

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

149102

**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYON KAYNAKLARI VE MESLEKİ
TÜKENMİŞLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

- 149102.

Özlem KORKMAZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları ve
Mesleki Tükenmişlikleri**

Özlem KORKMAZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

Jüri Üyesi: Prof. Filiz KAMACIOĞLU

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ

Levent Deniz
.....
Filiz Kamacıoğlu
.....
Tülin Malkoç
.....

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL 2004

GİRİŞ



ÖNSÖZ

Öğretmenlik, konusu insan olan pek az meslekten biridir. Öğretmenlerden, öğrencilere bilgi, beceri kazandırma ve topluma hazırlamanın yanı sıra yapıcı, yaratıcı, samimi, insan sevgisiyle dolu, sabırlı ve hoşgörülü davranışlar göstermeleri beklenir. Ancak öğretmenler görevleri sırasında pek çok elverişsiz koşulla karşı karşıyadır. Bu elverişsiz koşullar öğretmenin fiziksel, duygusal ve sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Doğal olarak bu olumsuz etkilenme eğitim-öğretime de yansımaktadır. Daha kaliteli ve verimli bir eğitim için öğretmenleri strese sokan, performansında ve motivasyonunda düşüşe yol açan devamında da mesleğinde tükenmişliğe sürükleyen faktörlerin araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin okullarında var olan duruma göre motivasyon kaynaklarını ve mesleki tükenmişlik düzeylerini saptamak hedeflenmiştir. Ayrıca Türkiye’de müzik branşında konuyla ilgili yeterli çalışma olmadığından elde edilen sonuçların; öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin ve iş doyumlarının artırılmasında ve de tükenmişliğe götüren olumsuz engellerin saptanarak onlarla başa çıkılmasında yararlı olacağı düşünülmüştür.

Öncelikle çalışmanın uygulanması aşamasında hoşgörü ve yardımlarını esirgemeyen okul yöneticileri ve meslektaşlarıma, çalışmanın tüm aşamalarında önerileriyle yönlendiren ve destek olan danışmanım Sn. Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ’e, çalışma süresince sabır ve desteği eksik etmeyen eşime, aileme ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Özlem KORKMAZ

İstanbul - 2004

ÖZET

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının, okullarında var olan duruma göre belirlenmesi ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul İli Anadolu Yakasındaki özel ve devlet ilköğretim ve ortaöğretim okulları oluşturmuştur. Küme örnekleme yoluyla ilçeler tespit edilmiş ve her ilçede kaç özel, kaç devlet ilköğretim ve ortaöğretim okulu olduğu saptandıktan sonra her grubun % 15'i alınarak 65 (10 özel, 55 devlet) ilköğretim okulu ve 29 (11 özel, 29 devlet) ortaöğretim okulu olmak üzere genel toplamda 94 okul belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan 100 müzik öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Motivasyon Kaynakları Anketi”, ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar alınmış, uygun olan yerlerde “t” testi, varyans analizi ve scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1) Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından sınıf mevcutları, ders saatleri, derslik, kaynak-araç-gereç ve ders kitapları yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin pek çoğu görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin, dersin niteliğini etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin müzik alanındaki gelişmeleri takip edememeleri de motivasyonu düşüren etmenler arasındadır.

2) Müzik öğretmenleri kendilerini en olumsuz etkileyen motivasyon kaynakları olarak, sınıf mevcutlarının fazlalığını, ders yapılan ortamın elverişsizliğini ve haftalık ders saati yüklerinin fazlalığını göstermişlerdir.

3) Müzik öğretmenlerinin (EE)-Duygusal Tükenme ve (PA)- Kişisel Başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan araştırmaların sonuçlarına göre daha yüksek oranda bulunmuştur.

4) Müzik öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanlar, çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermiştir. Bu farklılığın bulunduğu alt ölçekler şunlardır:

Müzik öğretmenlerinin (EE)- Duygusal Tükenme, (DP)- Duyarsızlaşma ve (PA)- Kişisel Başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, okul türüne ve görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılaşmaktadır.

Müzik öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı tek alt ölçek (DP)-Duyarsızlaşma alt ölçeğidir. Kadın müzik öğretmenlerinin erkek müzik öğretmenlerine göre daha çok duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, buradaki bulguların ışığında müzik öğretmenlerinin motivasyon seviyelerinin arttırılması ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaltılması açısından bazı önlemlerin alınmasını içeren yorum ve önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

This survey has been conducted so as to determine motivation sources of music teachers depending on the current situation at their schools, and to find out the level of professional burnout.

The plot of the survey consists of private and state-run primary schools and junior high schools located on the Asian side of Istanbul. Districts have been determined by means of sampling sets. It has also been determined how many private and how many state-run primary and junior high schools there are in these districts. Following this, by sampling 15% of each group, a total of 94 schools, 65 (10 private, 55 state-run) of which are primary schools, and 29 (11 private and 29 state-run) of which are junior high schools have been determined. In addition, 100 music teachers working in these schools have been reached.

“Personal Information Form”, “Opinion Poll for Motivation Sources” and “Maslach Burnout Inventory” have been used in order to collect data for the survey.

While analyzing the data, frequency and percentage distribution, arithmetic average, and standard deviation have been used, and when suitable, “t” test, variance analysis and scheffe test have been applied.

The findings after the data have been assessed can be summarized as the following:

- 1) Motivation sources such as number of students in a class, classroom, number of teaching hours, material and course books are inadequate. A great many of the teachers in the survey have stated that the socio-economic level of the neighborhood surrounding the school affect the quality of the courses. In addition, that teachers cannot follow the developments in the music sector is another problem.

- 2) Music teachers in the survey have shown the overcrowded classes, inappropriate atmosphere in the classroom and excessive number of teaching hours as the most negatively-affecting factors.

- 3) Music teachers had higher (EE)-Emotional Exhaustion (PA)- Personal Accomplishment scores compared to the result of different researches.

4)Significant differences were found between (EE)- Emotional Exhaustion, (DP)- Depersonalization, (PA)- Personal Accomplishment scores and school type(private, public) and sodo-economic level of school districts.

The only significant differences found between (DP)-Depersonalization scores is gender. Femal teachers were found to be higher depersonalization scores compared to male teachers.

Some suggestions have been made in order to increase the motivation level of music teaches and decrease their professional burnout levels.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I : GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Stres.....	7
2.2. İş Stresi.....	7
2.3. Stres Kaynakları.....	8
2.3.1. Çevresel Faktörler.....	9
2.3.2. Kurumsal Faktörler.....	9
2.3.3. Bireysel Faktörler.....	10
2.4. Stresin Sonuçları.....	11
2.4.1. Davranışsal Sonuçlar.....	11
2.4.2. Fizyolojik Sonuçlar.....	12
2.4.3. Psikolojik Sonuçlar.....	12
2.5. Stresle Başa Çıkma Yolları.....	12
2.6. Motivasyon.....	13
2.7. Motivasyona İlişkin Teoriler.....	14
2.7.1. Kapsam Teorileri.....	15
2.7.1.1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	15
2.7.1.2. Adelfer ERG Teorisi.....	17

2.7.1.3. Herzberg Çift Faktör Teorisi.....	18
2.7.1.4. McClelland Başarı Gütüsü Teorisi.....	19
2.7.2. Süreç Teorileri.....	20
2.7.2.1. Vroom Ümit Teorisi.....	20
2.7.2.2. Lowler-Porter Geliştirilmiş Ümit Teorisi.....	22
2.8. İş Doyumu.....	22
2.9. Tükenmişlik.....	24
2.9.1. Tükenmişliğin Nedenleri.....	25
2.9.2. Tükenmişliğin Belirtileri.....	26
2.9.3. Tükenmişliğin Sonuçları.....	27
2.9.4. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	28
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	32
3.3.2. Motivasyon Kaynakları Anketi.....	32
3.3.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Ed-Formu.....	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	34
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	36
4.1. Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	36
4.1.1. Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynaklarının Okullarında Varolan Duruma Göre Belirlenmesi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	36
4.1.2. Müzik Öğretmenlerinin Okullarında Varolan Duruma Göre Kendilerini Olumsuz Etkileyen Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	49
4.2. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	51
4.2.1. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	52

4.2.2. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	52
4.2.3. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	54
4.2.4. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.2.5. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademelerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.2.6. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kademelerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.2.7. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.2.8. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Seviyelerinin Görev Yaptıkları Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	62
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	67
5.1.1. Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	67
5.1.2. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	76
5.2. Öneriler.....	79
KAYNAKLAR.....	81
EKLER.....	87
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
TABLO 1. Müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	32
TABLO 2. Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine ve eğitim kademelerine göre dağılımları.....	32
TABLO 3. Müzik öğretmenlerinin “sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	36
TABLO 4. Müzik öğretmenlerinin “ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	37
TABLO 5. Müzik öğretmenlerinin “ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	37
TABLO 6. Müzik öğretmenlerinin “dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	38
TABLO 7. Müzik öğretmenlerinin “okulundaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	38
TABLO 8. Müzik öğretmenlerinin “Öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	39
TABLO 9. Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	40
TABLO 10. Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	40

TABLO 11.	Müzik öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler, tören... gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkiliyor” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	41
TABLO 12.	Müzik öğretmenlerinin “belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	41
TABLO 13.	Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	42
TABLO 14.	Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	42
TABLO 15.	Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	43
TABLO 16.	Müzik öğretmenlerinin “evim ile okulum arasında ulaşım güçlüğü yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	44
TABLO 17.	Müzik öğretmenlerinin “haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	44
TABLO 18.	Müzik öğretmenlerinin “müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	45
TABLO 19.	Müzik öğretmenlerinin “düzenlediğim müzik çalışmaları ile yeterli takdiri alırım” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	45
TABLO 20.	Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	46
TABLO 21.	Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimi branşıyla ilgili her türlü desteği sağlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	46
TABLO 22.	Müzik öğretmenlerinin “Okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	47

TABLO 23.	Müzik öğretmenlerinin “meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	47
TABLO 24.	Müzik öğretmenlerinin “meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	48
TABLO 25.	Müzik öğretmenlerinin “öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	48
TABLO 26.	Müzik öğretmenlerinin “okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, dersimin niteliğini etkilemektedir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi.....	49
TABLO 27.	Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından, okullarında var olan duruma göre kendilerini olumsuz etkileyen beş maddenin, en olumsuzdan başlayarak sıralanmasını gösteren frekans ve yüzde analizi.....	50
TABLO 28.	Müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar.....	52
TABLO 29.	Müzik öğretmenlerinin okul türüne göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	52
TABLO 30.	Müzik öğretmenlerinin okul türüne göre duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	53
TABLO 31.	Müzik öğretmenlerinin okul türüne göre kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	53
TABLO 32.	Müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	54
TABLO 33.	Müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	54
TABLO 34.	Müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	55
TABLO 35.	Müzik öğretmenlerinin medeni duruma göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	55

TABLO 36.	Müzik öğretmenlerinin medeni duruma göre duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	56
TABLO 37.	Müzik öğretmenlerinin medeni duruma göre kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	56
TABLO 38.	Müzik öğretmenlerinin eğitim kademesine göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	57
TABLO 39.	Müzik öğretmenlerinin eğitim kademesine göre duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	57
TABLO 40.	Müzik öğretmenlerinin eğitim kademesine göre kişisel başarı alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi.....	58
TABLO 41.	Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	59
TABLO 42.	Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	59
TABLO 43.	Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	60
TABLO 44.	Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	61
TABLO 45.	Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	61
TABLO 46.	Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	62
TABLO 47.	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	63

TABLO 48.	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler.....	63
TABLO 49.	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	64
TABLO 50.	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler.....	65
TABLO 51.	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi.....	65
TABLO 52.	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. İhtiyaçlar Piramidi.....	16
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Adelfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması.....	17
Şekil 3. Herzberg'in Araştırmasına Göre Hijyenik ve Motivasyonel Teşvik Araçları Dağılımı.....	19
Şekil 4. Güdülenme – Davranış İlişkileri.....	21

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

Bir ülkenin kalkınmasında güzel sanatların çok önemli bir yeri ve işlevi vardır. Güzel sanatların en önemli dallarından birini oluşturan ve toplumun ayrılmaz bir parçası olan müzik, toplumu oluşturan bireylerin eğitiminde de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu önem tüm dünya toplumlarınca benimsenmiş, müziğe eğitim aracı olarak büyük ölçüde yer verilmiştir.

Birey olarak insan ile müzik arasındaki ilişki doğumdan önce oluşmaya başlar, hayat boyu devam eder. Okul öncesi ve ilköğretim dönemi, müzik eğitimi için ilk alışkanlıkların kazanıldığı en önemli dönemlerdir. Bu dönemlerde müzik eğitimini almış olan öğrenciler, lise sınıflarında eğitimlerine devam ederler.

Müzik eğitiminin amaçları, eğitimin türüne ve içeriğine göre değişiklikler gösterir. Ancak niteliği ne olursa olsun müzik eğitiminde geçerli olan birtakım ilke ve amaçlar vardır.

“Müzik eğitiminin temel ilkesi; bilimin ve Atatürkçü düşüncenin ışığında, yurt çapında, evrensel ölçütlere uygun, yüksek nitelikli bir eğitim düzeyi sağlamak ve yarının Türk insanının, ruh ve kafa bakımından sağlıklı, kültürlü, beğenilerinde seçici, yurduna ve insanlığa yararlı, olgun kişiler olarak yetişebilmesine olanak vermek ve bunun için en yeni, en ileri araçlardan ve yöntemlerden yararlanmak olmalıdır. Müzik eğitimi, müzik yapmak kadar müziği seçmek, müziği dinlemek, müziği sevmek, müziği yaşamak ve müziği yükseltmek amacına yönelik olmalıdır” (Tura, 1998).

Müzik eğitimi ile bireye belirli müziksel davranışların kazandırılması amaçlanmalıdır. Uçan (1997)'a göre müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli; öğrenciyi belli koşullandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma, üretme ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalı; öğrenciyi müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına, kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmalı; öğrenciyi müzikle ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı; bir çalgı, bir plak ya da kaset, müzikle ilgili bir kitap ya da kaynak seçiminde ve bir müzik eserini ya da etkinliğini eleştirip değerlendirmesinde

öğrenciye yardımcı olacak bireysel müzik yeteneklerini geliştirmeli; öğrencinin değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılımını sağlamalıdır.

Eğitimde öğretmenlik ana öğelerden biridir. Örgün müzik eğitimi sürecinin temel öğelerinden biri olan müzik öğretmeni öğrencide, müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda belirli davranış değişiklikleri oluşturmakla görevlidir. Bu görevinde başarılı olabilmesi için de belli niteliklere sahip olmak zorundadır.

Tarlabası (1999)'na göre, müzik öğretmenleri, bireylerin toplumsallaşma sürecinde yeteneklerin gelişmesinde kaynaklık eden, insan ilişkilerinde dayanışma ve kaynaşmayı sağlayıp kazandıran, sanat yoluyla etkin konuma hazırlayıp sergileyen bir klavuz durumundadır. Müziğin, çok sesliliğe doğru yürüyen dev adımlarında, Atatürk'ün çağdaş düşüncünün çizgisinde yetişecek olan müzik öğretmenlerinin, Milli Eğitim sistemimiz içindeki yer ve öneminin, özellikle müziğin kalitesi açısından olan yer ve önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Bir ülkede eğitim sisteminin kendinden beklenen sorumluluğu yerine getirebilmesi, her şeyden önce eğitim sisteminin tüm öğeleriyle verimli çalışmasını gerektirir. Bir okulun verimliliğinde en önemli etkenlerden birisi öğretmendir. Müzik öğretmeni görevini yaparken, onu olumsuz etkileyen pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Daha nitelikli ve verimli bir eğitim hizmeti için öğretmene ve bu problemlerin çözümüne verilen önem artırılmalıdır.

Türkiye'de müzik öğretmenleri güç koşullarda çalışmaktadır. Pek çok okulda sınıf mevcutlarının fazlalığı öğretmenin verimli ders işlemesini engellemektedir. Öğretmen her öğrenciye yeterince vakit ayıramamakta, bu durum verilen eğitimin kalitesini düşürmektedir. Ünal ve Ada (1999), sınıftaki öğrenci sayısının artmasına paralel olarak istenmeyen davranışların ortaya çıkacağını, disiplin problemlerinin yaşanmaya başlanacağını ve sınıfın kontrolünün zorlaşacağını belirtmektedir.

Her düzeyde öğrenmede kolaylık ve çabukluk sağlayan eğitim araç-gerecinin temel eğitim müzik öğretiminde de çok büyük rolü vardır. Özellikle ses, ritm gibi soyut kavramları içeren müzik dersinde çocuğun, ders araç ve gerecini kullanarak müzik yapabilme zevkini yaşaması, onun yaratıcılığını ortaya çıkararak kendini rahatlıkla ifade edebilme fırsatını verecektir (Turan, 1997). Ancak, okulların çoğunda gerekli şartları, araç ve gereçleri içinde barındıran müzik derslikleri bulunmamakta, olanlar ise yetersiz

kalmaktadır. Müzik öğretmeni kendi çalgısıyla sınıfları dolaşmakta, her sınıfta yeniden dizek çizmek, şarkı notalarını yeniden yazmak zorunda kalmaktadır.

Müzik dersleri ilköğretimde haftada bir ders saati, ortaöğretimde ise seçmeli olarak işlenmektedir. Bu ders saatleri özellikle ilköğretim okullarında, programdaki konuların işlenmesi ve genel olarak amaçların gerçekleşmesi için son derece yetersizdir. Akbulut (1992)'un da belirttiği gibi genel liselerde durum çok daha ilginçtir. Seçmeli olan müzik dersinin uygulanan programda yer alabilmesi, öğretmenler kurulunun kararına bağlıdır. Öğretmenler kurulu bu dersin seçmeli olarak açılmamasına karar verdiği takdirde, seçmek isteyen öğrenciler bile müzik dersini alamayacaklardır. Mesleki ve Teknik liselerde ise bu durum daha da düşündürücüdür. Bu liselerin programlarında, müzik dersine ve bununla ilgili herhangi bir programa yer verilmemektedir.

Pek çok okulda olumsuz koşullardan dolayı ders içinde ve ders dışı faaliyetlerde istenen verim sağlanamamaktadır. Koro ve çalgı toplulukları gibi etkinlikler yetersizdir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler bu çalışmalar sayesinde kazanacakları olumlu etkilerden mahrum kalmaktadır. Ayrıca öğrencilerin müzik kültürünü ve beğenisini geliştirecek olan okul bünyesindeki veya dışındaki canlı müzik aktiviteleri de yeterince gerçekleştirilememektedir. Atalay (1998)'ın çalışmasında özellikle ders dışı müzik çalışmalarına önem verilerek öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının olumlu bir seviyeye getirilebileceği belirtilmektedir. Tunalıoğlu (1999)'na göre ise öğrencilerin müzik dinlemek dışında herhangi bir müzikal etkinlikte bulunmamaları, hedeflenen müziksel davranışların kazandırılmadığını ortaya koymaktadır.

Bunların yanı sıra müzik ders kitabı konusunda da birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nun tavsiye ettiği ders kitabı sayısı sınırlı kalmakta, mevcut kitaplarda da çeşitli eksiklikler bulunmaktadır. Uçan 1996'da, kullanılmakta olan ders kitaplarının belli yönleriyle yararlı olmakla birlikte, bu alanda duyulan gereksinimi tümüyle karşılayacak nitelikte olmadığını ayrıca gelişkin müzik ve müzik öğretimi teknolojilerinden yararlanma oranı ve düzeyinin son derece düşük olduğunu belirtmiştir.

Okullarda görevli olan yöneticilerin çoğu, müzik eğitiminin insan hayatındaki önemi ve gerekliliği konularında yeterince bilgi sahibi olmadığından konuyu fazla önemsememekte ve gereken desteği sağlamamaktadırlar. Bu konuya duyarlı yöneticiler mevcut olsa bile, ekonomik nedenlerden ötürü gereken desteği sağlayamamaktadırlar.

Ancak Dolunay (2002)'ın da belirttiği gibi yöneticilerle çalışanlar arasında sağlıklı bir ilişki kurulmalı , yöneticiler çalışanları desteklemeli ve güdülemelidir.

Okul, sosyal bir kurum olarak bulunduğu çevre üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla ailelerin müzik eğitime bakışı, ailenin ve okul çevresinin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına göre değişmektedir. Okul, bulunduğu çevrenin kültürlenmesine yardımcı olurken, çevre de okulun gelişmesi için gerekli maddi ve manevi desteği vererek kalitenin yükselmesine yardımcı olur (Ünal ve Ada, 1999). Ancak kenar semtlerde kalan okullar katkı ve destek konusunda büyük açmazlar yaşarken, yerleşim yeri olarak daha iyi konumda olan ama yeterli girişimleri yapmayan okullarda bulunmaktadır.

