKBH										
0	205	4,55	2,59	G. arası	87,854	29,285	3	5,268	.001*	.03
1	325	3,74	2,18	G. içi	3185,259	5,559	573			
2	36	3,86	2,52	Toplam	3273,113		576			
3	11	4,63	2,01							
Toplam										
0	205	21,80	10,83	G. arası	1898,782	632,927	3	6,806	.000*	.03
1	325	18,29	9,00	G. içi	53288,511	92,999	573			
2	36	16,97	8,02	Toplam	55187,293		576			
3	11	22,54	8,80							

Gruplar; 0= hiç çalışmayan, 1=1-3 saat çalışan, 2=4-6 saat çalışan 3= 7 ve üzeri saat çalışan şeklindedir, * $p < .05$

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ'ye ait toplam puanlarının ($F_{(3, 573)}=6,806$, $p= .000$, $\eta^2=.03$) onların ders dışında müzik dersine çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen hesaplanan etki büyüklüğü değerinin küçük olduğu görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's-C uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ders dışında müzik dersine çalışan öğrencilerin (grup 1, grup 2, grup 3) puan ortalamasının ders dışında müzik dersine çalışmayan (grup 0) öğrencilerin puan ortalamasına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda ve her bir boyutta küçük olarak tespit edilmiştir. Bundan dolayı hesaplanan eta-kare değerleri dikkate alındığında bu farkın dikkate alınmaması gerektiği tespit edilmiştir.

4.18. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Müzik Dersi Başarılarına Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların algıladıkları müzik dersi başarılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Algıladıkları Müzik Dersi Başarılarına Göre OTÖ’den Aldıkları Puanlara Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n²</i>
DT										
1	296	8,03	3,94	G. arası	1208,539	604,270	2	33,071	.000*	.10
2	262	10,79	4,59	G. içi	10488,123	18,272	574			
3	19	12,15	4,59	Toplam	11696,662		576			
Duyarsızlaşma										
1	296	5,02	3,00	G. arası	775,383	32,686	2	32,686	.000*	.10
2	262	6,98	3,82	G. içi	6808,371	11,861	574			
3	19	9,57	4,22	Toplam	7583,754		576			
DKBH										
1	296	3,36	1,98	G. arası	321,346	31,244	2	31,244	.000*	.10
2	262	4,69	2,50	G. içi	2951,767	5,142	574			
3	19	6,05	2,91	Toplam	3273,113		576			
Toplam										
1	296	16,42	8,19	G. arası	6412,731	3206,366	2	37,734	.000*	.11
2	262	22,46	10,12	G. içi	48774,562	84,973	574			
3	19	27,78	11,08	Toplam	55187,293		576			

*Gruplar; 1=Çok Başarılıyım, 2=Biraz Başarılıyım, 3=Başarılı Değilim şeklindedir *p<.05*

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin OTÖ’ye ait toplam puanlarının ($F_{(2, 574)}=37,734, p=.000, n^2=.11$) onların algıladıkları müzik dersi başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissi boyutlarına çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett’s-C uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda müzik dersi başarı algısı iyi olan (grup1) öğrencilerin puan ortalamasının müzik dersi başarı algısı düşük öğrencilerin (grup2, grup3) puan ortalamasına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri toplamda ve her bir boyutta orta olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan eta-kare değerleri

dikkate alındığında bu farkın ölçeğin her bir boyutunda dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir.

4.19. Öğrencilerin Ölçeklerin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak amacıyla pearson momentler çarpımı analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin OTÖ Ve Alt Boyutlarına Ait Puanları İle MDYÖ Ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	a	b
1	–									
2	.816*	–								
3	.537*	.476*	–							
4	.454*	.418*	.479*	–						
5	.646*	.587*	.671*	.448*	–					
6	-.254*	-.257*	-.068*	-.191*	-.159*	–				
7	-.271*	-.290*	-.095*	-.178*	-.187*	.794*	–			
8	-.194*	-.221*	-.014	-.107*	-.106*	.764*	.825*	–		
a	-.265*	-.280*	-.070	-.180*	-.168*				–	-.254
b						-.243*	-.268*	-.176*	-.254	–

$p < .05$ *, a: Toplam Okul Tükenmişlik Düzeyi, b: Toplam Müzik Dersi Yüklemeleri 1: tutum 2: öğrenme ortamı, 3: ders dışı müziksel ortam, 4: blokflüt, 5: yetenek 6: duygusal tükenmişlik 7: duyarsızlaşma, 8: düşük kişisel başarı hissi,

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile müzik dersi yükleme düzeyleri arasında ve ölçeğin alt boyutlarına ait puanlar arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

4.20. Okul Tükenmişliğinin Yordanması

Araştırmanın dördüncü sorusu çerçevesinde, MDYÖ’deki tutum, öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam, blokflüt, yetenek boyutlarına göre okul tükenmişliğinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20.Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	Standart								
	B	Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	31,026	1,690	-	18,363	,000	-	-		
MDÖO	-,223	,032	,280	-6,988	,000	-,280	-,280	1,000	1,000

$R = .280$ $R^2 = .078$ $F_{(1,575)} = 48,834$ $p = .000$

Tablo 4.20’de müzik dersi yüklemelerinin okul tükenmişliğine olan etkisini ortaya koyan regresyon modeli görülmektedir. Müzik dersi yükleme ölçeğinin boyutlarının her biri yordayan değişken ve okul tükenmişliği ise yordanan değişken şeklinde kullanılarak regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda tutum(p=.114), yetenek (p=.899), ders dışı müziksel ortam (p=.073), blokflüt (p=.082) boyutlarının okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık müzik dersi öğrenme ortamının okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir (F=48,834, p=.000). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi öğrenme ortamına yaptıkları yüklemeler okul tükenmişliğinin açıklanmasında yaklaşık olarak %8 etkiye sahiptir.

Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik dersi öğrenme ortamına yaptıkları yüklemelerin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmesine rağmen yordayıcı etkinin önemli olmadığı tespit edilmiştir.