Bir öğretmen özellikle müzik öğretmeni, tiyatro, sinema, konser gibi sosyal ve kültürel faaliyetleri imkanları nispetinde izlemeli ve katılmalıdır. Bir eğitimcinin bu aktiviteleri yaşaması, yetiştirdiği insanlara yararlı olması bakımından çok önemlidir (Toprakseven, 1995). Fakat günümüzde bir çok öğretmen, aldığı düşük ücret ve olumsuz koşullar yüzünden, kendisini geliştirecek etkinliklere katılamamakta, branşıyla ilgili yayınları ve aktiviteleri takip edememektedir.

Müzik öğretmenlerinin görev yerlerinde karşılaştıkları olumsuz koşullar müzik eğitiminde önemli problemlere yol açmaktadır. Öğretmenlerin bedensel sağlıklarının yanında psikolojik ve sosyal yönden de sağlıklı olmaları çok önemlidir. Ancak bu problemlerin giderilmesinde etkin olan müzik öğretmenleri motivasyon eksikliği hissedebilmektedirler. Müzik öğretmenlerinin motivasyon eksikliği hissetmemeleri, görevlerini başarıyla gerçekleştirebilmelerinde önemli bir etkidir. Günlük yaşantısının büyük bir kısmını okulda geçiren müzik öğretmenin motivasyon eksikliği öğretmenin verimini, paralel olarak da öğrencinin eğitimini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla bu durum performans düşüklüğüne, iş doyumunun azalmasına ve devamında da tükenmişliğe yol açabilir.

Tüm bu sorunlardan yola çıkarak, müzik öğretmenlerinin okullarında var olan duruma göre motivasyon kaynaklarının ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bilinmemesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Müzik öğretmenlerinin okullarında varolan duruma göre motivasyon kaynaklarını ve mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarına yönelik amaçlar:
 - 1.1. Müzik öğretmenlerinin, motivasyon kaynaklarına yönelik olarak okullarında varolan durumu değerlendirmeleri nasıldır?
 - 1.2. Müzik öğretmenlerinin, okullarında varolan duruma göre kendilerini olumsuz etkileyen motivasyon kaynaklarına yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik amaçlar:
 - 2.1. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
 - 2.2. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.5. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.6. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.7. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.8. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmadan, müzik öğretmenlerini motivasyon eksikliğine ve mesleki tükenmişliğe götüren nedenleri ortaya çıkaracağı umulmaktadır. Özellikle motivasyon ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında, müzik öğretmenlerinde tükenmişlik yaratan faktörler ve öncelikleri saptanarak daha az stres yaşamaları sağlanabilecektir. Dolayısıyla motivasyon seviyelerinin ve iş doyumlarının artırılması için gerekli önlemler alınabilecektir.

Müzik öğretmenleri üzerinde motivasyon kaynaklarının ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın benzerlerinin daha önce müzik öğretmenleri üzerinde uygulanmamış olması, araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Araştırma sonuçlarının alana ışık tutacağı, yetkililerin gereken önemi almasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayılılar

1. Ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Öğretmenler soruları içtenlikle ve objektif olarak cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2003-2004 eğitim-öğretim yılı ile,
2. İstanbul ili Anadolu yakasının Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki özel ve devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenleri ile,
3. Araştırma kapsamında kullanılan anket ve ölçek ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde stres, motivasyon, iş doyumu ve tükenmişlik konuları ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.1. Stres

Stres konusundaki araştırmalara ve kavramsal literatüre bakıldığında stresin tanımını yapmak güç görünmektedir.

Bireyde ve kurumda olumlu ve olumsuz etkilere yol açabilecek özellikte olan stres, literatüre bakıldığında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Stres “bireyin içinde bulunduğu ortam ve iş koşullarının onu etkilemesi sonucunda vücudunda özel biyokimyasal salgıların oluşarak söz konusu koşullara uyum için düşünsel ve bedensel olarak harekete geçmesi durumudur” (Eren, 2004); “bireyin fizik ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırların ötesinde harcadığı gayrettir” (Cüceloğlu, 1996); “organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur” (Baltaş ve Baltaş, 1987).

Günümüze kadar stres çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bütün bu tanımlar arasında ortak olan tek nokta, strese neden olan bir uyarıcının varlığının kabul edilmesidir. Bu uyarıcı, fiziksel ya da psikolojik olabilir. Kişi bu uyarıcıya bir şekilde tepki göstermektedir. Bu çerçevede stresin tanımı, “bir kişinin üzerinde belirli bir uyarıcının neden olduğu aşırı psikolojik ve fiziksel taleplere uyum gösterme sırasında verdiği yanıt” şeklinde yapılabilir (Işıkhan, 2004).

2.2. İş Stresi

Çağın hastalığı olarak da ifade edilen stres, aslında günlük hayatın bir parçasıdır. Son yıllarda stresle ilgili yapılan araştırmalar artış gösterse de gerçekte stresle yaşamak yeni bir olgu değildir. Ülkemizde iş ortamında yaşanan streslerin yoğunluğu dikkate

alındığında eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ve emniyet alanında çalışanların daha çok stres altında olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar bireyin işiyle ilgili çok yönlü stresin etkisinde kaldığını göstermektedir. Çalışma ortamındaki stres faktörleri uzun süre devam eder ya da sık sık tekrarlanırsa bu durum bireyde bazı fiziksel hastalıklara hatta davranışsal ve psikolojik sorunlara neden olabilir. Sonuçta bunlar bireyin iş performansının azalmasına, sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımına, gerilim ve depresyona yol açabilmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) iş sağlığını; “her türlü işte çalışanların bedensel, ruhsal ve sosyal refahını en üst düzeye yükseltmek, çalışanların sağlık ve iş koşullarından kaynaklanan sorunlarını önlemek, çalışanları sağlığa aykırı risk faktörlerinden korumak ve her çalışanı kendi iş çevresinde bedensel ve psikolojik koşullarına uygun yere yerleştirmek ve orada muhafaza etmek” olarak tanımlanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1987).

Her mesleğin, her iş ortamının kendine özgü bir stres yaratma potansiyeli vardır. Öğretmenlik mesleği bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir. Mesleğin stresli oluşundan kaynaklanan fizyolojik ve psikolojik sorunlar iş ortamında beklenen performansın düşmesine, öğretmenliğin niteliğinin zayıflamasına neden olmaktadır. En düşük stres düzeyi olan isteksizlikte bile belirtiler; yorgunluk, sıkıntı ve sinirlilik olarak ortaya çıkmakta, bireyi önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretim ortamında yaşanan stres öğretmenin öğrencileri güdülemesinde, sınıf etkinliklerini planlamada, öğrencilere bilgi ve beceri verme, disipline sokma ve rehberlik yapma gibi öğretim etkinliklerini çok olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece öğrencilerde gerçekleştirmeye çalışılan davranış değişiklikleri istenilen boyutta gerçekleşmemekte dolayısıyla bu durumdan okulun verimliliği olumsuz olarak etkilenmektedir (Bakioğlu, 1999).

2.3. Stres Kaynakları

Stres oluşumunda birçok faktör rol oynamakta ve stres yaratan ortama neden olmaktadır. Stres yaratan faktörleri çevresel, kurumsal ve bireysel faktörler olarak başlıca üç grupta toplayabiliriz.

2.3.1. Çevresel Faktörler

Çalışan birey üzerinde stres oluşturan çevre faktörleri birey üzerinde belirsizlikler oluşturarak yaşamdan zevk almasını olumsuz etkilemekte, davranışlarındaki istikrarı ortadan kaldırmaktadır.

Günümüz dünyasında en önemli çevresel stres kaynaklarından biri ulaşım sorunudur. Özellikle iş yerine ulaşımında iş yeri ile ev arasındaki mesafenin uzunluğu, yeterli toplu taşıma araçlarının bulunmaması, yolların yetersizliği, trafik kalabalığı, iş yerinin servis aracının bulunmaması veya her semtte olmaması, insanların evden iş yerine gidene kadar fizyolojik ve psikolojik olarak tükenmelerine, eve dönüşlerinde de zaten yorgun olan bedensel ve ruhsal durumlarının yaşamdan zevk almayacak hale gelmesine neden olmaktadır. Bu durum özellikle büyük şehirlerde yaşayan öğretmenlerin başarılarını ve verimliliklerini etkileyen stres faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler açısından bakıldığında görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin fiziki şartları (deprem bölgesi olması, doğal afetlere karşı gerekli önlemlerin alınmaması v.b.) ve sosyo-ekonomik durumu da stres kaynağı olmaktadır.

Bütün bu sorunların yanında kalabalık, gürültü, iklim şartları (aşırı soğuk-aşırı sıcak), hava kirliliği gibi istenmeyen çevresel etkenler de stresin nedenleri arasında yer almaktadır.

2.3.2. Kurumsal Faktörler

Kurumsal stres, kurumsal isteklerin yerine getirilmemesinden kaynaklanmaktadır. İstekler, birtakım stres ve endişelere yol açar, kişide gerginlik yaratır. Gerginlik süresince insan kaynaklarının kullanımı zarara uğrar. Bu yüzden düşük çalışma seviyesi ve verimsizlik görülür (Işıkhani, 2004).

Çalışma koşulları iş çevresinin en önemli stres kaynaklarından birisidir. Öğretmenlerde karşılaşılan stres faktörleri arasında özellikle dikkat çeken unsurlar;

- İş yükü fazlalığı,
- Meslektaşlarla ve yönetimle iletişimsizlik,

- Kaynak kısıtlılığı,
- Öğrenci sayısının fazlalığı,
- Disiplin problemleri,
- Çalışılan sınıf düzeyi,
- Öğrenci-öğretmen çatışmalarıdır.

Başka bir faktör de ücret yetersizliğidir. Ücretlerin beklenenden az olması ve yetersiz zamlar öğretmenlerin satın alma gücünün azalmasına, ekonomik sorumluluklarını tam olarak ve zamanında yerine getirememelerine sebep olmaktadır. Bunun devamında öğretmenlerin bunalıma girmeleri ve ek iş arama mecburiyetleri ile karşılaşmaktadır. Ekonomik sorumluluklarını yerine getirmek için daha fazla çalışmak durumunda kalan öğretmenlerin zorlanmaları, sağlıklarının bozulması ve hastalanmaları, baskı ve gerilimlerin bir sonucudur.

Kurumdaki stres faktörlerinden bir diğeri de rol çatışmasıdır. Rol ile ilişkili stres, özellikle öğretmenlerin istekleri ve öğretme becerileri olmadan bazı pozisyonlara yerleştirilmesiyle belirginleşmektedir. Öğretmenler bu pozisyonu kabul etmek ya da reddetmek ikilemiyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Stres en çok öğretmenlerden yetersiz kaynakları olduğu halde başarı beklendiğinde ya da program veya yönetimle ilgili emirlerin, öğrencileri için en iyi olduğuna inandıkları şeyler ile çatıştığında ortaya çıkmaktadır (Baysal, 1995).

2.3.3. Bireysel Faktörler

İnsanın stresi yaşamasında kişisel özellikleri büyük rol oynamaktadır.

Bazı kişilik özellikleri insanları daha duyarlı kılarken bazı kişilik özellikleri de strese karşı duyarlılığı azaltmaktadır. Araştırmacılar A tipi kişilik yapısının stres üzerinde etkili olan etkenlerin başında geldiğini bulmuşlardır. Sabırsızlık, dinlemeziklik, huzursuzluk, saldırganlık, yarışmacılık, önemli oranda zaman baskısı duyma gibi özellikler A tipi kişiliği göstermektedir (Balcı,2000). Bu kişilikteki insanlarda sorumluluk ve görev bilinci yüksektir. Görevlerini eksiksiz biçimde ve zamanında bitirmek isterler. Kolay beğenmezler, mükemmeliyetçidirler. Çevreden gelecek tepkilere daha duyarlı, hassas ve alıngandırlar. A tipi kişisel özelliklere sahip kişiler

stresten daha çok etkilendikleri için uykusuzluk, kalp-damar hastalıkları, ruhsal depresyonlar gibi hastalıklara yakalanma olasılıkları daha fazladır.

B tipi insanlar ise biraz daha rahat olup çatışma yaşamazlar.

Stres üzerinde etkili olan önemli bir kişisel faktör de bireyin yaşam tarzı, yaşadığı olayların durağan ya da değişken olmasıdır. Birey doğal yaşam tarzından uzaklaşır ve bazı saplantılara yönelirse stres ortamını kendisi yönetmiş olacaktır. İlaç, sigara ve alkolü fazla miktarda tüketmek vücut üzerinde anormal etkilere yol açmaktadır. Ayrıca hızlı yaşam tarzı, sürekli olarak değişik ortamlarda değişik kişilerle bulunmak, kumar gibi heyecan ve para açısından insanı etkileyecek bir alışkanlığın bulunması vücuttaki stres yükünü arttıran, olumsuz etkiler bırakan bir durumdur.

Eğitim açısından baktığımızda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, aldığı eğitim, profesyonel olarak algılanma ihtiyacı gibi değişkenler de stres yaratan faktörler arasında sayılabilmektedir.

2.4. Stresin Sonuçları

Stres yaratan faktörler çalışan bireyler üzerinde baskı ve zorlanma yaratmaktadır. Bu zorlanmanın uzun sürmesi de sağlıkla ilgili davranışsal, fizyolojik ve psikolojik sonuçların doğmasına neden olmaktadır.

2.4.1. Davranışsal Sonuçlar

Alkol, sigara, uyuşturucu ve aşırı yeme eğilimi, stresin rahatlıkla gözlenebilen davranışsal sonuçlarıdır.

Ev ve çalışma ortamındaki kişilerle yaşanan iletişim bozukluğu, belirsiz roller, iş veriminin azalması, düşüncesiz duygusal davranışlar, özel hayatın bozulması da davranışsal etkiler arasında bulunmaktadır.

2.4.2. Fizyolojik Sonuçlar

Stres ve hastalıkların gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğu doktorlar tarafından kabul edilmektedir.

Stresin fizyolojik sonuçları arasında ilk görülenler baş ağrısı, sırt ağrısı, halsizlik, uyku sorunları, hazımsızlık, titreme ve bulantıdır. Ayrıca çalışma ortamında bulunan birtakım stres faktörleri, bazı eğilimli kişilerde kalp ve damar sistemine ilişkin rahatsızlıkların, hipertansiyon ve ülser gibi hastalıkların ortaya çıkmasını hızlandırmaktadır.

2.4.3. Psikolojik Sonuçlar

Stresin psikolojik belirtileri öncelikle kaygı (anksiyete), depresyon ve uykusuzluk şeklinde kendini göstermektedir. ,

Stres içinde olmanın bir göstergesi sürekli kaygı duygusu hissetmektir. Stresli durum devam ettiği sürece birey mutsuz ve huzursuz olmaktadır.

Birey sıkıntılı durumları kısa süreli huzursuzlukla atlatabileceği gibi bazen de bunalımdan uzun süre kurtulamamaktadır. Bu tür bir depresyonun belirtileri; uyku düzensizlikleri, iştahsızlık, kararsızlık, yorgunluk, düşük konsantrasyon, beceriksizlik duygusu, sosyal ilişkilerden uzaklaşma, giyimde ve dış görünüşte değişim ihtiyacı olarak görülmektedir.

2.5. Stresle Başa Çıkma Yolları

Stres, insanın günlük yaşamının bir parçasını oluşturmaktadır. Gün içinde karşılaşılan pek çok faktör stres kaynağı olarak bireyi sürekli etkilemektedir. Bu stres artış gösterdikçe bireyin dayanıklılığı azalmakta ve önemli hastalıklar kendini göstermeye başlamaktadır.

Stres yaratan olayları önlemek çoğu kez olanaksızdır. Bu nedenle stresle başa çıkma yollarını öğrenip günlük yaşamda uygulamakta büyük yarar vardır.

Baltaş ve Baltas (1987), stresle başa çıkma yollarını bedenle, zihinle ve davranışla ilgili olmak üzere üç grupta toplamaktadır. İlk grupta gevşeme teknikleri, değişik beden egzersizleri ve beslenme biçimleri yer almaktadır.

İkinci grubu oluşturan zihinsel başa çıkma yolları, uyumsuzluğa yol açan inançlarla uğraşma ve zihinsel düzenleme tekniğini içermektedir.

Üçüncü gruptaki davranışçı başa çıkma yollarını ise A tipi davranış biçiminin değiştirilmesi, güvenli girişkenlik, davranış eğitimi ve zaman düzenlemesi teknikleri oluşturmaktadır.

Yaşamın her evresinde olduğu gibi çalışma hayatında da stresten kaçmak mümkün değildir. Çalışma ortamında yaşanan stresin etkilerini tamamen ortadan kaldırmak çok güçtür. Ancak bireyin stresle baş edebilme yeteneği geliştikçe strese karşı direnme gücü de artacaktır.

Tuğrul ve Çelik (2002)'e göre işin doğasında bulunan stresle başa çıkamayan öğretmenlerin işten ayrıldıkları, işten ayrılmayanların ise emekliye ayrılana kadar hafta sonu tatillerinin gelmesini bekledikleri görülmektedir. Bir kısmı ise stresle başa çıkma yollarını öğrenmektedir. Bu noktada can alıcı konu kendi stres kaynaklarımızın farkına varıp tükenmişliğe neden olan bu kaynaklarla başa çıkmayı öğrenmemizdir.

2.6. Motivasyon

Güdüleme kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türetilmiştir. "Motive" teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca güdüleme bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir (Eren, 2004).

İnsanların davranışlarında mantıklı, duygusal, bilinçli ya da bilinçaltı bazı motivasyon güçlerini tatmin etme isteği belirleyicidir. Bu motivasyon güçlerine "gereksinimler" denir (Çermik, 2001). Gereksinimler (ihtiyaçlar) insandan insana farklılık gösterse de genel olarak temel ihtiyaçlar ve tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenebilir.

Temel ihtiyaçlar insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan yemek, içmek, barınmak, dinlenmek ve uyumak gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların bazıları

coğrafi bölgelere, toplumların yaşayış biçimlerine göre farklılık gösterir ve koşullanırlar. Afrika'da yaşayan insanlar ile kutuplarda yaşayan insanların fizyolojik ihtiyaçları farklılık gösterdiği gibi bazı toplumlarda yemek yeme alışkanlıkları günde üç, bazılarında dört, bazılarında ise iki olabilir.

Tamamlayıcı ihtiyaçlar temel ihtiyaçlara oranla daha az belirlidirler. Bu ihtiyaçlar duygu ve düşüncelerle ilgili olduğundan sosyal ve psikolojik bir özelliğe sahiptirler.

Sosyolojik ihtiyaçlar insanların kendi aralarındaki ilişkilerden oluşmuştur. İnsanlar çoğu kez bir araya gelerek iş ve güç birliği sağlayıp zamanı en faydalı şekilde değerlendirmenin yollarını ararlar. Bu yolda çaba harcarken toplumun kurallarına, alışkanlıklarına ve geleneklerine bağlı kalırlar. Bu kurallar insan yaşamında davranış alışkanlıkları sağlar. Toplumun beğendiği davranışlar, insanın ulaşmak istediği davranış biçimleri için birer ihtiyaç rolü oynarlar. Bu ihtiyaçlar sosyal içeriklidir.

Sosyal ihtiyaçların yanında insanların davranışlarını biçimlendiren ya da yönlendiren psikolojik ihtiyaçlar da vardır. Bu ihtiyaçlar düşünsel ve ruhsal gereksinimlerden kaynaklanabilir. Psikolojik ihtiyaçlar son derece karmaşıktır. Olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken bir nitelik taşırlar.

Sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların bir özelliği de zamanla kazanılmalarıdır. İnsanlar bilgi, görgü ve tecrübe sahibi oldukça bu tür ihtiyaçlar da gelişir. Bu ihtiyaçlardan bazıları kişisel takdir, görev sorumluluğu hissetme, başarı, güç, kazanma, şefkat duyma, bir şeye ilgi ya da bir kişiye sevgi duyma olarak gösterilebilir.

İnsanların fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının daha iyi bilinmesi ve tatmin edilebilmesi için ihtiyaçları önem sırasına göre sıralamak gerekmektedir. Bu sıralamayı kesin olarak belirlemek zor olsa da bazı psikologlar insanların bazı ihtiyaçlarına diğerlerine oranla daha fazla öncelik verdiklerini öne sürmüşlerdir.