4.21.Müzik Dersi Yüklemelerinin Yordanması

Araştırmanın beşinci sorusu çerçevesinde, OTÖ’deki duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma boyutlarına göre müzik dersi yüklemelerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Müzik Dersi Yüklemelerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart		T	p	İkili r	Kısmi R	Toleranse	VIF
		Hata	β						
Sabit	174,075	3,016	-	57,719	,000				
Duyarsızlaşma	-3,921	,724	,384	-5,417	,000	-,268	-,221	,320	3,123
DKBH	2,178	1,102	,140	1,977	,049	-,176	,082	,320	3,123

$R = .280$ $R^2 = .078$ $F_{(2,574)} = 24,348$ $p = .000$

Tablo 4.21’de okul tükenmişliğinin müzik dersi yüklemelerine olan etkisini ortaya koyan regresyon modeli görülmektedir. Okul tükenmişliği ölçeğinin boyutlarının her biri yordayan değişken ve müzik dersi yüklemeleri ise yordanan değişken şeklinde kullanılarak regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda duygusal tükenmişlik ($p = .052$) boyutunun müzik dersi yüklemeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık duyarsızlaşma ($F = 24,348$, $p = .000$) ve düşük kişisel başarı hissi ($F = 24,348$, $p = .049$) boyutlarının müzik dersi yüklemeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutundaki tükenmişlikleri müzik dersi yüklemelerinin açıklanmasında yaklaşık olarak %8 etkiye sahiptir.

Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutundaki tükenmişliklerinin, müzik dersi yüklemeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmesine rağmen yordayıcı etkinin önemli olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin, okul tükenmişliklerinin ve aralarındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri İle Okul Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Müzik Dersi Yükleme ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin müzik dersi yükleme düzeyleri ile okul tükenmişlikleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiş; müzik dersi yüklemeleri arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı, okul tükenmişliği arttıkça da müzik dersi yüklemelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, MDYÖ'nün ders dışı müziksel ortam boyutu ile OTÖ'nün düşük kişisel başarı hissi boyutu arasında hesaplanan ilişkinin anlamsız olduğu görülmüştür. Aynı şekilde MDYÖ'nün ders dışı müziksel ortam boyutu ile toplam okul tükenmişliği arasında hesaplanan ilişkinin de anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğrencilerde okul tükenmişliği görülme riskinin azaltılması, okula ve müzik dersine yönelik güdülenmelerinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Çünkü - araştırmanın bulguları ışığında- öğrencilerin müzik dersi başarılarının nedenlerine yönelik inançlarının (yüklemelerinin) artırılmasının onların okula ve müzik dersine karşı güdülenmelerinin artırılmasında ve böylece onlarda okul tükenmişliğinin görülme riskinin azaltılmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin müzik dersi yüklemelerinin onların okul tükenmişliklerini düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca Müzik dersi yüklemelerine ilişkin tutum ve yeteneğin okul tükenmişliği üzerinde önemli yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Buna karşın blokflüt, ders dışı müziksel ortam ve müzik dersi öğrenme ortamının okul tükenmişliği üzerinde önemli yordayıcılar olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini

açıklayan en önemli yordayıcının ise müzik dersi yüklemelerindeki müzik dersi öğrenme ortamına yapılan yüklemeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik dersi başarılarının nedenlerine yönelik olarak öğretmen özellikleri, dersin işlenişini, dersteki davranışlarını kapsayan ifadelerin yer aldığı müzik dersi öğrenme ortamı boyutuna daha yüksek yüklemelerde bulunan bireylerin müzik derslerinde daha aktif, derse katılmaya daha motive oldukları düşünülebilir. Aypay ve Eryılmaz (2011) araştırmalarında tükenmişlik düzeyi yükseldikçe derse katılmaya motive olmanın düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç mevcut varsayımı desteklemektedir. Sonuç olarak müzik dersi başarılarını müzik dersi öğrenme ortamına yüksek düzeyde yükleyen öğrencilerin derse katılmaya daha yüksek oranda motive oldukları varsayılarak, onların okul tükenmişliği yaşama risklerinin daha az olabileceği çıkarımında bulunulabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin okul tükenmişliklerinin onların müzik dersi yüklemelerini anlamlı ve düşük düzeyde yordadığı görülmüştür. Okul tükenmişliğine yönelik duygusal tükenmenin müzik dersi yüklemeleri üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Buna karşın duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissinin müzik dersi yüklemeleri üzerinde önemli yordayıcılar olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin müzik dersi yüklemelerini açıklayan en önemli yordayıcının da okul tükenmişliklerindeki duyarsızlaşma düzeyleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyde duygusal tükenmeyi yaşadktan sonra bir kaçış olarak görülen duyarsızlaşma (Şanlı,2006), bireyin başarı duygusunda azalmaya yol açmaktadır (Gündüz,2005). Duyarsızlaşan birey, karşısındakine karşı duyarsız bir tutum sergilemektedir (Budak ve Sürgevil,2005). Bu da onların başarılarına yönelik sahip oldukları inançları (yüklemeleri) etkilemekte, önceden çevresine yüklediği nedenleri artık kendine yüklemesine neden olmaktadır (Gündüz, 2005). Mevcut araştırmadaki yüklemelerin müzik dersi ile kullanılan MDYÖ'nün alt boyutlarıyla sınırlı olduğu düşünüldüğünde araştırmadan elde edilen sonuçlar bu ifadeler ışığında farklı bir bakış açısıyla yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, öğrencide okul tükenmişliğinde görülen duyarsızlaşmanın yüksek olması onların müzik dersindeki başarı düzeylerini daha az nedenle açıklamalarına neden olmaktadır. Mevcut araştırmada daha az nedene yüklemeye yapan öğrencilerin müzik dersi başarı algılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu ve okul tükenmişliği yaşama riskini yükselttiği görüldüğünden bu sonucun önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma sonucunda öğrencilerin müzik dersi başarı düzeyinin nedenlerine yönelik çıkarımlarının yükseltilmesinin, okul tükenmişliğinde duyarsızlaşma boyutunu yaşama riskini

düşürebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların önemli olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri İle Okul Tükenmişliklerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılıkları

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında; tutum boyutunda kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, müzik dersi başarı düzeylerinin nedenlerine yönelik inançlarında tutum boyutunda daha belirgin ve net olduğu düşünülmektedir. Kız öğrenciler MDYÖ' deki tutum boyutuna erkek öğrencilere göre daha çok yüklemde bulunmaktadır. Literatüre bakıldığında farklı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Legette, (1998) araştırmasında uyguladığı Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Burak (2013) araştırmasında öğrencilerin ölçeğin ders dışı müziksel ortam alt boyutu haricindeki diğer alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Painsi ve Pancutt (2004), öğrencilerin müzik dersi başarılarına yönelik yüklemelerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaştığı; kızların erkeklere göre yüklemelerinin şans ve görev zorluğunda yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Legette (1998), kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla nedene yüklemde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Asmus (1986b), öğrencilerin müzik derslerindeki başarısının nedenlerine yönelik inançlarını araştırdığı çalışmada yüklemelerin cinsiyete göre farklılaştığını, kızların erkeklere göre daha çok içsel ve durağan nedenlere yükleme yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin müzik dersi yükleme düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği Kwan'ın (2007) araştırmasında ise araştırma bulgularının aksine müziğe ilişkin yüklemelerde cinsiyet farklılıklarının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yaş değişkenine göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında yaş büyüdükçe müzik dersi yüklemelerinin de tutum ve blokflüt boyutunda yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin yaşlarının onların müzik dersi yüklemelerinde en çok blokflüt alt boyutuna yönelik

ifadelerini daha sonra ise tutum alt boyutuna yönelik ifadelerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin toplam yüklemelerinin onların sınıflarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; sınıf seviyesi düştükçe müzik dersi yüklemelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi düştükçe ölçeğin Yetenek, Blokflüt, Ders Dışı Müziksel Ortam, Müzik Dersi Öğrenme Ortamı, Tutum alt boyutlarına yönelik yüklemelerin yükseldiği de söylenebilir. Araştırma sonucunda, müzik dersi yüklemelerinde sınıfın orta etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Buna ek olarak sınıfın yetenek, müzik dersi öğrenme ortamı, tutum alt boyutlarında orta bir etkiye sahip olduğu; blokflüt alt boyutunda ise geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarından da yararlanılarak, öğrencilerin sınıflarının onların müzik dersi yüklemelerinde en çok blokflüt alt boyutuna yönelik ifadelerini daha sonra ise diğer alt boyutlardaki ifadelerini etkilediği ifade edilebilir. Burak (2013) araştırmasında, alt sınıflarda okuyan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarında genellikle daha yüksek puanlar aldıkları sonucunu bulmuştur. Asmus (1986b), öğrencilerin müzik dersi başarı durumlarına yönelik yüklemelerini içsel-dışsal olarak incelediği çalışmasında, sınıf büyüdükçe içsel ve durağan nedenlere yapılan yüklemelerin yükseldiğini bulmuştur. Legette (1998) ise araştırmasında özellikle yetenek, çaba, tutum gibi alt boyutlara yapılan yüklemelerin sınıf seviyesi yükseldikçe yükselme gösterdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular Asmus (1986b) ve Burak'ın (2013) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, Legette'nin (1998) araştırma bulgularını desteklememektedir.

Asmus (1985,s.10), yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin müzik dersi yüklemelerinin onların sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılıklarının araştırılmasını önermiştir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin aile yapısı ve kardeş sayısı değişkenlerine göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin toplam yüklemelerinin anlamlı farklılıklar göstermediği, algıladıkları aile gelir düzeylerine göre ise görülen farklılığın dikkate değer olmadığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin müzikten özel ders alıp almama değişkenine göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin toplam yüklemelerinin tutum boyutunda farklılaştığı tespit edilmiştir. Tutum boyutunda müzikten özel ders alan

öğrencilerin yüklememelerinin müzikten özel ders almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarından da yararlanılarak, öğrencilerin müzikten özel ders almalarının onların müzik dersi yüklemelerinde en çok tutum alt boyutuna yönelik ifadelerini etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuç ile paralel olarak Mcpherson ve McCormick (2000) araştırmalarında öğrencilerin müzik performanslarındaki nedenlerini nelere yüklediklerini sormuşlar, öğrencilerin güdü kaynaklarının onların müzik performanslarındaki başarılarını etkileyeceğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin müziğe ayırdıkları zamanın kendileriyle ilgi yargı ve inançları kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Yine bu yorumla paralel olarak Ortaokul öğrencilerinin okul dışında müzik dersine çalışma saatlerine göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin toplam yüklemelerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği; okul dışında müzik dersine çalışma saati yükseldikçe yüklemelerin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul dışında müzik dersine çalışma saati yükseldikçe öğrencilerin ölçeğin tutum, müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam ve yetenek boyutlarına yönelik yüklemelerinin de yükseldiği görülmektedir. Araştırma sonucunda, okul dışında müzik dersine çalışma saatinin müzik dersi yüklemelerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Özmenteş (2012b), mesleki çalgı eğitimi alan öğrencilerin günlük müzik çalışma saatleri, yüklemeleri ve performans başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin yüklemelerinin görev zorluğu ve çalışma stratejilerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin başarılarının artırılması için onlara doğru çalışma tekniklerinin öğretilmesinin gerekliliği ve bu konuda müzik eğitimcilerinin etkisinin önemi vurgulanmıştır (Özmenteş,2012b). Öğrencilerin okul dışında müzik dersine ayırdıkları saatin müzik dersi yüklemelerindeki etkisi düşünüldüğünde araştırmanın bu sonuçlarının ortaokul öğrencileri için de geçerli olduğu düşünülebilir. Bu sonuç, öğrencilerin müzik derslerindeki güdülenmelerinin artması için okul dışında da müzik dersine vakit ayırmalarının gerektiği şeklinde de yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları müzik başarılarına göre müzik dersi yükleme ölçeği ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin toplam yüklemelerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği; algılanan başarı yükseldikçe yüklemelerin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan müzik başarısı yükseldikçe öğrencilerin ölçeğin yetenek, müzik dersi öğrenme ortamı ve tutum boyutlarına yönelik yüklemelerinin de yükseldiği görülmektedir. Müzik eğitiminde öğrencilerin başarılı olmalarının en başta onların