2.7 Motivasyona İlişkin Teoriler

İnsan davranışlarını başlatan güdülerin içeriği ve güdülenmenin bilişsel önkoşulları ile ilgili çeşitli teoriler vardır. Bunlar "kapsam teorileri" ve "süreç teorileri" olarak iki ana grup altında toplanabilir.

2.7.1. Kapsam Teorileri

Bireyleri motive eden etmenlerin neler olduğunu araştırmaya yöneliktir. Bu etmenlerin davranışlar üzerindeki etkileri ve işleyişleri hakkında yeterli bilgi vermemektedir. Kişinin yetenekleri, kapasitesi, tutum, algı, his ve düşünceleri gibi içsel faktörlere ağırlık veren teorilerdir.

2.7.1.1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Güdüleme konusunda yaptığı araştırmalarla ün kazanan Abraham H. Maslow, insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin gereksinimler olduğunu savunarak güdüleme olgusunu açıklamaya çalışmıştır.

Maslow uzun yıllar boyunca sağlıklı kişilikler üzerine araştırmalar yapmış, araştırmalarının sonucunda bütün insanların aynı temel ihtiyaçlara sahip olduğunu görmüştür. Bu ihtiyaçlar birincil ve ikincil olmak üzere iki gruba ayrılmıştır ve yeryüzündeki herkes için aynı sıralamaya sahiptir.

Birincil ihtiyaçlar fizyolojiktir, ikincil ihtiyaçlar ise toplumsaldır.

Dünyadaki psikologlar, motivasyon uzmanları ve yöneticiler tarafından kabul gören Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi aşağıda yer almaktadır.

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Açlık, susuzluk, barınma gibi temel ihtiyaçlardır. Bir insan bu ihtiyaçlarını gidermedikçe diğer ihtiyaçlara yönelmeyecektir.

2. Güvenlik ve Korunma İhtiyacı: Güvenlik gereksinmeleridir. Birey temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra güvenliğinin sağlanmasını, geleceğinin güvence altına alınmasını ister.

3. Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı: Diğer insanlar tarafından sevilme, arkadaş edinme, ilişkilerini geliştirebilme gibi ihtiyaçlardır. Maslow'a göre bireyin güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra, sosyal ihtiyaçları gündeme gelir. Sevgi, dostluk, samimiyet içeren ilişkiler bireyi sosyal yönden belli bir doyuma sürükler ve çalışma güdüsünü artırır.

4. Kendine Saygı-Saygınlık İhtiyacı: Birey bu aşamada kendisine saygı ve güven duyarken başkaları tarafından beğenilen ve saygı duyulan bir kişi olduğunu hissetmek

ister. En önemlisi diğer insanların takdirini kazanma duygusudur. Bu ihtiyacın karşılanması, bireyin moral seviyesini yükseltir.

5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: İnsanın gelişebilmesi, ilerleyebilmesi, sahip olduğu potansiyele ulaşabilmesidir. Maslow'a göre birey gerçek özgürlüğüne bu aşamada kavuşur. Diğer ihtiyaçlar giderilmeden bu ihtiyaç kendini göstermez.



Şekil 1. İhtiyaçlar Piramidi

Kaynak: BALTAŞ, Acar ve BALTAŞ, Zuhâl "Stres ve Başačkıma Yolları". s.32, İstanbul: 1987

İnsanlar belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik davranışlar gösterirler. Bir ihtiyaç tatmin olmuşsa o ihtiyaç yoluyla bireyin davranışları motive edilemez. Bu ancak bir üst seviyedeki tatmin olmamış ihtiyaç tarafından motive edilebilir.

Bu ilkeden hareketle, müzik öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanması için onların yeterince tanınması ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.7.1.2. Adelfer ERG Teorisi

Clayton Adelfer, Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi üzerine çalışmalar yapmış ve Maslow'un beş ihtiyaç gurubunu e indirerek ERG teorisini geliştirmiştir. Bu gruplar; varolma, ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçlarıdır. Teoriye adını veren ERG, bu ihtiyaçların İngilizce karşılıklarının baş harflerinden (Existence, Relatedness, Growth) oluşmaktadır (Uzgören Gltan, Ceyda, 1999).

1. Varolma İhtiyaçları: Bireyin fiziksel olarak hayatta kalmak ve neslini devam ettirmek için her türlü tehlikeden uzak durup güvende olma ihtiyacıdır.

2. İlişkisel İhtiyaçlar: Bireyin diğer bireylerle hem sosyal yaşamda hem de çalışma ortamında iyi ilişkiler kurmasına ve devam ettirmesine yönelik ihtiyaçlardır.

3. Gelişme İhtiyaçları: Bireyin beşeri potansiyelini geliştirmeye, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya yönelik ihtiyaçlardır.

Güdüleyici etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya alışan Adelfer, varoluşçu felsefenin de etkisi altında kalarak insan davranışlarının insanın kişisel olarak gelişmek ve varlığına anlam katmak ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğunu savunmuştur.

ERG teorisinde hayal kırıklığına uğrama ve geri çekilme ilkesi de vardır. Yani st sıralamadaki bir ihtiyaın tatmininde görülen başarısızlık, tatmin edilmiş olan alt sıralamadaki bir ihtiyaı tetikleyerek bireyi aşağı düzey ihtiyaçların tatminsizliğine de götürebilmektedir.

Kendini Güncelleştirme İhtiyacı	Gelişme (Growth) İhtiyaçları
Değer İhtiyacı	İlişkisel (Relatedness) İhtiyaçlar
Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı	Varolma (Existence) İhtiyaçları
Güvenlik İhtiyaçları	
Fizyolojik İhtiyaçlar	

şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Adelfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması

Kaynak : Eren, Erol. " Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi". s. 507, İstanbul: 2004

şekil 2'de görüldüğü gibi Adelfer'in varolma(Existence) ihtiyacı, Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelmektedir. Alderfer'in ilişkisel(Relatedness)

ihtiyacı da Maslow'da sevgi ve ait olma adı altındaki sosyal ihtiyaçlara denktir. Yine Adelfer'in gelişme(Growth) ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini güncelleştirme ihtiyaçlarından sayılabilir.

Adelfer'in getirdiği yeni bir kavram da ihtiyaçların sürekli ve dönemsel olarak gruplanmasıdır. Başarı, sevilme gibi sürekli ihtiyaçlar bireyin davranışını sürekli güdüleyen ihtiyaçlardır. Dönemsel ihtiyaçlar ise belli aralıklarla ortaya çıkar ve giderildikleri anda güdüleyici olmaktan çıkarlar.

Okullarda da görev yapan öğretmenlerin, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, gösterdiği performans neticesinde takdir edilmeleri ve gerektiğinde de terfi edilmeleri büyük önem taşımaktadır.

2.7.1.3. Herzberg Çift Faktör Teorisi

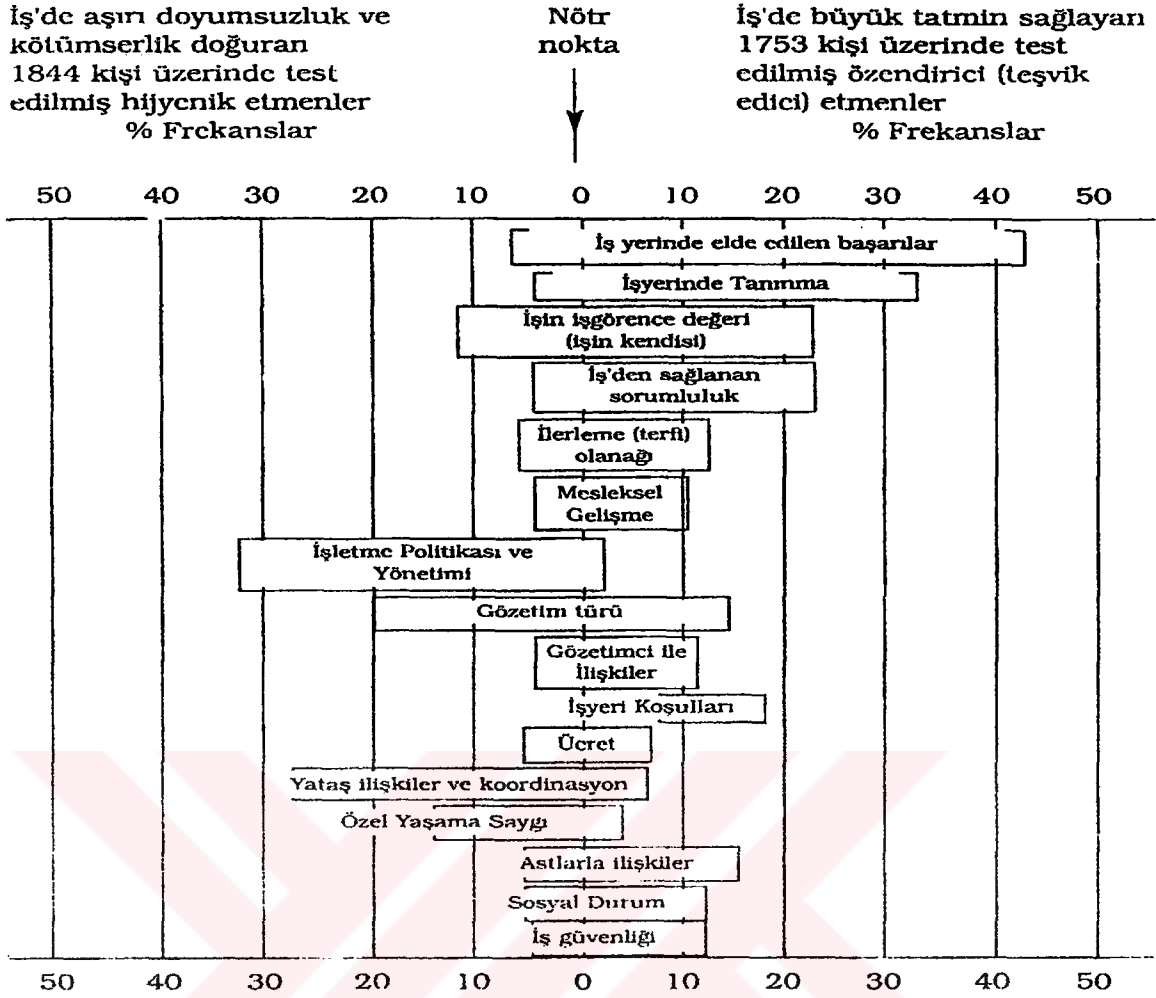
Güdüleme konusunda Maslow'dan sonra adından en çok söz edilen kişi Herzberg olmuştur. 1950'lerin ortalarına doğru, bireyleri motive eden etmenler üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda motivasyon- hijyen teorisini geliştirmiştir.

Herzberg, işgöreni kötümser kılan ve işinden bezdiren etmenlere hijyen faktörleri adını vermiştir. İşten memnun olmama ve memnun olma durumlarını ilgilendiren hijyen faktörleri; çalışma koşulları, ücret, iş güvenliği, statü, çalışanlar arası ilişkiler olarak sayılmaktadır. Bu faktörlerin memnuniyet sağlamadığı ancak yokluklarında da memnuniyetsizlik yarattıkları ve motive edici özellikleri olmadığı vurgulanmıştır.

Motivasyonu sağlayan faktörler; başarı, takdir, sorumluluk, gelişme olanağı sayılmakta ve bunlar işten memnun olmayı etkilemektedir. Herzberg, bu faktörler olmadığında çalışanların işe karşı nötr, bu faktörler olduğunda ise işe karşı motive ve işten memnun oldukları görüşündedir.

O halde, hijyen koşulları sağlandıktan sonra teşvik edici ve doyum sağlayan etmenlerde yapılan her türlü artış, işgöreni güdüleyici bir rol oynayacaktır. Şu halde her iki cins faktör grubunun güdülemede ayrı bir yeri vardır (Eren,2004).

Herzberg'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre hijyenik etmenler ve işgöreni teşvik eden, işyerine daha çok bağlayıp doyum sağlayan faktörler Şekil 3'te sıralanmaktadır.



Şekil 3. Herzberg'in Araştırmasına Göre Hijyenik ve Motivasyonel Teşvik Araçları Dağılımı

Kaynak : Eren, Erol. " Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi". s. 511, İstanbul: 2004

Bu sebeple okul ortamında olumsuz çalışma koşulları, düşük ücret, yönetimle yaşanan sorunlar ve meslektaşlar arası iletişimsizlik öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

2.7.1.4. McClelland Başarı Güdüsü Teorisi

David McClelland, insan ihtiyaçlarını kendince üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar hem birey hem de toplum yaşamında önem taşımaktadır.

Başarı ihtiyacı; zor olanı başarma, kendi meslek alanlarında en iyi olma, mükemmeli arama ve üstün olma isteği olarak tanımlanabilir.

Bağlılık ihtiyacı; diğer kişi ve gruplarla yakın ilişki içinde bulunma, sıcak arkadaşlıklar kurma ve çatışmadan kaçınma isteği olarak tanımlanabilir.

Güçlü olma ihtiyacı ise; başkalarını etkileme, otorite altına alma ve sorumluluk taşıma isteği olarak tanımlanabilir.

McClelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etkisi altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duymaktadır. Bu korku onu başarıya götürecek faaliyetlerde bulunmaktan alıkoyacaktır. Şu halde bu korkunun yenilmesi halinde başarılı olma isteği bireyi faaliyette bulunmaya yöneltecektir (Eren,2004).

Görülmektedir ki okulda görev yapan öğretmene kişisel sorumluluk vermek, alacağı sorumluluktaki güçlüklerin üstesinden gelmesini sağlamak ve kuruma faydalı bir birey olduğunu göstermek öğretmenin, dolayısıyla öğrencilerin ve de kurumun başarısını etkileyecek, öğretmenin motivasyon seviyesini arttıracaktır.

2.7.2. Süreç Teorileri

Bireyin davranışlarını etkileyen faktörlerin incelendiği teorilerdir. Bu teoriler davranışın ortaya çıkışından durdurulmasına kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklarlar.

2.7.2.1. Vroom Ümit Teorisi

Süreç teorilerinin ilki Vroom'un ümit teorisidir. Çeşitli değişkenler arasındaki dinamik ilişkileri ve bunların birey davranışına olan etkilerini incelemektedir.

Birey her davranışının sonucunda bazen ödül alacağına bazen de cezalara sahip olacağına inanmakta veya bu ümitle işe başlamaktadır. Aynı şekilde birey, belli bir

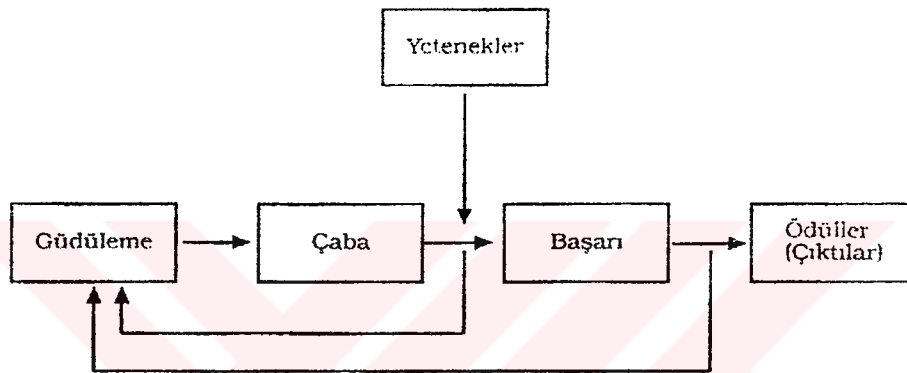
başarı düzeyinin amirinin ve çalışma arkadaşlarının memnuniyetine ve hoşnutsuzluğuna neden olacağına inanmakta ve bu ümitle çalışmayı sürdürmektedir.

Her ödülün veya cezanın bireye göre değişiklik gösteren bir ihtiyaç ya da istek şiddeti vardır. Her birey her ödüle farklı şiddet derecesinde ihtiyaç duymaktadır.

Bireyin bir işte göstereceği çaba, bu çaba sonunda elde etmeyi düşündüğü bazı beklentilere ve kendinden beklenen başarıya ulaşma olasılığına bağlıdır.

Sonuçta bireyin bir görevi yerine getirme konusundaki motivasyonunda, onun bu görevi başarıya yolundaki inancı önem kazanmaktadır.

Bireyin güdülenme ve davranış ilişkisi aşağıdaki şemada bir model olarak gösterilmektedir.



Şekil 4. Güdülenme – Davranış İlişkileri

Kaynak : Eren, Erol. " Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi". s. 535, İstanbul: 2004

Modelin soldan sağa doğru işleyişi izlenecek olursa, güdülenme bireyi çaba(gayret) göstermeye iten bir güç olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak çaba yalnız başına yeterli olmamaktadır. Başarıya ulaşma bireyin çabası ile birlikte yetenek, beceri, eğitim ve bilgisine de bağlı olmaktadır. Başarının sonucu olarak birey bazı ödüllere kavuşur. Ancak, gerçekte başarılı olduğu halde arzuladığı ödüllere kavuşamayan bireyler de vardır. Burada iki noktayı belirtmekte yarar vardır. Birincisi bireyin yetenek ve bilgi derecesine ilişkin algıları onun güdülenmesini etkilemektedir. İkincisi yine bireyin kavuştuğu ödüllere ilişkin algıları onun gelecekte güdülenmesini etkilemektedir. Bunları modelde birer bağıntı olarak görmekteyiz (Eren,2004).

Öğretmenler, başarı sağladıkları çalışmalar sonucunda ödüllendirildiklerinde motivasyon seviyeleri artacak, görevlerini yerine getirirken daha fazla çaba harcayacak ve görevi başarıya konusunda ki inançları artacaktır.

2.7.2.2. Lowler-Porter Geliştirilmiş Ümit Teorisi

Lowler ve Porter, iş tutumları ve performans arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla Vroom'un modelini geliştirerek yeni bir teori ortaya çıkarmışlardır. Başka bir deyişle teoriye onu güçlendirici bazı katkılarda bulunmuşlardır. Bunlardan ilki ödül adaletine ilişkindir. Birey kendisine verilen ödülü başkaları ile kıyaslamakta ve başarısına uygun düşmeyen bir değerlendirmeyle karşılaştığında olumsuz biçimde etkilenmektedir.

Lowler ve Porter'in teoriye ekledikleri ikinci katkı ise; bireyin çalıştığı kurumda, beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmalarının olmasına, bu çatışmaların gösterilen çaba ve elde edilen başarıyı olumsuz etkilemesine ilişkindir. Çalışılan kurumda görev tanımları yapılmamış, yetki ve sorumluluklar belirlenmemişse başarıyı ve güdülemeyi etkileyecek rol çatışmalarına rastlanabilecektir.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu sağlama yolunda bu teorilerin herhangi birine bağlı kalmak, istenen sonuçları vermeyebilir. Değişen hayat koşulları ile birlikte bireysel ihtiyaç ve isteklerin de değişmesi, motivasyon sürecini dinamik bir süreç haline getirmektedir.

2.8. İş Doyumu

İş doyumu, "bireylerin yaptıkları işle ilgili duygu, düşünce, inanç ve değerlendirmeleri içerir (Işıkhan, 2004).

Bireyin işinden ya da mesleğinden memnun olma durumu olarak da tanımlanabilen iş doyumu, bireyin kişisel özellikleri ile işinin özellikleri arasındaki etkileşimin bir sonucudur. İşinin özellikleri, iş ortamı ya da işin gerektirdiği görevler ile ilgilidir. Kişisel özellikler ise bireyin mesleki ilgileri ve ihtiyaçları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin kendisini mesleki yönden yeterli görüp görmemesi de işinden duyduğu memnuniyeti etkileyebilmektedir.

Tatmin, sözlük anlamıyla "istenen bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, gönül doygunluğuna erme, doyum" dur (TDK, 1998). Motivasyon ve iş tatmini kavramları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Tatminin hangi ihtiyacın doyurulması ile elde

edilebileceğinin anlaşılması için teorilere baktığımızda; Maslow'un beş grupta, Adelfer ve McClelland'ın üç grupta, Herzberg'in ise iki ana grupta topladığını görmekteyiz. Tatminin hangi ihtiyacı doyurarak elde edileceği görüşü farklılık gösterse de, bütün teoriler doyurulması gereken ihtiyaçlar olduğu konusunda aynı görüştedir.