güdülenmeleriyle (Güleç, Kübra Sevim) <http://www.ayk.gov.tr/> ilgili olduğu düşünüldüğünde araştırmadan elde edilen bu sonuç, öğrencilerin güdülenmelerinin gerekliliğini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin müzik başarılarıyla ilgili olumlu algılara sahip olmaları onların müzik dersi yüklemelerini etkilemekte ve müzik dersi başarı durumlarına yönelik daha yüksek yüklemelerde bulunmalarına neden olmaktadır. Araştırma sonucu bağlamında öğrencilerin müzik dersi güdülenmelerinin arttırılması için onların kendi yetenekleri ve başarıları konusunda yanlış bir düşünceye kapılmalarının engellenmesi önemli görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okul tükenmişlik ölçeği ortalamalarına bakıldığında cinsiyetin okul tükenmişlikleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Özta'nın (2014) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında Genel tükenmişlik ve alt boyutları; okul etkinliklerinden tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, derse karşı isteksizlik ve okula ilgi kaybı alt boyutlarında erkeklerin kızlardan daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Seçer ve Gündoğan (2012), Aypay ve Sever (2011), Kutsal ve Bilge (2012),Yang (2004) tarafından lise öğrencileri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda da cinsiyetin okul tükenmişliği üzerinde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermediği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre okul tükenmişlik ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin yaşlarının onların okul tükenmişlikleri üzerinde ve tükenmişliğin her bir boyutunda etkiye sahip olduğu; yaş büyüdükçe okul tükenmişliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.Buna ek olarak öğrencilerin sınıf düzeylerinin onların okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre ölçeğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında daha yüksek tükenmişliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Örneğin, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), araştırmalarında sınıf düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri artmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özta'nın (2014), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında genel tükenmişlik ve alt boyutlardan; okul etkinliklerinden tükenmişlik, okulda yetersizlik, derse karşı isteksizlik, okula ilgi kaybı boyutlarında 6.sınıflar 7. Ve 8 sınıflara göre daha az tükenmişlik puanlarına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.Kutsal ve Bilge (2012),lise öğrencilerinin tükenmişliklerini çeşitli değişkenlerle inceledikleri çalışmalarının sonucunda, sınıf

seviyesi yükseldikçe tükenmişliğin de arttığını ifade etmişlerdir. Addis (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında 1. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine göre 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aynı araştırmada yaş açısından ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ülkemizde sınıf seviyesi yükseldikçe derslerin ağırlığı da göreceli olarak artmaktadır. Ders yükünde meydana gelen bu artışın yanı sıra öğrencilerde özellikle ortaokul 8.sınıfta temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavları (TEOG) ile bağlantılı olarak sorumluluklarında artma görülmektedir. Bu dönemde ailelerin ve çevrenin de sınavda başarılı olmalarına yönelik yüksek beklentiler içinde olmaları öğrencileri de etkilemektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerde okul tükenmişliği görülme riskinin yükseldiği, özellikle de 8. sınıf öğrencilerinin bu anlamda okul tükenmişliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin onların aile yapılarına, kardeş sayılarına, algıladıkları gelir düzeyine, müzikten özel ders alıp almamalarına, ders dışında müzik dersine çalışma saatlerine göre kayda değer farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgularla paralellik göstermeyen, üniversite ve doktora öğrencilerini kapsayan araştırmalar olduğu söylenebilir (Çam, Deniz ve Kurnaz 2014; Jacobs ve Dodd, 2003; Kovach, 2002; Pazin, 2000; Weaver, 2000). Örneğin Çam, Deniz ve Kurnaz (2014), üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliklerini algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli ile sınıadıkları çalışmalarında, sosyal desteğin tükenmede azalmaya neden olduğu; mükemmeliyetçi bireylerde stresin arttığı, artan stresin ise tükenmeye neden olduğu, tükenmenin de duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmışlardır. Kutsal ve Bilge (2012), lise öğrencilerinin tükenmişlikleri ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, algıladıkları sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Şendurur ve Barış (2002), müzik eğitiminin öğrencilerin bilişsel başarılarını arttırdığını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında, müzik dersi alan ve almayan iki grup öğrencinin yılsonunda tüm derslerden aldıkları puanların ortalamalarını hesaplamışlardır. Sonuç olarak müzik eğitimi alan grubun tüm derslerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Şendurur ve Barış, 2002).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları müzik dersi başarı düzeylerine göre okul tükenmişlik ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin algıladıkları müzik dersi başarı

düzeylerinin onların okul tükenmişlikleri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Müzik dersine yönelik algılanan başarı yükseldikçe öğrencilerin okul tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, duygusal tükenme alt boyutlarında da algılanan müzik başarısının aynı şekilde ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ile müzik dersi başarı algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde ise öğrencilerin okul tükenmişliklerini onların müzik başarı algılarına göre değil ama akademik başarı algılarına göre farklılaştığını ifade eden çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) araştırmalarında akademik performansın tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Kutsal ve Bilge (2012) araştırmalarında orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde algılayanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçla ilgili olarak şöyle bir yorum yapılabilir. Araştırma sonucunda kendilerini müzik dersinde orta düzeyde başarılı algılayan öğrenciler, yüksek düzeyde başarıya ulaşmak için daha çok çaba göstermek zorundadırlar. Çevrelerinin başarı beklentilerinin bu öğrencilerde, diğerlerine oranla daha fazla olması ihtimali düşünüldüğünde, bu sebeplerden dolayı öğrencilerin okul tükenmişliğinin her bir alt boyutunun yüksek çıkması beklenebilir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırma ile ilgili sonuçlar çerçevesinde verilen öneriler yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sunulan öneriler iki grup halinde aşağıda verilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda öğrencilerin okula ve müzik dersine karşı güdülenmelerinin artırılması ve böylece okul tükenmişliğinin görülme riskinin azaltması için onların müzik dersi başarılarının nedenlerine yönelik inançlarının (yüklemelerinin) artırılması eğitimcilere önerilebilir.