Çalışma hayatındaki bireylerin iş doyumlarının saptanması ve bunu olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Bireylerin beklentileri ile mesleğin veya işin sağladığı olanakların şu alanlarda birbirine uygun olması halinde iş veya meslek doyumunun gerçekleştiği söylenebilir:

1. Mesleğin gerektirdiği etkinliklerin bireyin yetenek, bilgi ve becerileri ile tutarlı olması,
2. Çalışma ortamının fiziksel durumunun uygun olması,
3. Çalışma ortamındaki insan ilişkileri,
4. Sağlanan kazanç düzeyi,
5. Ödül ve takdir,
6. Sağlanan güvence,
7. İlerleme olanağı,
8. Verilen yetki ve sorumluluk,
9. Günlük çalışma süresi,
10. Yarışma ve kendini gösterme olanağı,
11. İş bulabilme olanağı,
12. Meslek etkinliklerinin birey için ilgi çekici olması.

Bu koşulların bir iş yerinde azlığı veya çokluğu tek başına doyuma yol açmaz, doyum kişinin bu faktörlere verdiği öneme bağlıdır (Kuzgun; Sevim; Hamamcı, 1999).

Yapılan araştırmalar yapılan işle hayattan alınan doyum arasında paralellik olduğunu ortaya koymaktadır. Okulun toplum ve insan yaşamı üzerindeki büyük etkisi nedeniyle öğretmenlik mesleğine, öğretmenlere ilgi yoğunlaşmıştır. Eğitim kurumlarının temel ögesi olan öğretmenler değişen ve sorunları artan toplumdan psikolojik olarak etkilenmekte ve bu etkiyi mesleki yaşantılarına da yansıtmaktadırlar (Soysüren, 2003).

İş doyumunu çalışma performansını ve verimliliği arttırmada önemli bir etkidir. Yapılan işin nitelikli olabilmesi için işten doyum almak önemli bir koşuldur. Uzmanlar

yapılan işten doyum alınmasını, işin performansını yükselten temel unsurlardan biri olarak görmektedir.

Bazı araştırmalarda öğretmenlerde “iş doyumunu”, “tükenmişlik” ile birlikte alınmakta bazılarında ise “iş doyumunu” ve “iş doyumuna yönelik tutumlar” kavramları kullanılarak araştırma konusu oluşturulmaktadır. Araştırma sonuçları gün boyunca öğretmenlerin öğrencilerle sürekli iletişimde bulunmalarının baskı ve strese yol açtığını, kendilerini mesleki yeterlilik açısından geliştirememeleri, iş ortamındaki koşulların elverişsizliği gibi faktörlerin etkisiyle motivasyonlarının azaldığını, bütün bu olumsuzlukların da zamanla iş doyumsuzluğu ve tükenmişlikle sonuçlandığını göstermektedir.

2.9. Tükenmişlik

Tükenmişlik (burnout), stres literatüründe ortaya çıkan ve 1970’lerden bu yana araştırmacıların ilgisini çeken bir kavramdır. İlk kez Freudenberger (1974) tarafından ortaya konan tükenmişlik kavramı, uzun süreli stres tepkisi olarak ele alınmıştır. Freudenberger tükenmişliği “enerji, güç veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve taleplerden dolayı tükenmeye başlamak” olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974).

Maslach ve Jackson tükenmişliği, fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi ile iş, yaşam ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlarla belirginleşen fiziksel, duygusal ve mental bir tükenme sendromu olarak tanımlamışlardır (Maslach ve Jackson, 1981).

Cordes ve Dougherty (1993)’ye göre örgütsel kökenli stres yapıcı durumlara gösterilen bir tepki niteliği taşıyan tükenmişliğin, günümüzde en yaygın ve kabul gören tanımı, Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson, 1981; Pines ve Maslach, 1980) tarafından geliştirilen üç boyutlu tanımıdır. Bu üç boyut duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarı (personal accomplishment) olarak adlandırılmıştır.

Cordes ve Dougherty (1993), bu üç boyutun açıklamasını şöyle yapmaktadır:

Tükenmişliğin bir boyutu, enerji kaybı ve emosyonel kaynakların tükenmesiyle karakterize olan duygusal tükenmedir. Bu olgu, çalışan kişilerin geçmişte olduğu gibi

kendilerini işlerine verememeleri ya da yardım isteyen kişilerin sorumluluklarını üstlenememeleri, engellenme ve gerginlik hissetmeleri anlamına gelmektedir. Sık rastlanan bir semptom, ertesi gün yeniden işe gitme korkusudur.

Diğer bir boyut, yardım isteyen kişilere birer insandan çok, birer nesneymişler gibi davranma ile belirlenen duygusal tükenme durumudur. Çalışan kişiler kendilerini duygusal olarak uzak hissetmekte ve birlikte çalıştıkları kişilere, kendilerinden hizmet ya da yardım isteyen kişilere ve çalıştığı kuruma karşı inançsız bir tavır takınmaktadırlar. Görülen belirtiler, uzak ve soyut bir dilin kullanımı, profesyonel yaşamın kesin bölümlere ayrılması, işten uzak durma, iş arkadaşlarıyla giderek uzayan konuşmalar ve aşırı miktarda meslek argosu (jargon) kullanımınıdır.

Tükenmişliğin son boyutu, kişinin kendisini olumsuz biçimde değerlendirme eğilimi ile karakterize olan düşük kişisel başarıdır. Kişiler işlerinde ya da başkalarıyla ilişkilerindeki başarılarında bir azalma duygusu içindedirler. Sıklıkla işlerinde ilerleme, gelişme yetersizliği hatta elindekileri de kaybetme algısı vardır.

Araştırmalar tükenmişliğin bireysel düzeyde yaşanan bir olgu olduğunu, olumsuz bir duygusal yaşantıyı içerdiğini ve kronik, kesintisiz süren bir duyguya dayandığını göstermektedir. Tükenmişlik, belirli bir dinlenme sürecinden sonra ortadan kalkan geçici bir yorgunluk durumundan farklıdır. Çalışma yaşamının değişik evrelerinde ortaya çıkabilen tükenmişlik olgusu, süreklilik taşıyan bir olumsuz duygusal tepki özelliği gösterir (Shirom, 1989).

2.9.1. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişlikle ilgili ve tükenmişliğe neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri strestir. İş ilişkileri, stres ve tükenmişlik arasında yüksek oranda ilişki vardır.

Işıkhan (2004), çalışana baskı yaratan iş çevresinden bağımsız olarak, kişisel, ailevi ve sosyal koşulların da tükenmişliğe neden olabileceğini belirtmiş, bunların dolaylı yoldan iş başarısını fazlasıyla etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Tümkaya (1999)'ya göre ise tükenmenin nedenleri insanın idealleriyle ilgilidir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklentilerini elde

edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer insanın beklentileri gerçekten olabileceklerin çok üzerindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu amaca ulaşmaya ısrar ediyorsa, her an huzursuzluk ve sıkıntı ile karşılaşabilir. İçinde sürekli yoğun çatışmalar yaşar. Bunun kaçınılmaz sonucu ise öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir.

Esteve (1990), ğretmenlerde gözlenen tükenmişliği farklı bir bakış açısıyla ele almış ve bu sendromu ortaya çıkaran birincil ve ikincil faktörler çerçevesinde incelemiştir.

Birincil faktörler; sınıftaki ğretmeni doğrudan etkileyen olumsuz duygulanımlar ve bunların sonucunda gerginliğe yol açan faktörlerdir. Bu faktörleri araç-gereçlere, materyallere ve çalışma koşullarına ilişkin olumsuzluklar, eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik şiddetin artması (birçok ğretmen, öğrencilerin saldırılarına uğramaktan korktuklarını ifade etmektedirler), öğretmenin yorulması ve öğretmenden beklentilerin artması olarak ifade edilebilir.

İkincil faktörler ise öğretimin yapıldığı ortamı etkileyen çevresel faktörlerdir. Öğretmenin motivasyonunda, işe katılımda ve abasinda azalmaya yol açarak öğretmenin verimliliğini etkileyen bu faktörler dolaylı faktörler olarak kabul edilmektedir. Esteve ikincil faktörleri, ğretmen rollerinin ve sosyal toplumun değişmesi, ğretmen rollerine ilişkin çelişkilerin artması, toplumun öğretmenlere yönelik tutumlarının değişmesi, eğitim sisteminin amaçlarındaki belirsizlikler ve ğretmen imajındaki değişiklikler olarak gruplandırmıştır (Akçamete; Kaner; Sucuoğlu, 2001).

2.9.2. Tükenmişliğin Belirtileri

Freudenberger ve Richelson (1994)'a göre tükenme yavaş ve sinsice başlar. Ortaya ıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi haftalar, aylar hatta yıllar boyunca belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş baskısı, ya bir aile tyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen

çok seyrek de olsa, herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkar. Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında değillerdir (Tümekaya, 1996).

Tükenmişliğin belirtileri, stresin belirtilerine benzer. Ancak bu stres belirtilerinin tümünün tükenmişlikte de görüleceği anlamına gelmez. Örmen (1993)'in de belirttiği gibi tükenmişlik sendromunun alametleri stresin belirtilerinden çoğu zaman daha sinsidir. Mesela, streste görülen işe devamsızlık ve performans düşüklüğü gibi belirtiler, tükenmişliğin ancak son dönemlerinde ortaya çıkabileceği gibi hiç de görülmeyebilir.

Çeşitli derecelerde ele alınan tükenmişliğin her derecede farklı davranışlarla gözlenebileceği bildirilmektedir. Buna göre tükenmişlik; hafif, orta ve şiddetli olarak üç grupta incelenmekte ve ortaya çıkan davranışlar şu şekilde belirtilmektedir (Iwanicki, 1983):

Birinci derecede tükenme gösterenler (hafif); kısa süren sinirlilik, alınganlık, bitkinlik, endişe sonuçsuz çabalarda bulunur.

İkinci derecede tükenme gösterenler (orta); bir öncekiyle aynı belirtileri gösterir ancak bu belirtiler en az iki haftada bir veya daha sık tekrarlanır.

Üçüncü derecede tükenmişlik gösterenler (şiddetli); fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar bildirirler.

2.9.3. Tükenmişliğin Sonuçları

Stres en hafif etkisi ile bireyin performansında belirgin düşüşe yol açar. Daha ileri aşamada birey duyarsızlaşır, tepkisizleşir, işle ilgili motivasyonu kalmaz. Son aşamada birey duygusal açıdan tükenir. Bireyin artık hiçbir şeye karşı ilgisi kalmamıştır, aşırı gergindir ve işe gitmek istemez. Sıkıntı, çok fazla çalışmak, çok az çalışmak, stres, zaman hassasiyeti, konsantrasyon zorluğu, kendine güven azlığı ve içe dönüklük, tükenmişlik konusunda dikkat edilecek konulardır (Özden, 2001).

Bu konuda yapılmış araştırmalar, tükenmişliğin kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, bazı psikosomatik hastalıklar, işten soğuma, işten ayrılma, evlilik yaşantısında sorunlar, alkol ve sigara kullanımında artış gibi sorunlara yol açtığını belirtmektedir (Özer, 1998).

Duygusal yorgunluk fiziksel yorgunluğu da beraberinde getirir. Bu yorgunlukların nedeni gerginliktir. Duygusal gerginlik devam ettiğinde uykusuzluk problemine neden olabilir. Kronikleşen yorgunluk ve gerginlik hastalığa yakalanma riskini arttırabilir.

Yapılan son araştırmalar tükenmişliğin düşünüldüğünden çok daha ciddi bir problem olduğunu ortaya koymuştur. Bu sendroma yakalanan şahıslar sağlık problemleri, psikolojik sorunlar, kendine güvensizlik ve işlerine karşı gittikçe büyüyen bir hoşnutsuzlukla iç içedirler (Örmen, 1993).

Öğretmen tükenmişliğinde kişisel değişkenler açısından önemli bir yordayıcı olan mesleki yetkinliği inceleyen Friedman ve Farber (1992), ilkokulda görev yapan öğretmenlerden elde ettikleri sonuçlara göre; mesleki yeterlilik, iş doyumunu ve tükenme arasında negatif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarının değerlendirmesine de başvurulduğu bu araştırmada, öğretmenlerin kendilerini, arkadaşlarından daha tükenmiş bir biçimde tanımladıkları görülmüştür.

Gold (1984)'a göre tükenmişlik hissi yılgınlık durumunun önemli bir özelliğini teşkil eder. Öğretmenler kendilerini eskisi gibi veremediklerini algıladıkları zaman duygusal tükenmişlik sergilemiş olmaktadırlar. İkinci önemli özellik ise duyarsızlaşma olarak adlandırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerine karşı olumsuz ve güvensiz bir tutum geliştirmeye başlarlar. Üçüncü özellik ise kişisel başarının azalmasıdır ki, bu da kendini tatmin edici başarı seviyesinin ve işten alınan doyum hissini azaldığının algılanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sonuçta öğretmenler artık kendilerini işlerine yararlı katkılarda bulunmadıkları gerekçesiyle olumsuz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin kendi içlerinde böyle olumsuz duygu ve düşünceleri yaşatmalarının öğrencileri, meslektaşları, okulları ve kendi aileleri üzerinde olumsuz, yıpratıcı etkileri olacağı açıktır (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999).

2.9.4. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Baysal (1995), tükenmişliği önlemek ve onunla baş edebilmek için birinci esasın, problemin varlığını ve önemini kabul etmek olduğunu belirtmiştir. Bundan sonra tükenmişlikle başa çıkmada bazıları bireysel, diğerleri de kurumsal düzeyde olan, çeşitli

başarılı teknikler kullanılabilir. Bu çok sayıdaki stratejilerin içinde, diğer insanların özgün rollerinin önemi kritik edilir.

Baltaş ve Baltaş (1987), tükenme belirtisinin genellikle “çok başarılı” olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her aşamada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görüldüğünü ifade etmiştir. Nitekim Örmen (1993) de fazla çalışmanın tükenmişlik stresinin artmasına sebep olduğunu belirtmiştir. O halde, daha çok çalışmanın tükenmişlikle mücadelede en iyi çözüm olmadığını kabul etmek gerekir. Tükenmişlikle başa çıkmanın püf noktası “zekice çalışmak” tır. Zekice çalışmak derken ifade edilmek istenen, çalışmayı daha az stresle ve daha verimli bir tarzda yürütebilmeyi sağlayacak değişiklikleri yapabilmektir.

Bailey (1985), tükenmişlikle başetme çabalarının son bir aşaması olarak, müdahale-girişim aşamasından söz etmiştir. Müdahale, etkilenen bireyler adına diğer kişilerin yardımı ya da kendi kendilerine (ne hissettikleri ve şu andaki çevrelerini değiştirmeleriyle ilgili olarak) yardım etmeleriyle, bir şeyler yapabilmelerini sağlamak için bazı şeyleri içerir. Müdahaleler birkaç şekilde yapılabilir. Bunlar, problem çözme, duygusal süreç ya da duyguların düzenlenmesi ve kullanışlı sosyal destek sistemlerinden yararlanma gibi kolektif başetme çabalarını içerebilir. Farklı müdahale tercihleri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılabilir. Örneğin; işi bırakma, sorumluluklarını bu işleri yürütebilecek olan diğerlerine bırakma, eğitim kurslarına ve konferanslarına devam etme, iş arkadaşlarından bir grupla birleşme, eğlencesel alternatifleri arttırma, egzersiz, çalışmayı bırakmayı planlamak, işin tamamını değiştirme, danışman ya da psikiyatriste baş vurma (Baysal, 1995).

Blase (1984), öğretmenlerdeki negatif davranışların; işe devamsızlık, sigara içme, uyuşturucu kullanma ile alkol kullanma olduğunu ifade etmektedir. Pozitif başa çıkma; öğretmenlerin meslektaşları, aile ve arkadaşlarıyla tartışmasını, hobilerini ve eğlenceye ait aktivitelerini içeren azaltıcı faaliyetlerdir. Aynı şekilde Seidman ve Zager (1991)’in yaptığı çalışmada da pozitif başa çıkma yönteminin daha iyi olma durumunda kendini gösterdiği, sigara içme gibi uygunsuz başa çıkma girişimlerinin ise daha sonra anksiyete ve depresyon ile birleşerek olumsuzluk derecesini daha da arttırabileceği ortaya çıkartılmıştır (Tümekaya, 1996).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, bunlarla ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ile analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli bir çalışmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2000).

Bu çalışmada da müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri var olan şekliyle betimlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2003-2004 yılında İstanbul İlindeki özel ve devlet ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklemin seçilmesinde çeşitli aşamalar izlenmiştir. Öncelikle araştırma İstanbul İli Anadolu yakasındaki ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile sınırlandırılmıştır. Anadolu yakasında 11 ilçe bulunmaktadır. Bu ilçeler arasında küme örnekleme yoluyla, ilçelerin %50' sine denk gelecek şekilde 6 ilçe yansız olarak seçilmiştir. Örnekleme giren ilçeler Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar'dır. İlçelerden örnekleme girecek okulların seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her ilçede kaç özel, kaç devlet ilköğretim ve ortaöğretim okulu olduğu saptandıktan sonra her gurubun %15'i alınarak, 10 özel, 55 devlet toplam 65 ilköğretim okulu ve 11 özel, 18 devlet toplam 29 ortaöğretim okulu belirlenmiştir. Böylece araştırmanın yürütüleceği okul sayısı 94 olarak tespit edilmiştir. Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında

görev yapan 14 bayan, 9 erkek; devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 52 bayan, 25 erkek toplam 100 müzik öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklemin cinsiyet, okul türü ve eğitim kademeleri gibi bazı demografik bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

TABLO 1
Müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Bayan	66	66,0
Erkek	34	34,0
Toplam	100	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklem gurubundaki müzik öğretmenlerinin % 66,0’ını bayan öğretmenler; % 34,0’ını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

TABLO 2
Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine ve eğitim kademelerine göre dağılımları

			EĞİTİM KADEMESİ		Toplam
			İlköğretim	Ortaöğretim	
OKUL TÜRÜ	Özel	f (%)	11 (47,8)	12 (52,2)	23 (100,0)
	Devlet	f (%)	53 (68,8)	24 (31,2)	77 (100,0)
Toplam		f (%)	64 (64,0)	36 (36,0)	100 (100,0)

Tablo 2’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin % 64,0’ı ilköğretim okullarında, % 36,0’ı ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. Özel okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin % 47,8’ini ilköğretim, % 52,2’sini ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler; devlet okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin % 68,8’ini ilköğretim, % 31,2’sini ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler üç araç ile toplanmıştır:

- 1- Kişisel Bilgi Formu
- 2- Motivasyon Kaynakları Anketi
- 3- Maslach Tükenmişlik Ölçeği Ed-Formu

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Müzik öğretmenlerinin kendileri ile ilgili kişisel bilgilerini tespit etmek ve çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirtmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bilgi formudur. Bu form; öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, medeni durumlarını, en son mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarını, görev yaptıkları eğitim kademesi ve okul türünü, hizmet sürelerini, halen görev yapmakta oldukları kurumdaki hizmet sürelerini, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini ve öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerini öğrenmek amacıyla hazırlanan, 10 sorudan oluşmuştur (EK 1).

3.3.2. Motivasyon Kaynakları Anketi

Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarını, görev yaptıkları okullarında var olan duruma göre tespit etmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanmış 24 önermeden oluşan iki bölümlü bir ankettir. A bölümünde öğretmenlerden verilen önermelere okullarında var olan durumu düşünerek katılma derecelerini beşli likert ölçeğinde belirlemeleri istenmiştir. Likert ölçeği “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Az Katılıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmuştur. B bölümünde ise bu motivasyon kaynaklarından kendilerini olumsuz etkileyen 5 maddenin en olumsuzdan başlayarak sıralanması istenmiştir (EK 2).

Ölçeğin maddeleri oluşturulurken, motivasyonu etkileyebilecek önermeler ilgili kaynaklar incelenerek ortaya konmuş ve bu önermeler müzik eğitimine yönelik özelleştirilerek ifade edilmiştir.

3.3.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Ed-Formu

Müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla “Maslach Burnout Inventory” (Maslach Tükenmişlik Ölçeği)’nin Ed-Formu kullanılmıştır (EK 3).