- Müzik eğitimcilerine, öğrencilerin müziksel başarılarını sağlamak ve onları derse güdülemek adına ders içi öğrenme ortamını en uygun hale getirmeleri, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaları önerilebilir.
- Aynı zamanda araştırma sonucunda müzik başarılarını müzik dersi öğrenme ortamına yüksek düzeyde yükleyen öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama risklerinin daha az olabileceği görülmüştü. Ayrıca öğrencilerin müzik başarılarını müzik dersi öğrenme ortamı dışındaki müzik dersini sevme, önem verme, müziği sevme gibi tutumla ilgi maddelere de yükledikleri görülmüştü. Bu bağlamda müzik eğitimcilerine müzik dersi öğrenme ortamına olan öğrenci katılımını arttırmaları; bunun için de müzik dersini öğrenciler için daha dikkat çekici hale getirmeleri, müzik dersi etkinliklerini bunu dikkate alarak planlamaları önerilebilir.
- Mevcut araştırma sonucunda öğrencide okul tükenmişliğinde görülen duyarsızlaşmanın yüksek olmasının onların müzik dersindeki başarı düzeylerini daha az nedenle açıklamalarına neden olduğu görüldüğünden, eğitimcilere öğrencilerin müzik dersi yüklemelerinin yükseltilmesi için çeşitli sorumluluklar düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda eğitimcilerin öğrencilerin müzik derslerinde öğrencilerin okula karşı duyarsızlaşmalarının engellenmesini sağlayacak müzik dersi etkinliklerine yer vermeleri önerilebilir. Bunu yaparken de okul rehber öğretmenleriyle işbirliği halinde olmaları, beraber öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler tasarlamaları tavsiye edilebilir.
- Araştırma sonucunda müzikten özel ders almanın yüklemeler üzerinde etkili olduğu görüldüğünden eğitimcilerin öğrencileri onların imkânları dâhilinde bu tür etkinliklere yönlendirmeleri önerilebilir.
- Öğrencilerin müzik dersine güdülenmelerinin arttırılması ve okul tükenmişliği görülme risklerinin azaltılması için eğitimcilere ders dışında da müziğe vakit ayırmaları konusunda öğrencileri teşvik etmeleri, onlara müziğe kaliteli zaman ayırmanın yöntemlerini öğretmeleri önerilebilir. Buna ek olarak öğrencilerin müzik ile ilgilenmeleri konusunda ebeveynler bilinçlendirilmeli ve gerekli seminer ve toplantılar düzenlenmelidir.

- Eğitimsilerere, öğrencilerin müzik dersi güdülenmelerinin arttırılması ve okul tükenmişliği riskinin azaltılması için onların kendi yetenekleri ve başarıları konusunda yanlış bir düşünceye kapılmalarını engellemeleri önerilebilir.
- Araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin müzik dersi yüklemelerinin azaldığı ve okul tükenmişliği risklerinin arttığı görüldüğünden eğitimcilerin bu konuda dikkatli olmaları, rehberlik ile işbirliği içinde önleyici tedbirler almaları önerilebilir. Buna ek olarak Öğrencinin sınav odaklı bir eğitim sistemiyle yüzleştiği TEOG döneminde, onlara müzik derslerinde kendilerini iyi hissettirecek ve duygusal anlamda canlanmalarını sağlayacak etkinlikler yaptırılmaları önerilebilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin müzik dersi başarılarında öğretmen özellikleri ve ders içi davranışları ile açıkladıkları müzik dersi öğrenme ortamına yönelik yüklemelerinin önemi ortaya çıkmıştır.. Bu bağlamda müzik öğretmenlerinin yetkinlik ve yeterlikleri araştırılmalı ve bu yeterliliklerin artırılması yönünde önlemler alınmalıdır. Buna ek olarak müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında da bu bağlamda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- MDYÖ maddeleri incelendiğinde öğrencilerin tutum ile ilgili maddeleri de başarılarında önemli gördükleri görüldüğünden müzik dersi programının uzmanlar tarafından bu bağlamda öğrencilere gözlem, anket ve analizler yapılarak düzenlenmesi önerilebilir.
- Ayrıca bu konudaki çalışmalar arttırılmalı, okul tükenmişliği ile müzik dersi başarısını ve müzik dersi güdülenmesi arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyebilecek nitel araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin müzik derslerini nasıl işledikleri gözlemlenmeli, analiz edilmeli ve bunun öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını, yüklemelerini ve okul tükenmişliklerini nasıl etkilediği araştırılmalıdır.
- Okul tükenmişliği ile müzik dersi yüklemeleri arasındaki ilişkinin ortaya daha rahat çıkabileceği ölçme araçları geliştirilebilir. Bu ölçme araçları odak (işsel-

dışsal), kararlılık (kararlı-kararsız), kontrol boyutları (kontrol edilebilir-kontrol edilemez) dikkate alınarak geliştirilebilir.

- Müzik dersi başarısını içsel (yetenek, çaba vb.) faktörlere yükleyen öğrenciler ile dışsal (öğretmen, aile, vb.) faktörlere yükleyen öğrenciler arasındaki performans ya da başarı durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Addis, R.S. (2006). *Burnout among undergraduate athletic training students*. Dissertation. California University, U.S.A.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Asmus, E. P. (1985). Sixth graders' achievement motivation: Their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 1-13.
- Asmus, E. (1986a). *Factors students believe to be the causes of success or failure in music*. Paper Presented At the National Biennial in-Service Conference of Music Educators National Conference, Anaheim, CA.
- Asmus, E. (1986b). Student beliefs about the causes of success or failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34 (4), 262-278.
- Ataç, H. D. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Haliç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Austin J.R. ve Vispoel W.P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in music: relationships among attributional beliefs, self concept and achievement. *Psychology of Music*, 26 (1), 26-45.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim 2.kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1- 17.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 5-7.

- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students/Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Baklacı, E. (2013). *İş stresi ve tükenmişlik arasındaki ilişki: banka çalışanları üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Balogun, J. A., Hoerberlein, T., Schneider, E. ve Katz, J. S. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Barry, N. H. (2007). Motivating the reluctant student. *American Music Teacher*, 56(5), 23-27.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46.
- Baysal, A. (1995) *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bem, D. J. ve McConnell, H. K. (1970). Testing the self-perception explanation of dissonance phenomena: on the salience of premanipulation attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(1), 23.
- Bem, D. J. (1972). "Self-perception theory". L. Berkowitz (Editör). *Advances in Experimental Social Psychology*, 6. 1-62. New York: Academic Press
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005) tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20(2), 95-108.
- Burak, S. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Derslerindeki Başarı ve Başarısızlıklarının Nedenlerine Yönelik İnançları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 139-156.
- Burger, J. M., & Guadagno, R. E. (2003). Self-concept clarity and the foot-in-the door procedure. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(1), 79-86.
- Byrne, B. M. (1992). Investigating Causal Links to Burnout for Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers.
- Chen, S., Hsiou-Huai W., Chih-Fen W., Bih-Jen F. ve Kwang-Kuo H. (2009), Taiwanese Students' Self-Attributions For Two Types Of Achievement Goals, *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 179-183.