Ölçek; Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Çam (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve yardım meslekleri elemanlarına uygulanmak üzere geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, insanlara doğrudan hizmet vermeyi amaçlayan mesleklerdeki kişilerde, tükenmişliği ölçmek için düzenlenmiş, geliştiricisi olan Christina Maslach' ın adıyla literatüre geçmiş, yaşanan tükenmişliğin üç boyutunu değerlendiren bir ölçme aracıdır (Baysal,1995).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Ed-Formu, yani öğretmen ya da eğitimciler için geliştirilen formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği gibi aynı üç alt ölçekten oluşmuştur. Ancak Maslach Tükenmişlik Ölçeği Ed-Formu'ndaki temel değişiklik hasta yerine "öğrenci" kelimesinin kullanılmasıdır. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin hizmet verdiği kişiler öğrencilerdir. Bu değişiklik, maddelerin yorumunda da tutarlılık sağlamıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı olarak adlandırılan üç alt ölçekten oluşmuştur.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin alt ölçeklerinden biri olan "Duygusal Tükenme" (emotional exhaustion - EE) alt ölçeği, 9 maddeden (1,2,3,6,8,13,14,16,20) oluşmuştur. Kişinin psikolojik olarak ne kadar tükendiğini ve duygusal olarak verebileceği bir şeyleri kalmadığını saptamaya yöneliktir.

Örnek maddeler:

- * Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum.
- * İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.

"Duyarsızlaşma" (depersonalization-DP) alt ölçeği 5 maddeden (5,10,11,15,22) oluşmuştur. Kişinin mesleği gereği karşılaştığı insanlar hakkındaki negatif düşünce ve davranışlarını ölçmeye yöneliktir.

Örnek maddeler:

- * Bazı öğrencilerime onlar sanki kişilikten yoksun bir objeymiş gibi davrandığımı hissediyorum.
- * Bu mesleğe başladığımdan beri öğrencilere karşı katılaştım.

“Kişisel Başarı” (personal accomplishment-PA) alt ölçeği 8 maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21) oluşmuştur. Kişinin mesleğinde sahip olduğu yeterlilik ve başarı hissini düzeyini ölçmeye yöneliktir.

Örnek maddeler:

- * İşimle diğer insanların ve öğrencilerin yaşamalarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.
- * Bu meslekte pek çok değerli işler başardım.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan anket ve ölçek, tespit edilen okullara gidilerek müzik öğretmenlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin okulda olmadığı durumlarda ise anket ve ölçek, gerekli açıklamalar yapılarak okul yönetimine bırakılmış yaklaşık bir hafta sonra okullara tekrar giderek teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesi aşamasında anket ve ölçek sonuçları bilgisayara aktarılmıştır. SPSS programı kullanılarak şu istatistiksel işlemler yapılmıştır:

1. Cinsiyet, okul türü, eğitim kademeleri ve müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının okullarında var olan duruma göre belirlenmesi; motivasyon kaynaklarından kendilerini olumsuz etkileyen beş maddenin, en olumsuzdan başlayarak sıralanması için frekans ve yüzde dağılımları alınmıştır.
2. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır.
3. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik alt ölçekleri ile görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, medeni durumları ve görev yaptıkları eğitim kademeleri arasında bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla “t” testi uygulanmıştır.

4. Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine, yaşlarına ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre mesleki tükenmişlik alt ölçeklerinden aldıkları puanların belirlenmesi amacıyla varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizlerinin F değerini anlamlı kıldığı tespit edildiğinde, gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının belirlenmesine yönelik bulgular ve yorumlar verilmiştir.

4.1.1. Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynaklarının Okullarında Varolan Duruma Göre Belirlenmesi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin “sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

TABLO 3
Müzik öğretmenlerinin “sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	56	56,0
Katılan	14	14,0
Kararsız	-	-
Az Katılan	2	2,0
Hiç Katılmayan	28	28,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3’te görüldüğü gibi “sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesine öğretmenlerin %56,0’ı tamamen katılmakta, %14,0’ı katılmakta, %2,0’ı az katılmakta, %28,0’ı hiç katılmamaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut öğretmenlerin beşli ölçekte tamamen katılıyorum, katılıyorum, az katılıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerine dağıldıkları, kararsızım seçeneğine yığılım göstermedikleridir.

Tablo 3’teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, sınıf mevcutlarının etkili bir müzik eğitimi için fazla olduğunu düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

TABLO 4
Müzik öğretmenlerinin “ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	5	5,0
Katılan	19	19,0
Kararsız	3	3,0
Az Katılan	25	25,0
Hiç Katılmayan	48	48,0
Toplam	100	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi “ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesine öğretmenlerin %5,0’ı tamamen katılmakta, %19,0’ı katılmakta, %3,0’ı kararsız kalmakta, %25,0’ı az katılmakta, %48,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 4’teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, ders saatlerinin dersin amaçlarını gerçekleştirilmesi için yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

TABLO 5
Müzik öğretmenlerinin “ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	5	5,0
Katılan	14	14,0
Kararsız	-	-
Az Katılan	39	39,0
Hiç Katılmayan	42	42,0
Toplam	100	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi “ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir” önermesine öğretmenlerin %5,0’ı tamamen katılmakta, %14,0’ı katılmakta, %39,0’ı az katılmakta, %42,0’ı hiç katılmamaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut öğretmenlerin beşli ölçekte tamamen katılıyorum,

katılıyorum, az katılıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerine dağıldıkları, kararsızım seçeneğine yığılım göstermedikleridir.

Tablo 5'teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, ders saatlerinin çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

TABLO 6
Müzik öğretmenlerinin “dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	17	17,0
Katılan	16	16,0
Kararsız	4	4,0
Az Katılan	16	16,0
Hiç Katılmayan	47	47,0
Toplam	100	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi “dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesine öğretmenlerin %17,0'ı tamamen katılmakta, %16,0'ı katılmakta,%4,0'ı kararsız kalmakta, %16,0'ı az katılmakta, %47,0'ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 6'daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmadığını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “okulundaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

TABLO 7
Müzik öğretmenlerinin “okulundaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	11	11,0
Katılan	21	21,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	29	29,0
Hiç Katılmayan	37	37,0
Toplam	100	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi “okulumdaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesine öğretmenlerin %11,0’ı tamamen katılmakta, %21,0’ı katılmakta, %2,0’ı kararsız kalmakta, %29,0’ı az katılmakta, %37,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 7’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, okullarındaki kaynak, araç ve gerecin, müzik dersinin işlenmesi için yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

TABLO 8
Müzik öğretmenlerinin “Öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	19	19,0
Katılan	39	39,0
Kararsız	20	20,0
Az Katılan	22	22,0
Hiç Katılmayan	-	-
Toplam	100	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi “öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar” önermesine öğretmenlerin %19,0’ı tamamen katılmakta, %39,0’ı katılmakta, %20,0’ı kararsız kalmakta, %22,0’ı az katılmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut öğretmenlerin beşli ölçekte tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım ve az katılıyorum seçeneklerine dağıldıkları, hiç katılmıyorum seçeneğine yığılım göstermedikleridir.

Tablo 8’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerinin müzik dersine isteyerek katıldıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

TABLO 9
Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	38	38,0
Katılan	38	38,0
Kararsız	11	11,0
Az Katılan	9	9,0
Hiç Katılmayan	4	4,0
Toplam	100	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi “öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar” önermesine öğretmenlerin %38,0’ı tamamen katılmakta, %38,0’ı katılmakta, %11,0’ı kararsız kalmakta, %9,0’ı az katılmakta, %4,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 9’daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerinin ders dışı etkinliklere isteyerek katıldıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

TABLO 10
Müzik öğretmenlerinin “öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	1	1,0
Katılan	7	7,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	16	16,0
Hiç Katılmayan	74	74,0
Toplam	100	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi “öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine öğretmenlerin %1,0’ı tamamen katılmakta, %7,0’ı katılmakta, %2,0’ı kararsız kalmakta, %16,0’ı az katılmakta, %74,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 10’daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencileriyle aralarında iletişim sorunu yaşamadıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “ders dışı etkinlikler, tören gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkiliyor” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

TABLO 11
Müzik öğretmenlerinin “Ders dışı etkinlikler, tören gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkiliyor” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	7	7,0
Katılan	11	11,0
Kararsız	4	4,0
Az Katılan	28	28,0
Hiç Katılmayan	50	50,0
Toplam	100	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi “Ders dışı etkinlikler, tören gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkiliyor” önermesine öğretmenlerin %7,0’ı tamamen katılmakta, %11,0’ı katılmakta, %4,0’ı kararsız kalmakta, %28,0’ı az katılmakta, %50,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 11’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, ders dışı etkinlikler, tören...gibi organizasyonların verimlerini olumsuz etkilemediğini düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

TABLO 12
Müzik öğretmenlerinin “belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	5	5,0
Katılan	21	21,0
Kararsız	3	3,0
Az Katılan	46	46,0
Hiç Katılmayan	25	25,0
Toplam	100	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi “belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım” önermesine öğretmenlerin %5,0’ı tamamen katılmakta, %21,0’ı katılmakta, %3,0’ı kararsız kalmakta, %46,0’ı az katılmakta, %25,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 12'deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanmamaktadırlar.

Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

TABLO 13
Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	1	1,0
Katılan	10	10,0
Kararsız	4	4,0
Az Katılan	24	24,0
Hiç Katılmayan	61	61,0
Toplam	100	100,0

Tablo 13'te görüldüğü gibi “müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir” önermesine öğretmenlerin %1,0'ı tamamen katılmakta, %10,0'ı katılmakta, %4,0'ı kararsız kalmakta, %24,0'ı az katılmakta, %61,0'ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 13'teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, müzik ders kitabını nota öğretimi için yeterli bulmamaktadırlar.

Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

TABLO 14
Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	1	1,0
Katılan	2	2,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	18	18,0
Hiç Katılmayan	77	77,0
Toplam	100	100,0

Tablo 14'te görüldüğü gibi “müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir” önermesine öğretmenlerin %1,0’ı tamamen katılmakta, %2,0’ı katılmakta, %2,0’ı kararsız kalmakta, %18,0’ı az katılmakta, %77,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 14’teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, müzik ders kitabını çalgı öğretimi için yeterli bulmamaktadırlar.

Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

TABLO 15
Müzik öğretmenlerinin “müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir”
önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	-	-
Katılan	7	7,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	30	30,0
Hiç Katılmayan	61	61,0
Toplam	100	100,0

Tablo 15’te görüldüğü gibi “müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir” önermesine öğretmenlerin %2,0’ı katılmakta, %2,0’ı kararsız kalmakta, %30,0’ı az katılmakta, %61,0’ı hiç katılmamaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut öğretmenlerin beşli ölçekte katılıyorum, kararsızım, az katılıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerine dağıldıkları, tamamen katılıyorum seçeneğine yığılım göstermedikleridir.

Tablo 15’teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, müzik ders kitabını dağarcık yönünden yeterli bulmamaktadırlar.

Müzik öğretmenlerinin “evim ile okulum arasında ulaşım güçlüğü yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

TABLO 16
Müzik öğretmenlerinin “evim ile okulum arasında ulaşım güçlüğü yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	16	16,0
Katılan	11	11,0
Kararsız	1	1,0
Az Katılan	27	27,0
Hiç Katılmayan	45	45,0
Toplam	100	100,0

Tablo 16’da görüldüğü gibi “evim ile okulum arasında ulaşım güçlüğü yaşıyorum” önermesine öğretmenlerin %16,0’ı tamamen katılmakta, %11,0’ı katılmakta, %1,0’ı kararsız kalmakta, %27,0’ı az katılmakta, %45,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 16’daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, evleri ile okulları arasında ulaşım güçlüğü yaşamamaktadırlar.

Müzik öğretmenlerinin “haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

TABLO 17
Müzik öğretmenlerinin “haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	18	18,0
Katılan	28	28,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	23	23,0
Hiç Katılmayan	29	29,0
Toplam	100	100,0

Tablo 17’de görüldüğü gibi “haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesine öğretmenlerin %18,0’ı tamamen katılmakta, %28,0’ı katılmakta, %2,0’ı kararsız kalmakta, %23,0’ı az katılmakta, %29,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 17’deki bulgular göstermektedir ki; “haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesine katılan, az katılan ve hiç katılmayan müzik öğretmenlerinin oranları birbirine çok yakın olup bu üç seçenek de %50’nin altındadır

Müzik öğretmenlerinin “müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

TABLO 18
Müzik öğretmenlerinin “müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	17	17,0
Katılan	27	27,0
Kararsız	4	4,0
Az Katılan	45	45,0
Hiç Katılmayan	7	7,0
Toplam	100	100,0

Tablo 18’de görüldüğü gibi “müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum” önermesine öğretmenlerin %17,0’ı tamamen katılmakta, %27,0’ı katılmakta, %4,0’ı kararsız kalmakta, %45,0’ı az katılmakta, %7,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 18’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, müzik alanındaki gelişmeleri takip edememektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “düzenlediğim müzik çalışmaları ile yeterli takdiri alırım” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

TABLO 19
Müzik öğretmenlerinin “düzenlediğim müzik çalışmaları ile yeterli takdiri alırım” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	22	22,0
Katılan	46	46,0
Kararsız	8	8,0
Az Katılan	13	13,0
Hiç Katılmayan	11	11,0
Toplam	100	100,0

Tablo 19’da görüldüğü gibi “düzenlediğim müzik çalışmaları ile yeterli takdiri alırım” önermesine öğretmenlerin %22,0’ı tamamen katılmakta, %46,0’ı katılmakta, %8,0’ı kararsız kalmakta, %13,0’ı az katılmakta, %11,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 19’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, düzenledikleri müzik çalışmaları ile yeterli takdiri aldıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

TABLO 20
Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	17	17,0
Katılan	46	46,0
Kararsız	7	7,0
Az Katılan	20	20,0
Hiç Katılmayan	10	10,0
Toplam	100	100,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi “okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır” önermesine öğretmenlerin %17,0’ı tamamen katılmakta, %46,0’ı katılmakta, %7,0’ı kararsız kalmakta, %20,0’ı az katılmakta, %10,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 20’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, okul yönetiminin müzik dersinin önemine inandığını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimi branşıyla ilgili her türlü desteği sağlar” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

TABLO 21
Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimi branşıyla ilgili her türlü desteği sağlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	18	18,0
Katılan	39	39,0
Kararsız	7	7,0
Az Katılan	24	24,0
Hiç Katılmayan	12	12,0
Toplam	100	100

Tablo 21’de görüldüğü gibi “okul yönetimi branşıyla ilgili her türlü desteği sağlar” önermesine öğretmenlerin %18,0’ı tamamen katılmakta, %39,0’ı katılmakta, %7,0’ı kararsız kalmakta, %24,0’ı az katılmakta, %12,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 21’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, okul yönetiminin müzik branşıyla ilgili her türlü desteği sağladığını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

TABLO 22
Müzik öğretmenlerinin “Okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	5	5,0
Katılan	9	9,0
Kararsız	3	3,0
Az Katılan	12	12,0
Hiç Katılmayan	71	71,0
Toplam	100	100,0

Tablo 22’de görüldüğü gibi “okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine öğretmenlerin %5,0’ı tamamen katılmakta, %9,0’ı katılmakta, %3,0’ı kararsız kalmakta, %12,0’ı az katılmakta, %71,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 22’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, okul yönetimi ile aralarında iletişim sorunları yaşamadıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

TABLO 23
Müzik öğretmenlerinin “meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	2	2,0
Katılan	7	7,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	9	9,0
Hiç Katılmayan	80	80,0
Toplam	100	100,0

Tablo 23’te görüldüğü gibi “meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine öğretmenlerin %2,0’ı tamamen katılmakta, %7,0’ı katılmakta, %2,0’ı kararsız kalmakta, %9,0’ı az katılmakta, %80,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 23’teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, meslektaşları ile aralarında iletişim sorunları yaşamadıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

TABLO 24
Müzik öğretmenlerinin “meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	19	19,0
Katılan	35	35,0
Kararsız	7	7,0
Az Katılan	29	29,0
Hiç Katılmayan	10	10,0
Toplam	100	100,0

Tablo 24’te görüldüğü gibi “meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar” önermesine öğretmenlerin %19,0’ı tamamen katılmakta, %35,0’ı katılmakta, %7,0’ı kararsız kalmakta, %29,0’ı az katılmakta, %10,0’ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 24’teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, meslektaşlarının gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olduklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin “öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

TABLO 25
Müzik öğretmenlerinin “öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	12	12,0
Katılan	38	38,0
Kararsız	16	16,0
Az Katılan	20	20,0
Hiç Katılmayan	14	14,0
Toplam	100	100,0

Tablo 25’te görüldüğü gibi “öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur” önermesine öğretmenlerin %12,0’ı tamamen katılmakta, %38,0’ı

katılmakta, %16,0'ı kararsız kalmakta, %20,0'ı az katılmakta, %14,0'ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 25'teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrenci velilerinin müzik dersine yaklaşımlarının olumlu olduğunu düşünmektedirler. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut kararsız olan öğretmenlerin oranının bu önermede yükselmesi ve en yüksek oranın %40 civarında olmasıdır.

Müzik öğretmenlerinin “okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, dersimin niteliğini etkilemektedir” önermesine katılım derecelerini saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

TABLO 26

Müzik öğretmenlerinin “okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, dersimin niteliğini etkilemektedir” önermesine katılım derecelerini gösteren frekans ve yüzde analizi

	f	%
Tamamen Katılan	31	31,0
Katılan	51	51,0
Kararsız	2	2,0
Az Katılan	8	8,0
Hiç Katılmayan	8	8,0
Toplam	100	100,0

Tablo 26'da görüldüğü gibi “okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, dersimin niteliğini etkilemektedir” önermesine öğretmenlerin %31,0'ı tamamen katılmakta, %51,0'ı katılmakta, %2,0'ı kararsız kalmakta, %8,0'ı az katılmakta, %8,0'ı hiç katılmamaktadır.

Tablo 26'daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin, derslerinin niteliğini etkilediğini düşünmektedirler.

4.1.2. Müzik Öğretmenlerinin Okullarında Varolan Duruma Göre Kendilerini Olumsuz Etkileyen Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Değerlendirmeleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından, okullarında var olan duruma göre kendilerini olumsuz etkileyen beş maddenin, en olumsuzdan başlayarak

sıralanmasını saptamak amacıyla frekans ve yüzde analizi alınmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

TABLO 27

Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından, okullarında var olan duruma göre kendilerini olumsuz etkileyen beş maddenin, en olumsuzdan başlayarak sıralanmasını gösteren frekans ve yüzde analizi

MOTİVASYON KAYNAKLARI	1	2	3	4	5	Boş
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1. Sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır	38 (38,0)	8 (8,0)	3 (3,0)	6 (6,0)	4 (4,0)	41 (41,0)
2. Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir	12 (12,0)	14 (14,0)	18 (18,0)	3 (3,0)	4 (4,0)	49 (49,0)
3. Haftalık ders saati yüküm fazladır	12 (12,0)	6 (6,0)	1 (1,0)	5 (5,0)	4 (4,0)	72 (72,0)
4. Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir	7 (7,0)	14 (14,0)	10 (10,0)	4 (4,0)	7 (7,0)	58 (58,0)
5. Müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum	5 (5,0)	3 (3,0)	2 (2,0)	1 (1,0)	5 (5,0)	84 (84,0)
6. Okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum	4 (4,0)	-	3 (3,0)	-	-	93 (93,0)
7. Öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar	2 (2,0)	8 (8,0)	4 (4,0)	-	5 (5,0)	81 (81,0)
8. Belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım	2 (2,0)	3 (3,0)	5 (5,0)	12 (12,0)	4 (4,0)	74 (74,0)
9. Okul yönetimi branşımınla ilgili her türlü desteği sağlar	2 (2,0)	3 (3,0)	3 (3,0)	3 (3,0)	4 (4,0)	85 (85,0)
10. Düzenlediğim müzik çalışmalarını ile yeterli takdiri alırım	2 (2,0)	3 (3,0)	2 (2,0)	1 (1,0)	3 (3,0)	89 (89,0)
11. Okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, dersimin niteliğini etkilemektedir	2 (2,0)	3 (3,0)	1 (1,0)	1 (1,0)	5 (5,0)	88 (88,0)
12. Okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır	2 (2,0)	2 (2,0)	2 (2,0)	3 (3,0)	7 (7,0)	84 (84,0)
13. Evim ile okulum arasında ulaşım güçlüğü yaşıyorum	2 (2,0)	1 (1,0)	1 (1,0)	7 (7,0)	3 (3,0)	86 (86,0)
14. Okulumdaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir	1 (1,0)	12 (12,0)	14 (14,0)	15 (15,0)	3 (3,0)	55 (55,0)
15. Müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir	1 (1,0)	4 (4,0)	1 (1,0)	5 (5,0)	4 (4,0)	85 (85,0)
16. Öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur	1 (1,0)	2 (2,0)	3 (3,0)	1 (1,0)	2 (2,0)	91 (91,0)
17. Ders dışı etkinlikler, tören gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkilemektedir	1 (1,0)	2 (2,0)	-	4 (4,0)	3 (3,0)	90 (90,0)
18. Müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir.	1 (1,0)	1 (1,0)	7 (7,0)	7 (7,0)	9 (9,0)	75 (75,0)
19. Ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir	-	4 (4,0)	8 (8,0)	9 (9,0)	7 (7,0)	72 (72,0)
20. Meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar	-	2 (2,0)	3 (3,0)	6 (6,0)	3 (3,0)	86 (86,0)
21. Öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar	-	2 (2,0)	1 (1,0)	1 (1,0)	3 (3,0)	93 (93,0)
22. Müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir	-	-	2 (2,0)	1 (1,0)	6 (6,0)	91 (91,0)
23. Öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum	-	-	2 (2,0)	1 (1,0)	1 (1,0)	96 (96,0)
24. Meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum	-	-	1 (1,0)	1 (1,0)	1 (1,0)	97 (97,0)

Tablo 27’deki veriler 1. tercihte en yüksek puan alanlardan başlayarak düşük değer alanlara doğru sıralanmıştır.