- Crano, W. D., Brewer, M. B., & Lac, A. (2014). *Principles and methods of social research*. Routledge. <https://books.google.com.tr> adresinden 22 Nisan 2016'da ulaşılmıştır.
- Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Yeşilova ilçesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168.
- Çam, O. (1991). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması*. Psikoloji Kongre Kitabı. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri öğrenci forumu'nun Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 134-147.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Chang, E. C., Rand, K. L. ve Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Publishers.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Çobanoğlu R. ve Kasapoğlu, K. (2010). Pisa'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 121-131.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 685-701.
- Deckard, G., Meterko, M., & Field, D. (1994). Physician burnout: an examination of personal, professional, and organizational relationships. *Medical care*, 745-754.
- Demirkol, G. (2006). *Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul Yöneticilerinin Denetim Odaklarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya

- Divaris K., Polychronopoulou A. ve Taoufik K.(2012). Stress and burnout in postgraduate dental education. *European Journal of Dental Education*. 16 (1): 35-42
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: temel araştırma alanları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 18 (1-2), 259-280.
- Duman, Bilal (2004). Attribution Theory (Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği Üzerindeki Etkisi, 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya, ss.129-131.
- Dünya Sağlık Örgütü (1998), *Dünya Sağlık Raporu*, Çev. Ed. Metin, B., Akın, A., Güngör, İ. Ankara: Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü,45-57
- Dyrbye, L. N. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of internal medicine*, 149 (5), 334-341.
- Farber, B. A. ve Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83 (2), 235- 243.
- Fiske, S. T.,& Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. Sage. <https://books.google.com.tr> adresinden 22Nisan 2016'da ulaşılmıştır.
- Folkes, V.S. (1988). Recent attribution research in consumer behavior: a review and new direction. *Journal of Consumer Research*, 14. 545-564.
- Freedman, L. T., Sears, O. D. ve Carlsmith, M. J. (1989). *Sosyal psikoloji*(Çev. A. Dönmez).İmge Yayıncılık.(Eser 1993'de yayımlandı).
- Fromm, E. (2003). Sahip olmak ya da olmamak. *İstanbul: Arıtan Kitapevi*.
- Gaines, J. ve Jermier, J. (1983). Emotionalexhaustion in a high stress organization. *Academy of Management Journal*. 26 (4): 567-586.
- Gold, Y. ve Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 909-914.
- Gold, Y., Bachelor, P. ve Michael, W. B. (1989).The dimensionality of a modified form of the Maslach burnout inventory for university students in a teacher training program.*Educational and Psychological Measurement*, 49,549 - 561.

- Graham S. ve Weiner B. (1996) Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner R.C. Calfee (ed.) *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan, NewYork. 63-84.
- Gronhaug, Kjell and J.S. Falkenberg (1994), Success attributions within and across organizations. *Journal of European Industrial Training*,18(11),22-29.
- Güdük, M., Erol, S., Yağlıbulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. ve Aslan, D. (2005). Ankara’da bir tıp fakültesi’nde okuyan son sınıf öğrencilerinde tükenmişlik sendromu. *STED*, 14(8), 168-173
- Güleç, K. S. (t.y.). Müziğin Kişisel İşlevleri Açısından Müzik EğitimindeGüdülenmenin Önemi, <http://www.ayk.gov.tr> adresinden 11 Şubat 2016’da alınmıştır.
- Güler, B. K. (2006), “İşsizlik ve Yarattığı Psiko-Sosyal Sorunların İncelenmesi”,*İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*,55(1), 373-394.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gürses, İ. (2008). Yükleme Teorisi ve Din İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Harris, B. J. (2012). *Attributional beliefs in music learning: 'talent' or hard work?* Doktora Tezi,The University of Tennessee, Chattanooga.
- Heider, F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*, John Wiley & Sons, New York, 322.
- Heider, F. (2013). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- Heta, T.S., Salmela-Aro, K. ve Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*. 22 (3) 290–305.
- Hogg M.A. and Vaughan G.M. (2005) *Social Psychology*. Fourth Edition, Pearson Education limited, Çeviren: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez, pp:107 147.
- Jacobs S.R. ve Dodd D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development*. 44 (3), 291-303.
- Jones, E. E. ve Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions the attribution process in person perception. *Advances in experimental social psychology*, 2, 219-266.
- Kabasakal, H. E. (1989). Güdülenme kuramları ve son yıllardaki gelişmeler. *T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1

2), 280-290. <http://acikerisim.deu.edu.tr/> adresinden 22Nisan 2016'da ulaşılmıştır.

Kaçmaz, N. (2005a). Hemşirelerde iş stresi ve tükenmişlik. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 13(54), 65-76.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.

Kelley, H. H. (1972). *Causal schemata and the attribution process*. Morristown, NJ: General Learning Press, 151-174.

Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107.

Kelley H.H. and Michela J.L. (1980) Attribution theory and research. *University of California, Annual Reviews Inc, Los Angeles*. 459-460.

Kıvrak, E. ve Dönmez, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 13-38.

Kızgın, Y., & Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 61-77.

Koçak, A. (1999). Davranışların nedenlerini algılama: yükleme kuramları. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 108-120.

Kovach, H. R. (2002). *Relationship among stress, social support and burnout counseling psychology graduate students*. Dissertation, University Missouri-Kansas City, U.S.A.

Kutsal D. ve Bilge F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.

Küçüksüleymanoğlu, R. ve Eğilmez, H. O. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ Üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 905-923.

Kwan E. (2007). *Secondary choral music education in Hong Kong: Relations among motivation to music, meaning of the choral experience, and selected demographic variables*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.