Tablo 27’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından, okullarında var olan duruma göre kendilerini olumsuz etkileyen beş maddenin, en olumsuzdan başlayarak sıralanmasına bir bütün olarak baktığımızda; “Sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesinin %38, “Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesinin %12, “Haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesinin %12 ile birinci sıraya, “Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesinin %14, “Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesinin %14, “Okulumdaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesinin % 12 ile ikinci sıraya, “Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesinin %18, “Okulumdaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesinin %14, “Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesinin %10 ile üçüncü sıraya yerleşmiş olduğunu görmekteyiz.

Müzik öğretmenlerinin kendilerini en olumsuz etkileyen motivasyon kaynakları olarak, sınıf mevcutlarının etkili bir müzik eğitimi için fazla olmasını, dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmamasını ve haftalık ders saati yüklerinin fazlalığını göstermişlerdir.

Buna ilaveten dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmaması farklı olumsuzluk seviyelerinde olsa da her sıralamanın içinde yer almıştır.

4.2. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçekleri ile çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir.

4.2.1. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar Tablo 28’de verilmiştir.

TABLO 28
Müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar

Alt Ölçekler	n	En az	En çok	x	ss
Duygusal Tükenme	100	0,00	50,00	18,82	11,95
Duyarsızlaşma	100	0,00	24,00	3,55	4,89
Kişisel Başarı	100	14,00	48,00	34,88	7,05

Tablo 28’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldığı puanlar 0,00 ile 50,00 arasında olup ortalaması 18,22; Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldığı puanlar 0,00 ile 24,00 arasında olup ortalaması 3,55; Kişisel Başarı alt ölçeğinden aldığı puanlar 14,00 ile 48,00 arasında olup ortalaması 34,88’dir.

4.2.2. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, okul türüne göre analiz edilerek sonucu Tablo 29’da verilmiştir.

TABLO 29
Müzik öğretmenlerinin okul türüne göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Duygusal Tükenme	n	x	ss	sd	t	p
Özel Okul	23	13,30	4,80	98	2,59	0,01
Devlet Okulu	77	20,46	12,94			

Tablo 29’da görüldüğü gibi özel okulların duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 13,30; devlet okullarının duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 20,46’dır. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın 0,01 seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 29’daki bulgular göstermektedir ki; özel okullarda çalışan müzik öğretmenleriyle devlet okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin, duygusal tükenme alt

ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Görüldüğü gibi devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenleri, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişliğe sahiptirler.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, okul türüne göre analiz edilerek sonucu Tablo 30’da verilmiştir.

TABLO 30
Müzik öğretmenlerinin okul türüne göre duyarsızlaşma alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Duyarsızlaşma	n	x	ss	sd	t	p
Özel Okul	23	0,39	0,78	98	3,75	0,01
Devlet Okulu	77	4,49	5,20			

Tablo 30’da görüldüğü gibi özel okulların duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 0,39; devlet okullarının duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 4,49’dur. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın 0,01 seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 30’daki bulgular göstermektedir ki; özel okullarda çalışan müzik öğretmenleriyle devlet okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin, duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinde, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla duyarsızlaşma görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel başarı alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, okul türüne göre analiz edilerek sonucu Tablo 31’de verilmiştir.

TABLO 31
Müzik öğretmenlerinin okul türüne göre kişisel başarı alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Kişisel Başarı	n	x	ss	sd	t	p
Özel Okul	23	39,21	4,12	98	3,55	0,01
Devlet Okulu	77	33,58	7,24			

Tablo 31’de görüldüğü gibi özel okulların kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 39,21; devlet okullarının kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 33,58’dir. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın 0,01 seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 31’deki bulgular göstermektedir ki; özel okullarda çalışan müzik öğretmenleriyle devlet okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt

ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinde, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarı görülmektedir.

4.2.3. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, cinsiyete göre analiz edilerek sonucu Tablo 32’de verilmiştir.

TABLO 32
Müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Duygusal Tükenme	n	x	ss	sd	t	p
Kadın	66	20,34	12,13	98	1,80	-
Erkek	34	15,85	11,16			

Tablo 32’de görüldüğü gibi kadın müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 20,34; erkek müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 15,85’dir. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 32’deki bulgular göstermektedir ki; kadın müzik öğretmenleriyle erkek müzik öğretmenlerinin, duygusal tükenme alt ölçeğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, cinsiyete göre analiz edilerek sonucu Tablo 33’te verilmiştir.

TABLO 33
Müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Duyarsızlaşma	n	x	ss	sd	t	p
Kadın	66	4,24	5,60	98	2,00	0,05
Erkek	34	2,20	2,67			

Tablo 33’te görüldüğü gibi kadın müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 4,24; erkek müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 2,20’dir. Bu alt ölçeğe

uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın 0,05 seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 33’teki bulgular göstermektedir ki; kadın müzik öğretmenleriyle erkek müzik öğretmenlerinin, duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Kadın müzik öğretmenlerinde erkek müzik öğretmenlerine göre daha fazla duyarsızlaşma görülmektedir

Müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, cinsiyete göre analiz edilerek sonucu Tablo 34’te verilmiştir.

TABLO 34
Müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre kişisel başarı alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Kişisel Başarı	n	x	ss	sd	t	p
Kadın	66	33,96	7,42	98	1,81	-
Erkek	34	36,64	5,97			

Tablo 34’te görüldüğü gibi kadın müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 33,96; erkek müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 36,64’tür. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 34’teki bulgular göstermektedir ki; kadın müzik öğretmenleriyle erkek müzik öğretmenlerinin, kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.4. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmalarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, medeni duruma göre analiz edilerek sonucu Tablo 35’de verilmiştir.

TABLO 35
Müzik öğretmenlerinin medeni duruma göre duygusal tükenme alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Duygusal Tükenme	n	X	ss	sd	t	p
Evli	65	17,75	10,95	98	1,21	-
Bekar	35	20,80	13,55			

Tablo 35’de görüldüğü gibi evli müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 17,75; bekar müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 20,80’dir. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 35’deki bulgular göstermektedir ki; evli müzik öğretmenleriyle bekar müzik öğretmenlerinin, duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, medeni duruma göre analiz edilerek sonucu Tablo 36’da verilmiştir.

TABLO 36
Müzik öğretmenlerinin medeni duruma göre duyarsızlaşma alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Duyarsızlaşma	n	X	ss	sd	t	p
Evli	65	3,12	4,20	98	1,19	-
Bekar	35	4,34	5,95			

Tablo 36’da görüldüğü gibi evli müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,12; bekar müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 4,34’tür. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 36’daki bulgular göstermektedir ki; evli müzik öğretmenleriyle bekar müzik öğretmenlerinin, duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, medeni duruma göre analiz edilerek sonucu Tablo 37’de verilmiştir.

TABLO 37
Müzik öğretmenlerinin medeni duruma göre kişisel başarı alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan “t” testi

Kişisel Başarı	n	x	ss	sd	t	p
Evli	65	34,75	7,59	98	0,24	-
Bekar	35	35,11	6,01			

Tablo 37’de görüldüğü gibi evli müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 34,75; bekar müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 35,11’dir. Bu alt ölçeğe uygulanan “t” testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 37'deki bulgular göstermektedir ki; evli müzik öğretmenleriyle bekar müzik öğretmenlerinin, kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.5. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademelerine Göre Farklaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, görev yaptıkları eğitim kademesine göre analiz edilerek sonucu Tablo 38'de verilmiştir.

TABLO 38
Müzik öğretmenlerinin eğitim kademesine göre duygusal tükenme alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan "t" testi

Duygusal Tükenme	n	X	ss	sd	t	p
İlköğretim	65	20,03	11,84	98	1,38	-
Ortaöğretim	35	16,57	12,00			

Tablo 38'de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 20,03; ortaöğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 16,57'dir. Bu alt ölçeğe uygulanan "t" testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 38'deki bulgular göstermektedir ki; ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenleriyle, ortaöğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, duygusal tükenme alt ölçeğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, görev yaptıkları eğitim kademesine göre analiz edilerek sonucu Tablo 39'da verilmiştir.

TABLO 39
Müzik öğretmenlerinin eğitim kademesine göre duyarsızlaşma alt ölçeği puan ortalamalarına uygulanan "t" testi

Duyarsızlaşma	n	X	ss	sd	t	p
İlköğretim	65	4,07	5,30	98	1,47	-
Ortaöğretim	35	2,57	3,90			

Tablo 39'da görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 4,07;

ortaöğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 2,57'dir. Bu alt ölçeğe uygulanan "t" testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 39'daki bulgular göstermektedir ki; ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenleriyle ortaöğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldığı toplam puanlar, görev yaptıkları eğitim kademesine göre analiz edilerek sonucu Tablo 40'ta verilmiştir.

TABLO 40
Müzik öğretmenlerinin eğitim kademesine göre kişisel başarı alt ölçeği
puan ortalamalarına uygulanan "t" testi

Kişisel Başarı	n	x	ss	sd	t	p
İlköğretim	65	33,89	6,90	98	1,93	-
Ortaöğretim	35	36,71	7,06			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 33,89; ortaöğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 36,71'dir. Bu alt ölçeğe uygulanan "t" testi bulgusu gözlenen farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 40'taki bulgular göstermektedir ki; ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenleriyle ortaöğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.6. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kademelerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kademelerine göre analiz edilerek sonucu Tablo 41'de verilmiştir.

TABLO 41
Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Mesleki Kıdem	n	x	ss
0-5 yıl	25	22,72	13,62
6-10 yıl	42	18,76	12,01
11-20 yıl	25	16,40	9,07
21 ve yukarısı	8	15,50	12,64

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	676,101	3	225,367	1,60	-
Gruplarıçi	13470,659	96	140,319		
Toplam	14146,760	99			

Tablo 41’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 1,60 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ortaya anlamlı bir fark çıkarmamaktadır.

Tablo 41’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdemlerine göre analiz edilerek sonucu Tablo 42’de verilmiştir.

TABLO 42
Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Mesleki Kıdem	n	x	ss
0-5 yıl	25	4,80	6,58
6-10 yıl	42	3,61	4,91
11-20 yıl	25	2,44	2,80
21 ve yukarısı	8	2,75	3,32

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	75,185	3	25,062	1,04	-
Gruplarıçi	2295,565	96	23,912		
Toplam	2370,750	99			

Tablo 42’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 1,04 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ortaya anlamlı bir fark çıkarmamaktadır.

Tablo 42'deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdemlerine göre analiz edilerek sonucu Tablo 43'te verilmiştir.

TABLO 43

Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Mesleki Kıdem	n	x	ss
0-5 yıl	25	34,40	6,76
6-10 yıl	42	34,02	7,37
11-20 yıl	25	35,48	7,18
21 ve yukarısı	8	39,00	5,12

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	181,344	3	60,448	1,22	-
Gruplarıçi	4747,216	96	49,450		
Toplam	4928,560	99			

Tablo 43'te görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 1,22 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ortaya anlamlı bir fark çıkarmamaktadır.

Tablo 43'teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.7. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar yaşlarına göre analiz edilerek sonucu Tablo 44'te verilmiştir.

TABLO 44
Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları
puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Yaş	n	x	ss
20-25	7	26,00	14,53
26-30	28	20,42	12,15
31-35	32	16,43	11,80
36 ve yukarısı	33	18,24	11,10

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	625,967	3	208,656	1,48	-
Gruplarıçi	13520,793	96	140,842		
Toplam	14146,760	99			

Tablo 44'te görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 1,48 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ortaya anlamlı bir fark çıkarmamaktadır.

Tablo 44'teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin yaşlarıyla duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar yaşlarına göre analiz edilerek sonucu Tablo 45'te verilmiştir

TABLO 45
Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları
puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Yaş	n	x	ss
20-25	7	5,71	5,15
26-30	28	4,32	6,42
31-35	32	2,21	3,43
36 ve yukarısı	33	3,72	4,41

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	107,200	3	35,733	1,51	-
Gruplarıçi	2263,550	96	23,579		
Toplam	2370,750	99			

Tablo 45'te görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 1,51 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ortaya anlamlı bir fark çıkarmamaktadır.

Tablo 45'teki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin yaşlarıyla duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar yaşlarına göre analiz edilerek sonucu Tablo 46'da verilmiştir.

TABLO 46
Müzik öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Yaş	n	x	ss
20-25	7	32,71	4,42
26-30	28	34,00	6,93
31-35	32	35,25	7,37
36 ve yukarısı	33	35,72	7,37

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	82,586	3	27,529	0,54	-
Gruplarıçi	4845,974	96	50,479		
Toplam	4928,560	99			

Tablo 46'da görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 0,54 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ortaya anlamlı bir fark çıkarmamaktadır.

Tablo 46'daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin yaşlarıyla kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.8. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Seviyelerinin Görev Yaptıkları Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre analiz edilerek sonucu Tablo 47'de verilmiştir.

TABLO 47

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Sosyo-ekonomik düzey	n	x	ss
Düşük	24	29,41	13,03
Orta	47	17,00	10,20
Yüksek	29	13,00	7,58

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3832,927	2	1916,463	18,02	p< 0,01
Gruplarıçi	10313,833	97	106,328		
Toplam	14146,760	99			

Tablo 47’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 18,02 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 0,01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 47’deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Yapılan varyans analizi sonucunda müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bundan dolayı hangi sosyo-ekonomik düzey ortalamalarının F değerini anlamlı kıldığına tespit edilmesi amacıyla sosyo-ekonomik düzeyler arasında Scheffe testi uygulanmıştır.

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler Tablo 48’de verilmiştir.

TABLO 48

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler

Sosyo-ekonomik düzey	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	x=29,41	p<0,01	p<0,01
Orta	-	x=17,00	-
Yüksek	-	-	x=13,00

Tablo 48’de görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrede görev yapan müzik öğretmenleriyle sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan çevrelerde görev yapan müzik öğretmenleri arasında 0,01 seviyesinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 48’deki bulgular göstermektedir ki; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrede görev yapan müzik öğretmenleri, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan çevrelerde görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişliğe sahiptirler.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre analiz edilerek sonucu Tablo 49’da verilmiştir.

TABLO 49

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Sosyo-ekonomik düzey	n	x	ss
Düşük	24	6,83	6,53
Orta	47	3,48	4,22
Yüksek	29	0,93	1,98

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	457,810	2	228,905	11,60	p< 0,01
Gruplarıçi	1912,940	97	19,721		
Toplam	2370,750	99			

Tablo 49’da görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 11,60 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 0,01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 49’daki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Yapılan varyans analizi sonucunda müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bundan dolayı hangi sosyo-ekonomik düzey ortalamalarının F değerini anlamlı kıldığının tespit edilmesi amacıyla sosyo-ekonomik düzeyler arasında Scheffe testi uygulanmıştır.

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler Tablo 50’de verilmiştir.

TABLO 50
Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler

Sosyo-ekonomik düzey	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	x=6,83	p<0,05	p<0,01
Orta	-	x=3,48	-
Yüksek	-	-	x=0,93

Tablo 50’de görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerinin; sosyo-ekonomik düzeyi orta olan çevrede görev yapan müzik öğretmenleriyle arasında 0,05 seviyesinde, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevrede görev yapan müzik öğretmenleriyle arasında ise 0,01 seviyesinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 50’deki bulgular göstermektedir ki; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerinde, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan çevrelerde görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla duyarsızlaşma görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre analiz edilerek sonucu Tablo 51’de verilmiştir.

TABLO 51
Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler ve bu puanlara uygulanan varyans analizi

Sosyo-ekonomik düzey	n	x	ss
Düşük	24	30,83	7,86
Orta	47	34,61	6,78
Yüksek	29	38,65	4,55

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	809,569	2	404,784	9,53	p< 0,01
Gruplarıçi	4118,991	97	42,464		
Toplam	4928,560	99			

Tablo 51’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre

farklılık gösterip göstermediğinin sınanması amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda F değeri 9,53 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 0,01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 51'deki bulgular göstermektedir ki; müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Yapılan varyans analizi sonucunda müzik öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bundan dolayı hangi sosyo-ekonomik düzey ortalamalarının F değerini anlamlı kıldığına tespit edilmesi amacıyla sosyo-ekonomik düzeyler arasında Scheffe testi uygulanmıştır.

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler Tablo 52'de verilmiştir.

TABLO 52

Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri arasında uygulanan Scheffe testinden elde edilen değerler

Sosyo-ekonomik düzey	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	x=30,83	-	p<0,01
Orta	-	x=34,61	p<0,05
Yüksek	-	-	x=38,65

Tablo 52'de görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerinin; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrede görev yapan müzik öğretmenleriyle arasında 0,01 seviyesinde, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan çevrede görev yapan müzik öğretmenleriyle arasında ise 0,05 seviyesinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 52'deki bulgular göstermektedir ki; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerinde, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan çevrelerde görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarı görülmektedir

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak ortaya çıkan sonuçlar tartışılarak verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda müzik öğretmenlerinin, motivasyon kaynaklarına yönelik olarak okullarında varolan durumu değerlendirmeleri ve kendilerini olumsuz etkileyen motivasyon kaynaklarına yönelik düşünceleri ile ilgili sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

Müzik öğretmenlerinin yarından fazlası (% 56,0), “sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesine tamamen katılmaktadır. ‘Katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 14,0) birlikte bu oran % 70,0’ı bulmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkati çeken boyut, öğretmenlerin beşli ölçekte ‘kararsızım’ seçeneğine hiç yığılım göstermedikleridir. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğu etkili bir müzik eğitimi yapabilmek için sınıf mevcutlarının fazla olduğunu düşünmektedir.

Sınıfın büyüklüğü ve öğrenim görecek öğrencilerin sayısı öğretimin kalitesini etkilemektedir. Sınıftaki ortalama öğrenci sayısının miktarı hakkında kesin bir görüş bulunmamaktadır. Ancak ideal öğrenci sayısı; sınıf düzeyine, dersin özelliklerine ve derste kullanılan öğretim yöntemlerine göre değişmektedir.

Kalabalık olmayan sınıflarda öğretmen öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmekte, sınıfı daha etkili yönetebilmekte ve öğrencilerin gelişimini izleyebilmektedir. Ayrıca mevcudun ideal sayıda olması öğretmenin tutumunu, moralini, motivasyonunu ve mesleki doyumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça disiplin ve düzeni korumak zorlaşmakta ve öğrencilerin dikkati daha çabuk dağılmaktadır. Ayrıca öğretim etkinliklerinin yerine getirilmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması zorlaşmaktadır. Bu durum geleneksel anlatım yönteminin kullanımını zorunlu hale getirmekte, diğer yöntemlere yer verilmemesine neden olmaktadır. Nitekim Boz (2003), Türkiye’de okulların ve sınıfların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini, iyi düzenlenmemiş bir sınıfın başarısızlığı da beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (%48,0), “ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesine hiç katılmadıklarını belirtirken ‘az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenlerinin de oldukça yüksek bir oranda (% 25,0) olduğu görülmektedir. Her iki oran dikkate alındığında müzik öğretmenlerinin çoğunluğu (% 73,0) ders saatlerinin dersin amaçlarını gerçekleştirilmesi için yeterli olmadığını düşünmektedir.

Benzer şekilde “ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir” önermesine müzik öğretmenlerinin % 42,0’ı hiç katılmadığını belirtirken % 39,0’ı az katıldığını ifade etmiştir. Çeşitli seviyelerde önermeye katılmayan müzik öğretmenlerinin toplam oranı dikkate alındığında oldukça yüksek bir orana (% 81,0) ulaşıldığı görülmektedir. Buna dayanarak da müzik öğretmenlerinin büyük bir oranının ders saatlerinin çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterli olmadığını düşündükleri ifade edilebilir.