- Lambie, G. W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 85(1), 82.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. ve Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Legette R.M. (1998). Casual beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 102-111.
- Mansourian, Y. ve Nigel, F. (2007), "Web searchers' attributions of success and failure: an empirical study", *Journal of Documentation*, 63(5), 659-679.
- Markus, H., Moreland, R.L. ve Smith, J. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(6), 1494- 1512.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 2 (2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mathews, W. K. (2007). *The effects of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on instrumentalists' self regulation, motivational beliefs, and performance in large musical ensembles*. Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.
- Mazurkiewicz, R., Korenstein, D. ve Fallar, R.(2012) The prevalence and correlations of medical student burnout in the pre-clinical years: a cross-sectional study. *Psychology Health & Medicine*. 17(2), 188-195.
- McPherson, G. E.,& McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31-39.
- Meier, S. F. ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 1, 63-69.
- Miner, M.H. ve McKnight, J., (1999). Religious attributions: stational factors and effects on coping, *Journal for the Scientific Study of Religion*, , 38(2), 274-286.
- Mizerski, R.W., Golden, L.L. ve Kernan, J.B. (1979). The attribution process in consumer decision making. *Journal Of Consumer Researh*, 6, 123-140.

- Ok, S. (2002), *Banka iş görenlerinin iş doyumunun bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- O'Neill S.A. ve McPherson G.E. (2002). Motivation. In R. Parncutt and G. McPherson(Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, 31–46.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, N.(2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 101-106.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim müzik eğitiminde yüklenme kuramı perspektifinde nitel bir inceleme. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), 91-101.
- Özmenteş, S. (2012b). Relationships between daily practice time, attributions and performance level in instrument education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3141-3145.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Painsi M. ve Parncutt R. (2004). *Children's, teachers' and parents' attributions of children's musical success and failure*. In Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition. Evanston, IL, USA.,178-180.
- Pazin, J. S. (2000). *The effects of burnout on doctoral counseling students in Cacrep accredited universities*. Dissertation, U.S.A: St. Mary's University.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth* New York: Free Press.

- Pines, A. ve Guendelman, S. (1995). Exploring the relevance of burnout to Mexican blue collar women. *Journal of Vocational Behavior*, 47(1), 1-20.
- Pintrich, P.R.,& Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.Eccles, J. S.
- Powers, S. ve Gose, K. F. (1986). Reliability and construct validity of the Maslach Burnout inventory in a sample of university students. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 251-257.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. ve Jokela, J. (2008). Does school matter? the role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23
- Sarikaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sat, S (2011). *Örgütsel ve bireysel özellikler açısından iş doyumunu ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki: Alanya'da banka çalışanları üzerinde bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schaufeli, W.B., Martinez,, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M. ve Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Seçer, I. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2).
- Seçer, I., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Seidman, S. A. ve Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5(3), 205-216.
- Selçuk, Z.(2001). *Gelişim ve Öğrenme*.Ankara, Nobel Yayınları.
- Seligman. M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman.
- Shaver, K. (1975). *An introduction to attribution processes*. Cambridge, MA: Winthrop.
- Slocum, J.W., Hellriegel, D. (2007), “*Fundamentals of Organisational Behaviour*”, Thomson South-Western: China.

- Soykan, E. (2012), *Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik İlişkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Specht, N., Fichtel S. ve Meyer A. (2007). Perception and attribution of employees' effort and abilities the impact on customer encounter satisfaction, *International Journal of Service Industry Management*, 18 (5), 534-555.
- Stipek, D. J. (1993). Motivation to learn: From theory to practice.
- Struthers, C. W., Deborah L. M., Connie J. B. ve Gemma L. B. (2001), effects of causal attributions on coworker interactions: a social motivation perspective, *Basic And Applied Social Psychology*, 23(3),169–181.
- Şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Taggar S. and Neubert M. (2004). The impact of poor performers on team outcomes: an empirical examination of attribution theory. *Personnel Psychology*, 57(4), 935–968.
- Tanhan, F. (2007). *Ölüm kaygısı ile baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tümekaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 61-68.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi-Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara: Adalet Matbaası.
- Weaver, K.L. (2000). *Burnout, stress and social support among doctoral students in Psychology*. Dissertation, West Virginia University, U.S.A.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. General learning Press.: Morristown, NJ.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. *Research on motivation in education*, 1, 15-38.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1992). Human motivation: metaphors, theories and research. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. ve Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Yang, H. J. & Cheng, K. F. (2005). An investigation the factors affecting MIS student Burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yang, H. J. ve Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişime ilişkili araştırmalar: bir eleştirel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*. 7 (25), 41-52.
- Yıldırım, S. (2012). Hemşirelik Hizmetlerinde Nedensel Yükleme Teorisi: Bir Alan Araştırması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(2).
- Yurtal, F. ve Yontar, A. G. A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529- 1540.

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
2.Yaş	
3.Sınıfınız	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8
4. Aile yapınız	<input type="checkbox"/> Geniş aile (anne, baba, çocuk, babaanne, dede, hala vs.) <input type="checkbox"/> Çekirdek Aile (anne, baba, çocuk) <input type="checkbox"/> Ayrılmış (boşanmış) aile (anne, çocuk- baba, çocuk vs.)
5. Siz dâhil kaç kardeşiniz?	<input type="checkbox"/> Tek çocuğum <input type="checkbox"/> Diğer (Yazınız).....
6. Ailenizin gelir düzeyi	<input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Düşük
7.Müzik dersinden, özel ders alıyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
8. Okul dışında müzik dersine her hafta yaklaşık olarak kaç saat çalışırsınız?	Haftada.....saat
9. Sence, müzik derslerinde ne kadar başarılısın?	<input type="checkbox"/> Çok başarılıyım <input type="checkbox"/> Biraz başarılıyım <input type="checkbox"/> Başarılı değilim

EK 2. MÜZİK DERSİ YÜKLEME ÖLÇEĞİ


Size göre müzik dersindeki başarı düzeyinizin nedenleri nelerdir?	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Müzik dersindeki başarı düzeyimin nedeni,					
1. Müzik dersinde eğlenmemdir.	5	4	3	2	1
2. Müziği sevmemdir.	5	4	3	2	1
3. Müzik dersine önem vermemdir	5	4	3	2	1
4. Müzik öğretmenimi sevmemdir.	5	4	3	2	1
5. Müzik dersine ilgi göstermemdir	5	4	3	2	1
6. Müzik dersini sevmemdir	5	4	3	2	1
7. Ders dışında da müzik dinlememdir	5	4	3	2	1
8. Müzik dersi dışında da müziğe ilgi duymamdır	5	4	3	2	1
9. Müzik dersi için çalışırken çok mutlu olmamdır.	5	4	3	2	1
10. Müzik dersinde başarılı olmak için çaba göstermemdir	5	4	3	2	1
11. Müzik dersinde öğrendiğim şarkılardan hoşlanmamdır	5	4	3	2	1
12. Ders ile ilgili materyalleri tam ve eksiksiz olarak derse getirmemdir.	5	4	3	2	1
13. Müzik dersindeki şarkıları çok çabuk öğrenmemdir	5	4	3	2	1
14. Müzik dersi kitabındaki şarkılardan hoşlanmamdır	5	4	3	2	1
15. Anlayışlı bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	5	4	3	2	1
16. Müzik öğretmenimin konuları iyi anlatabilmesidir	5	4	3	2	1
17. Öğrencilerine iyi davranan bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	5	4	3	2	1
18. Alanında bilgili bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	5	4	3	2	1
19. Müzik öğretmenini dinlememdir	5	4	3	2	1
20. Daha yetenekli öğrencilere ayrıcalık göstermeyen bir öğretmene sahip olmamdır	5	4	3	2	1
21. Derste dikkatli olmamdır	5	4	3	2	1

(Ek-2 devam)...Size göre müzik dersindeki başarı düzeyinizin nedenleri nelerdir?	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Müzik dersindeki başarı düzeyimin nedeni,					
22. Müzik dersine aktif olarak katılmamdır	5	4	3	2	1
23. Müzik derslerinde öğretmemin konuları tekrarlamasıdır	5	4	3	2	1
24. Müzik dersinde kendime güvenmemdir	5	4	3	2	1
25. Müzik dersini iyi dinlememdir	5	4	3	2	1
26. Müzik derslerinde diğer arkadaşlarım ile uyumlu olmamdır	5	4	3	2	1
27. Derste ilgimin dağılmasıdır	5	4	3	2	1
28. Ders dışında bir müzik kursuna katılmamdır.	5	4	3	2	1
29. Evde müzik aleti çalabilen birinin olmasıdır	5	4	3	2	1
30. Anne babamın müzikle ilgilenmesidir.	5	4	3	2	1
31. Anne-babamın müzikle ilgilenmem için beni desteklemesidir	5	4	3	2	1
32. Bir müziksel hedef belirleyip ona ulaşmaya çalışmamdır	5	4	3	2	1
33. Müziğe erken yaşta başlamamdır	5	4	3	2	1
34. Müzik derslerinde kullanılan farklı bir müzik aleti çalmamdır.	5	4	3	2	1
35. Blokflütü çalabilmemdir	5	4	3	2	1
36. Parmaklarımın blokflüt çalmaya uygun olmasıdır.	5	4	3	2	1
37. Blokflüt çalmayı sevmemdir.	5	4	3	2	1
38. Arkadaşlarımla blokflüt çalarken zorlanmamamdır.	5	4	3	2	1
39. Müzik yeteneğimin olmasıdır.	5	4	3	2	1
40. Doğuştan gelen bir müziksel yeteneğe sahip olmamdır.	5	4	3	2	1
41. Sesimin güzel olmasıdır.	5	4	3	2	1
42. Duyduğum ezgileri doğru söyleyebilmemdir.	5	4	3	2	1
43. İyi bir müzik kulağına sahip olmamdır.	5	4	3	2	1
44. Müzikte ritimleri kavrayabilmemdir.	5	4	3	2	1

EK 3.OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul yaşantısı içerisinde karşılaşılabileceğiniz bazı durumlar verilmiştir. Verilen ifadeleri dikkatlice okuyarak sizin durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK 4. MEB İZİN YAZISI

	<p>T.C. ANTALYA VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
Sayı : 98057890/605/11437555	10.11.2015
Konu: Anket Uygulaması	
<p>AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)</p>	
İlgi : 09/10/2015 tarih ve 22748 sayılı yazınız.	
<p>İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilara SAKA'nın "İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Yüklemeleri ile Okul Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmasını, İlimize bağlı okullarda uygulama isteği ile ilgili 09/10/2015 tarihli ve 22748 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 26/10/2015 tarihinde incelencerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 09/11/2015 tarihli ve 11368215 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.</p> <p>Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Bilgi ve gereğini arz ederim.</p>	
<p>Ebubekir TANRIBİR Müdür a. Şube Müdürü</p>	
EKLER:	
1- Onay ve ekleri (6 sayfa)	
<p>Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şoğuksu Mah. Hamidiye C'ad. MERKEZ/ANTALYA E-posta: projeler07@mcb.gov.tr</p>	<p>Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md. Tel: (0 242) 238 60 00 Faks: (0 242) 238 61 11</p>
<p>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://www.muhur.gov.tr adresinden 10ce-e2b9-3904-9fce-eb3c kodu ile teyit edilebilir.</p>	

EK 5. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Dilara SAKA

Doğum Yeri ve Tarihi: Mersin 15/08/1993

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Mersin Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi:

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar:

Projeler:

Çalıştığı Kurumlar:

İletişim

E-Posta Adresi: akrandilara@gmail.com

Tarih:...../...../ 2016

EK 6. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıyakaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Dilara SAKA

EK 7. TURNİTİN RAPORU

Turnitin Document Viewer - Google Chrome
https://turnitin.com/dv?s=1&o=667510123&u=1051426983&lang=en_us&

Tez ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK...
Originality GradeMark PeerMark

turnitin.com
Paper 1 of 1
17% SIMILAR
OUT OF 0

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ YÜKLEMELERİ İLE OKUL
BY DILARA SAKA

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ
YÜKLEMELERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Dilara SAKA

Match Overview

1	efergi.inonu.edu.tr Internet source	4%
2	library.cu.edu.tr Internet source	1%
3	openaccess.inonu.edu.... Internet source	1%
4	egitimvebilim.ted.org.tr Internet source	1%
5	Shiota, Mayuko, and Ta... Publication	<1%
6	dergipark.ulakbim.gov.tr Internet source	<1%
7	TOTAN, Tarık, AYSAN, ... Publication	<1%
8	ilkogretim-online.org.tr Internet source	<1%

Turnitin Report

PAGE: 1 OF 122