Müzik dersi ilköğretim okullarında haftada bir ders saati, ortaöğretim okullarında ise seçmeli olarak işlenmektedir. Bu ders saatleri özellikle ilköğretimde; programdaki konuların işlenmesi, müzik dersinin hedeflediği amaçlara ulaşması ve bu dersten beklentilerin gerçekleşmesi için yetersiz kalmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar da bulgumuzu destekler niteliktedir. Müzik dersinin, ortaöğretimde yeterli bulunurken ilköğretimde yetersiz kaldığı belirtilmekte, programdaki konuların işlenmesi ve müzik dersinin hedeflenen amaçlara ulaşması isteniyorsa ders saatlerinin arttırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Süalp, 2002; Nurikadıoğlu, 2000; Yağışan, 1999; Tunalıoğlu, 1999; Atalay, 1998; Şimşek, 1995; Töreyn, 1995; Yılmaz, 1994; Özen, 1994; Akbulut, 1992; Ovalı, 1989). Ayrıca müzik dersinin, eğitimin her aşamasındaki

eğitim-öğretim kurumunda zorunlu hale getirilmesi ve bu eğitimin ilköğretimden başlayarak sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Yağışan, 1995).

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (% 47,0) “dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesine hiç katılmamaktadır. ‘Az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 16,0) birlikte bu oran % 63,0’ı aşmaktadır. Her iki oran birlikte dikkate alındığında müzik öğretmenlerinin yarıdan fazlası dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmadığını düşünmektedir.

Müzik öğretmenlerinin % 37,0’ı “okulundaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesine hiç katılmadıklarını belirtirken ‘az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenlerinin de oldukça yüksek bir oranda (% 29,0) olduğu görülmektedir. Her iki oran dikkate alındığında müzik öğretmenlerinin yarıdan fazlası (% 66,0) okuldaki kaynak, araç ve gerecin dersin işlenmesi için yetersiz kaldığını düşünmektedir.

Sınıfın eğitim ve öğretime uygun olması bir standarttır. Ancak okullarımızın pek çoğunda bu standartların en azı ile yetinilmektedir. Müzik dersi diğer derslere oranla daha özel olarak düzenlenmiş ortamlar gerektiren bir derstir. Yükrük (1999)’ün de belirttiği gibi nasıl ki fizik dersi, kimya dersi laboratuarda, beden eğitimi dersi spor salonunda gerçekleştiriliyorsa, müzik eğitim için de bir müzik odası, dizekli bir tahta, asgari ölçüde müzik aletleri sağlanmalıdır. Ancak çeşitli şartları içinde barındıran müzik sınıfları okulların çoğunda yoktur, olanlar ise araç-gereç bakımından yetersiz kalmaktadır.

Eğitim araç ve gereçleri, öğrenciye eğitim programlarında yer alan hedef ve davranışların kazandırılmasında öğretmenin en önemli yardımcılarından biridir (Erden, 1998). Kaynak, araç ve gereçlerin yeterli sayıda ve nitelikte olması öğrenmeyi kolaylaştırırken, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmene gerekli olan araç ve gerecin alınması ya da alınmaması okul yönetimine bağlıdır. Fakat devlet okullarının maddi kaynakları, özel okullara göre oldukça sınırlıdır. Okulların pek çoğunda öğretmenler, uygun olmayan şartlara rağmen öğrenme

çevrelerini çeşitli kaynaklarla zenginleştirip en üst düzeyde öğrenmeyi sağlayabilmek için çaba göstermek zorunda kalmaktadır.

Ancak Bozkaya (2001)'nın da değindiği gibi tüm derslerin aynı yerlerde yapıldığı sınıf ortamında verilmeye çalışılan müzik eğitiminin, amaca ne derece hizmet ettiği düşündürücüdür. Albenisi olmayan, uyarıcı-yönlendirici-özendirici görsel ve işitsel ders araçlarının bulunmadığı sınıf ortamlarında yapılan müzik dersinin adı ile sınırlı kaldığı söylenebilir.

Müzik öğretmenlerinin % 39,0'ı “öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar” önermesine katılmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut, seçeneklerin hiçbirinin % 50 oranını geçmemesi ve bu önermeye ‘hiç katılmıyorum’ diyen müzik öğretmenlerinin olmamasıdır. Müzik öğretmenleri, öğrencilerinin müzik dersine isteyerek katıldıklarını düşünmektedir.

Müzik öğretmenlerinin % 38,0'ı “öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar” önermesine tamamen katılmaktadır. ‘Katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 38,0) birlikte bu oran % 76,0'ı bulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerinin ders dışı etkinliklere isteyerek katıldıklarını düşünmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin müzik faaliyetlerinde bulunmaları, birlikte müzik yapmaları müzik eğitimi için çok faydalı bir çalışmadır. Ancak bazı okullarda müziği yaşanır hale getiren koro ve çalgı toplulukları gibi faaliyetler yoktur ya da yetersizdir. Her okulda mutlaka ders dışı faaliyetlerin yapılması, dersin çeşitli müzik etkinlikleri ile desteklenmesi gerekmektedir (Süalp, 2002; Nurikadioğlu, 2000; Yağışan, 1999; Töreyin, 1995; Yılmaz, 1994; Akbulut, 1992; Mertoğlu, 1991).

Müzik öğretmenlerinin çoğunluğu (% 74,0), “öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine hiç katılmamaktadır. ‘Az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 16,0) birlikte bu oran % 90,0'ı bulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencileriyle aralarında iletişim sorunları yaşamadıklarını düşünmektedir.

Sınıfın en önemli öğeleri öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi özellikle öğretimin başarısını etkilemesi bakımından çok önemlidir. Bu iki öğe sürekli etkileşim içerisinde. Birindeki olumsuzluk eğitimin amaçlarına ulaşılmasını engellemektedir.

Müzik öğretmenlerinin yarısı (% 50,0) “ders dışı etkinlikler, tören gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkilemektedir” önermesine hiç katılmamaktadır. ‘Az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 28,0) birlikte bu oran % 78,0’ı bulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, ders dışı etkinlikler, tören gibi organizasyonların verimlerini olumsuz etkilemediğini düşünmektedir.

Elde edilen bulgunun tam tersi görüş bildiren bir araştırmada ise müzik öğretmenlerinin müzikle ilgili etkinlik, tören ve kutlamalardan dolayı son derece yorgun olduğu, bu durum sonucunda mesleklerini sınıf içerisinde gereğince yerine getiremedikleri savunulmaktadır. Ders dışı faaliyet sorumlulukları; müzik eğitiminin gerektirdiği zaman, mekan ve araç-gerecin gereğince sağlanamaması nedeniyle büyük yük haline dönüşmektedir (Sağlam, 1999).

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (% 46,0) “belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım” önermesine az katılmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut, bu önermeye hiç katılmayan müzik öğretmenlerinin de yüksek bir oranda (% 25,0) olmasıdır. Her iki oran dikkate alındığında müzik öğretmenlerinin çoğunluğu (% 71,0) müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanmadıklarını belirtmektedir.

Müzik öğretmenlerinin yarısından fazlası (% 61,0) “müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir” önermesine hiç katılmamaktadır. ‘Az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 24,0) birlikte bu oran % 85,0’ı bulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu müzik ders kitabını nota öğretimi için yeterli bulmamaktadır.

Müzik öğretmenlerinin % 77,0’ı “müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir” önermesine hiç katılmadıklarını belirtirken, % 18,0’ı da az katıldığını ifade etmiştir.

Çeşitli seviyelerde önermeye katılan müzik öğretmenlerinin toplam oranı dikkate alındığında oldukça yüksek bir orana (% 95,0) ulaşıldığı görülmektedir. Buna dayanarak da müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun müzik ders kitabının çalgı öğretimi için yeterli olmadığını düşündükleri ifade edilebilir.

Benzer şekilde müzik öğretmenlerinin % 61,0'ı “müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir” önermesine hiç katılmadıklarını belirtirken bu önermeye az katılan öğretmenlerin de yüksek bir oranda (% 30,0) olduğu görülmektedir. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut müzik öğretmenlerinin ‘tamamen katılıyorum’ seçeneğine yığılım göstermedikleridir. Müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, müzik ders kitabını dağarcık yönünden yeterli bulmamaktadır.

Kitap, öğretim araçlarının en önemlisidir. Ancak müzik öğretmenin ne ilköğretim ne de ortaöğretim okullarında yararlanacağı ders kitapları yeterli sayı ve nitelikte değildir. Sun (1996)'un da dediği gibi okul müziği kitaplarının pek çoğu öğrenciyi gereğinden çok müzik kuramları içinde bunaltıcı, veriş yöntemlerinin yanlış oluşu, içinde bulunan şarkıların sevimsizliği vb. nedenlerden dolayı müzikten soğutacak kadar kötüdür, verimsizdir. Okullarımızda öğretilecek ve bütün Türkiye çapında şarkı birliği sağlayacak güzellikte ve sevimlilikte bir ulusal şarkı dağarcığı yoktur.

Yapılan diğer bir araştırmada da öğretmenlerin müzik ders kitabını; amaçlarda belirtilen müzik kültürünü vermede, nota öğretiminde, çalgı eğitiminde ve öğretilecek şarkıların alternatifliği konusunda yeterli bulmadıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanmayıp yardımcı ders kitaplarından faydalandıkları ifade edilmiştir (Sualp, 2002).

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (% 45,0) “evim ile okulum arasında ulaşım sorunu yaşıyorum” önermesine hiç katılmazken ‘az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 27,0) birlikte bu oran % 72,0'ı bulmaktadır.

Günümüzde en önemli stres kaynaklarından biri de hiç şüphesiz ulaşım sorunudur. Bu durum özellikle evinden ya da şehir merkezinden uzak okullarda görev yapan öğretmenler açısından başarı ve verimi etkileyen bir stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, evleri ile okulları arasında ulaşım sorunu yaşamadıklarını ifade etmektedir.

Müzik öğretmenlerinin (% 29,0)'ı “haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesine hiç katılmazken ‘az katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 23,0) birlikte bu oran % 52,0'ı bulmaktadır. Ancak önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut, bu önermeye tamamen katılan (% 18,0) ve katılan (% 28,0) müzik öğretmenlerinin toplam oranının da yarıya yakın (% 46,0) olmasıdır. Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını, haftalık ders saati yüklerinin fazla olmadığını düşünmektedir.

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (% 45,0) “müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum” önermesine az katılırken, ‘hiç katılmıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 7,0) birlikte bu oran % 52,0'ı bulmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut, tamamen katılan (% 17,0) ve katılan (% 27,0) müzik öğretmenlerinin toplam oranının da yarıya yakın (% 44,0) olmasıdır. Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını, müzik alanındaki gelişmeleri takip edemediklerini düşünmektedir.

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (% 46,0) “düzenlediğim müzik çalışmaları ile yeterli takdiri alırım” önermesine katılmaktadır. ‘Tamamen katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 22,0) birlikte bu oran % 68,0'ı bulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğu, düzenledikleri müzik çalışmaları ile yeterli takdiri aldıklarını düşünmektedirler.

Dolunay (2002) yaptığı araştırmada, üstlerinden hiçbir zaman takdir görmeyenlerin tükenmişlik düzeylerini, her zaman takdir görenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğretmenler kendilerine verilen değer doğrultusunda çalışma şevki ve azmi duymaktadır. Müzik öğretmenin mesleğini severek yapması onun heyecanını ve coşkusunu arttıracak, bu istekli hali de öğrencilere anında yansıyacaktır.

Müzik öğretmenlerinin yarıya yakını (% 46,0) “okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır” önermesine ve % 39,0'ı “okul yönetimi branşıyla ilgili her türlü desteği sağlar” önermesine katılmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat

çeken boyut, bu iki oranın birbirine çok yakın olması ancak seçeneklerin hiçbirinin % 50 oranını geçmemesidir.

Müzik öğretmenleri, görev yaptıkları okul yönetiminin müzik dersinin önemine inandığını dolayısıyla her türlü desteği sağladığını düşünmektedir.

Elde edilen bulgular müzik öğretmenlerinin bu konudaki beklentilerinin gerçekleştiğini gösterse de pek çok okuldaki yönetici müzik eğitiminin gerekliliğine ve insan hayatındaki önemine yeterince inanmamakta, konuyu fazla önemsememektedir. Nitekim Gökçakan ve Özer (1997)'in araştırmasında; öğretmenlerde görülen tükenmişliğin nedenleri içinden en önemlisinin, mesleki işlevlerini yerine getirebilmek için yöneticilerden destek görmemeleri, engellenmeleri olduğu bulunmuştur.

Müzik öğretmenlerinin çoğunluğu (% 71,0) “okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine hiç katılmamaktadır. Müzik öğretmenleri, görev yaptıkları okul yönetimiyle aralarında iletişim sorunları yaşamadıklarını düşünmektedirler.

Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 80,0) “meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum” önermesine hiç katılmazken %35,0'ı “meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar” önermesine katıldığını ifade etmektedir. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut, az katılan (% 29,0) ve hiç katılmayan (% 10,0) müzik öğretmenlerinin de toplamda yüksek bir oranda (% 39,0) olmasıdır. Müzik öğretmenleri, meslektaşlarıyla aralarında iletişim sorunları yaşamadıklarını ve meslektaşlarının gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olduğunu düşünmektedir.

Müzik öğretmenlerinin (%38,0)'ı “öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur” önermesine katılmaktadır. Önermeye verilen cevaplarda dikkat çeken boyut, kararsız olan öğretmenlerin oranının (%16,0) bu önermede yükselmesidir. Müzik öğretmenleri, öğrenci velilerinin müzik dersine karşı olumlu bir tutum sergilediğini düşünmektedir.

Okulun amaçlarına ulaşmasında veliler önemli bir rol oynamaktadır. Müzik dersinde kazandırılan bilgi ve becerilerin aile ortamında da izlenmesi hem dersin hem de öğrencilerin başarısını arttıracaktır.

Müzik öğretmenlerinin yarısından fazlası (% 51,0) okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre dersimin niteliğini etkilemektedir” önermesine katılmaktadır. ‘Tamamen katılıyorum’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmenleriyle (% 31,0) birlikte bu oran % 82,0’ı bulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, görev yaptıkları okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin, dersin niteliğini etkilediğini düşünmektedir.

Okul çevreyi etkileyen ve çevreden etkilenen bir kurumdur. Okulun içinde yer aldığı çevre öğrenciyi, öğrencinin dersteki davranışlarını etkilemektedir. Öğrencilerin, ailelerinin ve sosyal çevrelerinin; kültür seviyeleri, eğitim düzeyleri, ekonomik durumları, inanç ve değer yargıları sınıfta olumsuzluk sebebi olabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda da sosyo-ekonomik ve kültürel çevrenin, çocuklarının müzik beğenilerinin ve televizyonda izledikleri programların üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel düzey arttıkça müzik tercihleri çeşitlilik göstermekte ve program seçiciliği artmakta, düzey düştükçe de seçicilik azalmaktadır. Sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları beğenilerini daha net ortaya koyabilmektedir (Mertoğlu, 1991; Birol, 1989).

Müzik öğretmenleri, kendilerini en olumsuz etkileyen motivasyon kaynakları olarak, sınıf mevcutlarının etkili bir müzik eğitimi için fazla olmasını, dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmamasını ve haftalık ders saati yüklerinin fazlalığını göstermişlerdir.

Buna ilaveten dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmaması farklı olumsuzluk seviyelerinde olsa da her sıralamanın içinde yer almıştır.

Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarından, okullarında var olan duruma göre kendilerini olumsuz etkileyen beş maddenin, en olumsuzdan başlayarak sıralanmasına bir bütün olarak baktığımızda;

“Sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesinin % 38, “Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesinin % 12, “Haftalık ders saati yüküm fazladır” önermesinin % 12 ile birinci sraya,

“Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesinin % 14, “Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesinin % 14, “Okulundaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesinin % 12 ile ikinci sraya,

“Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir” önermesinin % 18, “Okulundaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesinin % 14, “Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesinin % 10 ile üçüncü sraya yerleşmiş olduğunu görmekteyiz.

5.1.2. Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar, norm değerleri olmadığı için düşük, orta, yüksek gibi bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Bununla birlikte müzik öğretmenlerinin bu alt ölçeklerden aldıkları puanlar ile benzer diğer araştırmalardaki puanlar karşılaştırılarak bir sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır.

Dolunay (2002)'ın lise öğretmenlerinde yaptığı araştırmada duygusal tükenme alt ölçeği puanları 0,00 ile 31,00 arasında olup, ortalaması 12,41; duyarsızlaşma alt ölçeği puanları 0,00 ile 14,00 arasında olup, ortalaması 3,05; kişisel başarı alt ölçeği puanları 0,00 ile 25,00 arasında olup, ortalaması 7,84 'tır.

Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003)'ın ilköğretim öğretmenlerinde yaptığı araştırmada ise duygusal tükenme alt ölçeği puanları 1,00 ile 21,00 arasında olup ortalaması 9,07; duyarsızlaşma alt ölçeği puanları 0,00 ile 10,00 arasında olup, ortalaması 2,38; kişisel başarı alt ölçeği puanları 0,00 ile 15,00 arasında olup, ortalaması 6,21 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (18,22) ile Dolunay (2002)'ın çalışmasından alınan

puanların ortalaması (12,41) arasında sınırlı bir fark varken, Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003)'in yaptığı çalışmadan alınan puanların ortalaması (9,07) ile arasında yarı yarıya bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (3,55) ile Dolunay (2002)'in çalışmasından alınan puanların ortalaması (3,05) ve Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003)'in çalışmasından alınan puanların ortalaması (2,38) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir.

Kişisel başarı alt ölçeğinden alınan puanların ortalaması Dolunay (2002)'in çalışmasında 7,84; Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003)'in çalışmasında 6,21 iken müzik öğretmenlerinin bu çalışmada kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek bir ortalamaya (34,88) ulaştığı görülmektedir. Aradaki farkın yüksek oranda olması düşündürücüdür. Müzik öğretmenlerinin faaliyetleri diğer branş öğretmenlerine göre daha göz önündedir. Matematik, fizik, tarih gibi diğer branş öğretmenleri verdikleri eğitimin sonucunu sınav veya yarışmalarda sağlanan başarıyla görebilirler. Halbuki müzik öğretmenleri ders içi faaliyetlerin yanı sıra düzenlenen tüm sosyal aktivitelerde ve yıl boyunca yapılan tören, bayram, anma günü gibi programlarda görev almakta dolayısıyla başarısını daha geniş bir perspektifte değerlendirerek daha çok takdir kazanmaktadır. Müzik öğretmenlerinin kişisel başarısının yüksek oranda olması, branşından ileri gelen bu özelliklere bağlı olabilir.

Elde edilen bulgulara göre müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile görev yaptıkları okul türü arasında $p < 0,01$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinde, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma görülmektedir. Ayrıca özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinde, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarı yaşanmaktadır. Devlet okullarının müzik dersi için daha az imkanlara sahip olması, maddi ve teknik yetersizlikler, sınıf mevcutlarının fazlalığı vb. duygusal tükenmişliğin

ve duyarsızlaşmanın devlet okullarındaki müzik öğretmenlerinde daha fazla görülmesine, kişisel başarının ise daha az yaşanmasına sebep olabilir.

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken; duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında $p<0,05$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen bulguya göre kadın müzik öğretmenlerinde, erkek müzik öğretmenlerine göre daha fazla duyarsızlaşma görülmektedir. Ancak Emre ve Balçın (2003) ve Ergin (1992)'in araştırma sonuçları bu bulguyu desteklememektedir.

Emre ve Balçın (2003)'ün araştırmasına göre; kadın öğretmenlerde kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme, erkek öğretmenlerde duyarsızlaşma daha yüksek bulunmuştur. Ergin (1992) ise cinsiyetin önemli bir tükenmişlik değişkeni olduğunu, duyarsızlaşma alt ölçeğinin iki cinsiyette farklı olmasa da kadınlarda duygusal tükenmenin daha fazla olduğunu, erkeklerin ise kişisel başarı duygusunda azalmayı daha fazla yaşadığını belirtmektedir.

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şahin ve Avcıoğlu (2002)'nin yaptığı çalışmada, evli ve dul öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ensari ve Tuzcuoğlu (1999)'ün araştırmasında ise tam tersine bekarlar, evlilere ve boşanmışlara göre duygusal tükenmişliği daha fazla yaşamaktadırlar. Görüldüğü gibi yapılan bu araştırma ile diğer iki araştırmanın sonuçları arasında tutarlılık bulunmamaktadır.

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile mesleki kıdemleri ve yaşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ergin (1992)'in araştırmasında çalışma süresi ile tamamen paralel olan yaş, tükenmişlikle ters yönlü bir ilişki göstermektedir. Bu çalışmaya göre tükenmişlik daha

çok işe yeni başlayanlarda ortaya çıkmaktadır. Yani çalışma süresiyle paralel yaş arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Baysal (1995) da yaptığı araştırmada, hizmet süresinin tükenmişlikteki en önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Gökçakan ve Özer (1997)'in araştırması da bu sonucu desteklemektedir.

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile görev yaptıkları eğitim kademeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi arasında $p < 0,01$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerinde, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma görülmektedir. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevrede görev yapan müzik öğretmenlerinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan müzik öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarı yaşanmaktadır.

5.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun, sınıf mevcutlarını etkili bir öğretim için fazla bulduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, etkili bir eğitim sağlanmasına yönelik önlemler alınmalıdır. Müzik dersinde bireysel performansın daha çok ön plana çıkmasından dolayı müzik derslerinin mevcut sistem içerisinde özel ilgi ve seviye gruplarına göre düzenlenmesi önerilebilir.
2. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun, müzik ders saatlerini amaçların gerçekleştirilmesi ve çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için yeterli bulmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak müzik ders saatleri, öncelikle ilköğretim okullarında haftada en az iki ders saati olacak şekilde düzenlenmelidir.

3. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun, dersin yapıldığı ortamın müzik dersi yapmaya elverişli olmadığı ve kaynak, araç-gerecin müzik dersinin işlenmesi için yeterli bulmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, okullarda mutlaka müzik dersinin yapılacağı özel olarak düzenlenmiş derslikler hazırlanmalı, her okula ders için gerekli kaynak, araç ve gereç sağlanmalıdır. Ayrıca okullarda müzik kütüphanesi de oluşturulmalı ve ilgili yayınlarla zenginleştirilmelidir.
4. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun, belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanmadığı ve ders kitabını nota öğretimi, çalgı öğretimi ve dağarcık bakımından yeterli bulmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, kullanılmakta olan ders kitapları incelenerek, alanında uzman müzik öğretmenlerinin de katılımı ile yeniden oluşturulmalıdır.
5. Müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt ölçeğinden aldığı puanların ortalaması yüksek iken (18,82), kişisel başarı alt ölçeğinden aldığı puanların ortalamasının da önemli oranda yüksek olması (34,88) düşündürücüdür. Bunun nedenlerinin araştırılması önerilebilir.
6. Öğretmenlerin tükenmişlik sendromu hakkında bilgilendirilmeleri ve ihtiyaç oluştuğunda sağaltılmaları gerekmektedir. Bunun için de okullarda öğretmenlere yönelik danışmanlık hizmetleri oluşturulmalı, müzik öğretmenlerinin motivasyon seviyeleri ve yaşamakta oldukları tükenmişliğin boyutları aralıklı olarak incelenip değerlendirilmelidir.
7. Öğretmenler stres ve tükenmişlikle baş edebilme konusunda bilinçlendirilmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarına da göreve başladıklarında kendilerini bekleyen sorunlar konusunda gerçekçi bilgiler verilerek doğru bir şekilde yönlendirme yapılması tükenmişlik sendromunun önlenmesi açısından faydalı olacaktır.
8. Müzik branşının farklı bir yapısı olmasından dolayı müzik öğretmenlerinin yaşadıkları stresin, mesleki doyum ve performans düzeylerinin de ayrıca ve özel olarak araştırılması önerilebilir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarını etkileyen unsurların öğrenci görüşü dikkate alınarak da araştırma yapılması, müzik eğitiminde karşılaşılan sorunların azaltılması bakımından faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- AKBULUT, Efe (1992). "Ortaokul ve Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Genel Müzik Eğitime Bakış Açıları". Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKÇAMETE, Gönül; KANER, Sema; SUCUOĞLU, Bülbin (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ATALAY, Engin (1998). "Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ölçülmesi". Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BAKİOĞLU, Ayşen (1999). "Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi (Araştırma, Öneriler)". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s.23-38, Sayı: 11, İstanbul.
- BALCI, Ali (2000). *Öğretim Elemanının İş Stresi Kuram ve Uygulama*. Yayın no 174, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BALTAŞ, Acar ve BALTAŞ, Zuhâl (1987). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. 5. Basım, Evrim Matbaacılık, İstanbul.
- BAYSAL, Asuman (1995). "Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler". Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BİROL, K. Bülent (1989). "İlkokullarda Müzik Öğretimi ve Sorunları". Burdur Eğitim Yüksek Okulu, Yayınlanmamış Araştırma.
- BOZ, İsmail (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. Birinci Baskı, Zambak Yayınları Eğitim Serisi, İstanbul.
- BOZKAYA, İsmail (2001). "Çağdaş Müzik Eğitimi ve Temel Özellikleri". İ.çn. Gökten Ay (Ed.), *Müzikte 2000 Sempozyumu*, s.225-235, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2575, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Sanat-Müzik Eserleri Dizisi / 310-11, Ankara.
- CORDES, C. L. ve DOUGHERTY, T. W. (1993). "A Review and an Integration of Reserch on Job Burnout". *Academy of Management Review*, 18 (4), p. 621-656.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1996). *İnsan ve Davranışı*. Altıncı Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- ÇAM, Olcay (1992). "Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması". *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, s.155-160, Ed: R. Bayraktar, I. Dağ, 22-25 Eylül, Ankara.
- ÇERMİK, Erkan (2001). "Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin Profili, İş Tatmini ve Motivasyonu". Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DOLUNAY, Ayşe Birsen (2002). "Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu". Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- EMRE, Tevfik ve BALÇIN, Mehmet (2003). "Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri". Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, s. 145-156, Cilt-2, No: 2, Niğde.
- ENSARİ, Hoşcan ve TUZCUOĞLU, Semai (1999). "Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü". *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 51-63, Cilt-2, Sayı 11, Ocak, İstanbul.
- ERDEN, Münire (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul.
- EREN, Erol (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 8.Bası, Beta Yayınları, İstanbul.
- ERGİN, Canan (1992). "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması". *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, s.143-154, Ed: R.Bayraktar, I.Dağ, 22-25 Eylül, Ankara.
- FREUDENBERGER, N. J. (1974). "Staff Burnout". *Journal of Social Issues*. 30, p. 159-165.
- FRIEDMAN, I. A. ve FARBER, B. A. (1992). "Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout". *Journal of Educational Research*, 84 (6), p. 28-35.
- GÖKÇAKAN, Zafer ve ÖZER, Recep (1997). "Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, s.14-23, Eskişehir.
- GÖRGÜNAY, Nurcan (1994). "İlköğretim Okullarında Müzik Eğitiminin Etkinliği". Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- KARASAR, Niyazi (2000). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 10. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- YILDIZ KIRILMAZ, Ayşe; ÇELEN, Ümit; SARP, Nilgün (2003). “İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması”. *İlköğretim-Online*, 2 (1), s.2-9.
- KUZGUN, Yıldız; AYDEMİR SEVİM, Seher; HAMAMCI, Zeynep (1999). “Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, s.14-18, Cilt II, Sayı 11, Mart, Ankara.
- MASLACH, C. ve JACKSON, S. E. (1981). “The Measurement of Experienced Burnout”. *Journal of Occupation Behavior*, 2(2), p. 99-113.
- M.E.B. (2000). İstanbul İli Okullar Rehberi.
- MERTOĞLU, Ercan (1991). “İlkokullarda Müzik Eğitimi-Teoride ve Uygulamada”. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- NURİKADIOĞLU, Recai, Hayri (2000). “İlköğretim Kurumlarında Müzik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar”. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- OVALI, Atilla (1989). “İlk ve Orta Eğitimde Türk Müziği Ağırlıklı müfredat Programı Ne Olmalıdır?” İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖRMEN, Uğur (1993). “Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama”. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEN, Mehmet Cemil (2001). *Bireysel Kariyer Yönetimi-Profesyonelin El Kitabı*. Birinci Basım, Ümit Yayıncılık, Ankara.
- ÖZEN, Mansur (1994). “Ankara’daki İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Genel Müzik Eğitiminden Beklentileri”. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- ÖZER, Recep (1998). “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SAĞLAM, Atilla (1999). “Milli Eğitim Okullarında Müzikle İlgili Özel Alan Öğretmenliği ve Müzik Eğitiminde Okul-Aile-Yerel Yönetim İşbirliği” İçn. Gökten Ay (Ed.), 6. *İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziği ve Onun Temel Ögesi “Müzik Öğretmeni”*, s.98-106, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2284, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Sanat-Müzik Eserleri Dizisi / 242-7, 13-14 Mayıs, Ankara.
- SHIROM, A. (1989). *Burnout and Work Organization*. In C. L. Cooper and I. T. Robertson (Ed), 10 (3), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Newyork: Wiley.
- SOYSÜREN, Ayşegül (2003). “Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejileriyle İş doyumları Arasındaki İlişki”. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*, s.135-136, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz, Malatya.
- SUN, Muammer (1996). “Eğitsel Müzik Öğretimi”. İçn. Ahmet Say. (Ed.), *Müzik Öğretimi*, s.87-105, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- SÜALP, Burçak Gül (2002). “İlköğretim Okulları Üçüncü Devre Müzik Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar”. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAHİN, Zarife ve AVŞAROĞLU, Selahattin (2002). “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 44-51, Cilt-1, No: 1, Haziran, Niğde.
- ŞİMŞEK, Tuna (1995). “Konya Merkez İlkokullarında Müzik Eğitimi Üzerine Bir Araştırma”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TARLABAŞI, Burhan (1999). “Milli Eğitim Sistemi İçinde Müzik Öğretmeninin Yeri ve Önemi”. İçn. Gökten Ay (Ed.), 6. *İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziği ve Onun Temel Ögesi “Müzik Öğretmeni”*, s.162-164, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2284, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Sanat-Müzik Eserleri Dizisi/242-7, 13-14 Mayıs, Ankara.
- TOPRAKSEVEN, Yeşim (1995). “Ortaöğretim Okullarında Musiki Eğitimi”. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- TÖREYİN, Ayşe Meral (1995). “İlköğretim Kurumlarının Müzik Eğitimi Sorunları”. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TUĞRUL, Belma ve ÇELİK, Eylem (2002). “Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.1-11, Sayı 12, Denizli.
- TUNALIOĞLU, Şafak (1999). “İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yapılan Müzik Eğitiminin öğrenciye, Müziksel Biliş, Tutum ve Müzik Yaşantısının oluşumu Yönünden Etkisi”. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TURA, Yalçın (1998). “Türkiye’de Müzik Eğitiminin Güncelleştirilmesi”. İçn. Gökten Ay (Ed.), *5. İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu*, s.64-70, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2225, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Sanat-Müzik Eserleri Dizisi/220-6, 14-15 Mayıs, Ankara.
- TURAN, Esin (1997). “Temel Eğitim 1. Kademe Müzik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesine Yönelik Bir Envanter Çalışması”. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TÜMKAYA, Songül (1996). “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TÜMKAYA, Songül (1999). “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Başa Çıkma Davranışları”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, s.26-36, Cilt II, Sayı 11, Mart, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU (1998). *Türkçe Sözlük*. Sözlük ve Bilim Uygulama Kolu Yayınları, Türkçe Sözlükler Dizisi 1, Cilt no 1-2, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.
- UÇAN, Ali (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. İkinci Basım, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- UÇAN, Ali (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Genişletilmiş İkinci Basım, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- UZGÖREN GÜLTAN, Ceyda (1999). “İlköğretim Okulları İkinci Kademe İngilizce Öğrencilerinin Motivasyonu”. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÜNAL, Semra ve ADA, Sefer (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Marmara Üniversitesi Yayın No. 646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No.13, İstanbul.

YAĞIŞAN, Nihan (1999). “İlk ve Ortaöğretim Müzik Eğitiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. İcn. Göktan Ay (Ed.), 6. *İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziği ve Onun Temel Ögesi “Müzik Öğretmeni”*, s.56-62, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2284, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Sanat-Müzik Eserleri Dizisi / 242-7, 13-14 Mayıs, Ankara.

YAĞIŞAN, Nihan (1995). “Ortaöğretim Müzik Eğitimi İlke ve Amaçları ile Bazı Eğitim Müziği Kitaplarının Analizi”. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILMAZ, Nilüfer (1994). “Türkiye’deki İlk ve Ortaokullarda Müzik Eğitimi ile Bulgaristan’daki İlk ve Ortaokullarda Müzik Eğitiminin Karşılaştırılarak İncelenmesi”. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YÜKRÜK, Serap (1999). “İyi Bir Müzik Eğitimcisinin Nitelikleri Nelerdir?”. İcn. Göktan Ay (Ed.), 6. *İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziği ve Onun Temel Ögesi “Müzik Öğretmeni”*, s.107-110, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2284, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Sanat-Müzik Eserleri Dizisi / 242-7, 13-14 Mayıs, Ankara.



EKLER

**EK-1
KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**EK-2
MOTİVASYON KAYNAKLARI ANKETİ**

**EK-3
MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ED-FORMU**

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın meslektaşım;

Bu anket formu ile; müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarını ve mesleki yaşamdan etkilenişlerini konu alan yüksek lisans tezi için veri toplanması amaçlanmıştır. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Özlem KORKMAZ
Müzik Öğretmeni
M.Ü. Eğt. Bil. Ens. Yüksek Lisans Öğrencisi

I) Aşağıda sizi tanımanızı sağlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.

1-Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2- Yaşınız

20-25 26-30 31-35 36 ve yukarısı

3- Medeni durumunuz

Evli Bekar

4- En son mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumunun adı nedir?

Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü
 Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü
 Devlet Konservatuarı
 Türk Musikisi Devlet Konservatuarı
 Güzel Sanatlar Fakültesi Müzikoloji Bölümü
 Diğer (lütfen belirtiniz).....

5- Görev yaptığınız eğitim kademesi hangisidir?

İlköğretim Ortaöğretim İlköğretim ve Ortaöğretim

6- Görev yaptığınız okulun türü nedir?

Özel Okul Devlet Okulu

7- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz nedir?

0-5 yıl 6-10 yıl 11-20 yıl 21 yıl ve yukarısı

8- Halen çalışmakta olduğunuz kurumda ne kadar zamandır görev yapıyorsunuz?

0-5 yıl 6-10 yıl 11-20 yıl 21 yıl ve yukarısı

9- Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi nasıldır?

Düşük Orta Yüksek

10- Öğretmenlik mesleğini seçmenizdeki sebep nedir?

Ekonomik nedenler
 Toplumsal değerler (iş, statü sahibi olma gibi)
 Öğretmenlik mesleğine sevgi
 Diğer (lütfen belirtiniz)

1) Aşağıda müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarını tespit etmeye yönelik önermeler verilmiştir. Okulunuzda varolan durumu düşünerek ;

(A) bölümünde her önermeye katılma derecenizi (x) şeklinde işaretleyiniz.

(B) bölümünde ise bu motivasyon kaynaklarından sizi olumsuz etkileyen 5 maddeyi en olumsuzdan başlayarak sıralayınız. (örnek: en olumsuz maddeye 1, daha az olumsuz maddeye 2...gibi)

	(A)					(B)
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Sıralama
Sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır.	()	()	()	()	()	()
Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
Ders saatleri çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
Dersin yapıldığı ortam müzik dersi yapmaya elverişlidir.	()	()	()	()	()	()
Okulumdaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
Öğrencilerim müzik dersine isteyerek katılırlar.	()	()	()	()	()	()
Öğrencilerim ders dışı etkinliklere isteyerek katılırlar.	()	()	()	()	()	()
Öğrencilerimle aramda iletişim sorunları yaşıyorum.	()	()	()	()	()	()
Ders dışı etkinlikler, tören...gibi organizasyonlar verimimi olumsuz etkilemektedir.	()	()	()	()	()	()
Belirlenen müzik ders kitabını derste etkin bir şekilde kullanırım.	()	()	()	()	()	()
Müzik ders kitabı nota öğretimi için yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
Müzik ders kitabı çalgı öğretimi için yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
Müzik ders kitabı dağarcık yönünden yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
Evim ile okulum arasında ulaşım güçlüğü yaşıyorum.	()	()	()	()	()	()
Haftalık ders saati yüküm fazladır.	()	()	()	()	()	()
Müzik alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorum.	()	()	()	()	()	()
Düzenlediğim müzik çalışmaları ile yeterli takdiri alırım.	()	()	()	()	()	()
Okul yönetimi müzik dersinin önemine inanmaktadır.	()	()	()	()	()	()
Okul yönetimi branşım ile ilgili her türlü desteği sağlar.	()	()	()	()	()	()
Okul yönetimiyle aramda iletişim sorunları yaşıyorum.	()	()	()	()	()	()
Meslektaşlarımla aramda iletişim sorunları yaşıyorum.	()	()	()	()	()	()
Meslektaşlarım gerektiğinde mesleki çalışmalarına destek olurlar.	()	()	()	()	()	()
Öğrenci velilerimin müzik dersine olan tutumu olumludur.	()	()	()	()	()	()
Okulumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, dersimin niteliğini etkilemektedir.	()	()	()	()	()	()

mesleki motivasyonunuzu etkileyen etmenlere yönelik açıklamalarınız varsa belirtiniz:.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-3 MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ED-FORMU

Aşağıda, kişilerin duygu durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her cümlenin başında hangi sıklıkta hissedildiğinin işaretleneceği bir boşluk bırakılmıştır. Sıklık 0-6 arasındaki rakamlarla belirtilecektir. Toplam 22 cümle vardır. Mutlaka her cümle için, en uygun sıklığa denk düşüğünü düşündüğünüz rakamı yazmanız gerekmektedir. İlginiz için teşekkür ederim.

SIKLIK İÇİN PUANLAMA REHBERİ

0	1	2	3	4	5	6
HİÇBİR ZAMAN	YILDA birkaç kez ya da daha az	AYDA birkaç kez ya da daha az	AYDA birkaç kez	HAFTADA bir kez	HAFTADA birkaç kez	HERGÜN

Hangi sıklıkta

Cümleler

- 1- "Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum."
- 2- "İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum."
- 3- "Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda, kendimi yorgun hissediyorum."
- 4- "Öğrencilerimin pekçok şey hakkında neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim."
- 5- "Bazı öğrencilerime onlar sanki kişilikten yoksun bir objeymiş gibi davrandığını hissediyorum."
- 6- "Bütün gün öğrencilerle çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir."
- 7- "Öğrencilerimin sorunlarını etkili bir şekilde hallederim."
- 8- "İşimin beni tükettiğini hissediyorum."
- 9- "İşimle diğer insanların ve öğrencilerin yaşamalarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum."
- 10- "Bu mesleğe başladığımdan beri, öğrencilere karşı katılaştım."
- 11- "Bu iş beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum."
- 12- "Kendimi çok enerjik hissediyorum."
- 13- "İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum."
- 14- "İşimde, gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum."
- 15- "Bazı öğrencilerin başına gelenler, gerçekten umrumda değil."
- 16- "Doğrudan öğrencilerle çalışma, bende çok fazla stres yaratıyor."
- 17- "Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim."
- 18- "Öğrencilerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum."
- 19- "Bu meslekte pekçok değerli işler başardım."
- 20- "Kendimi çok çaresiz hissediyorum."
- 21- "İşimde duygusal sorunları bir hayli soğukkanlılıkla hallederim."
- 22- "Öğrencilerin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum."

ÖZGEÇMİŞ

Özlem KORKMAZ

1976 yılında Bursa/Yenişehir'de doğdu. İlkokul ve ortaokul öğrenimini burada tamamladı. 1990-1991 öğretim yılında İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi sınavını kazanarak öğrenimine bu okulda devam etti.

1994-1995 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'ne girdi. 1997-1998 öğretim yılında mezun olarak lisans eğitimini tamamladı. 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ataması yapılarak Tuzla Süleyman Demirel Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi'nde göreve başladı. 2001 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bölümü'nde Yüksek Lisans eğitimine başladı. 1999-2000 ve 2002-2003 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilerek İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano öğretmenliği yaptı. 2003-2004 öğrenim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın açtığı Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine Öğretmen Seçme Sınavını kazanarak adı geçen okulda kadrolu olarak piyano öğretmenliği görevine devam etti. Halen İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano öğretmeni olarak çalışmaktadır.