



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 19 • Sayı 1 • Nisan 2023

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF
EDUCATION**

Volume 19 • Issue 1 • April 2023

e-ISSN: 1306-7850

Sahibi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Owner

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Dean of Mersin University Faculty of Education

Yayın Kurulu

Baş Editör

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEÜ Eğitim Fakültesi

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEU Faculty of Education

Editörler

Prof. Dr. Mesut GÜN, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Emrah UYSAL, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Gülsüm GÖK, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Fatma USLU GÜLŞEN, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

Editors

Prof. Dr. Mesut GÜN, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Emrah UYSAL, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Gülsüm GÖK, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Fatma USLU GÜLŞEN, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mine ALADAĞ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Editorial Board Members

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes University
Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin University
Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Mine ALADAĞ, Ege University
Assoc. Prof. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Democracy University

Yazım ve Dil Editörü

Dr. Öğr. Gör. Zeliha TUĞUZ, MEÜ Eğitim Fakültesi

Copyeditor

Dr. Zeliha TUĞUZ, MEU Faculty of Education

Yabancı Dil Editörü

Arş. Gör. Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi

Foreign Language Editor

Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEU Faculty of Education

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Bilge BAKIR AYGAR, MEÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Adem KOÇ, MEÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Ali Ammar KURT, MEÜ Eğitim Fakültesi

Layout Editors

Res. Assist. Bilge BAKIR AYGAR, MEU Faculty of Education
Res. Assist. Adem KOÇ, MEU Faculty of Education
Res. Assist. Ali Ammar KURT, MEU Faculty of Education

Sekretarya

Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR, MEÜ Eğitim Fakültesi

Secretary

Res. Assist. Asena YÜCEDAĞLAR, MEU Faculty of Education

Web Desteği

Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

Web Support

Assist. Prof. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

Kapak Tasarımı

Nazan PEKŞEN, Mersin Üniversitesi

Cover Design

Nazan PEKŞEN, Mersin University

e-ISSN: 1306-7850

DOI: 10.17860/mersinefd

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is a peer-reviewed journal published in April, August and December. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergide yayınlanan tüm makaleler, Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası (CC BY-NC-ND 4.0) çerçevesinde lisanslanmaktadır.



All articles published in this journal are licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

İletişim Contact

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33343, Yenişehir/Mersin, TURKEY

Tel: +90 324 361 0001/11218; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: mersinefd@gmail.com

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu Üniversitesi*
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent Üniversitesi*
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ Üniversitesi*
Prof. Dr. Alim KAYA, *İstanbul Kültür Üniversitesi*
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova Üniversitesi*
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Gothenburg Üniversitesi*
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi University*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Middle East Technical University*
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu University*
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent University*
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz University*
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ University*
Prof. Dr. Alim KAYA, *İstanbul Kültür University*
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin University*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Eastern Mediterranean University*
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova University*
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin University*
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin University*
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin University*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *University of Gothenburg*
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Middle East Technical University*

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi*
Prof. Dr. Uğur SARI, *Kırıkkale Üniversitesi*
Doç. Dr. Özlem BAŞ, *Hacettepe Üniversitesi*
Doç. Dr. Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK, *Adıyaman Üniversitesi*
Doç. Dr. Sezgin DEMİR, *Fırat Üniversitesi*
Doç. Dr. Umut İZGİ OBBAŞILI, *Mersin Üniversitesi*
Doç. Dr. Seçil ÖMÜR SÜN BÜL, *Mersin Üniversitesi*
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, *Kastamonu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Sami Emrah GEREKTEN, *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ersin TURHAL, *Mersin Üniversitesi*
Dr. Bilge BAKIR AYGAR, *Mersin Üniversitesi*

Reviewers for this Issue

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN, *Gaziosmanpaşa University*
Prof. Dr. Uğur SARI, *Kırıkkale University*
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ, *Hacettepe University*
Assoc. Prof. Dr. Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK, *Adıyaman University*
Assoc. Prof. Dr. Sezgin DEMİR, *Fırat University*
Assoc. Prof. Dr. Umut İZGİ OBBAŞILI, *Mersin University*
Assoc. Prof. Dr. Seçil ÖMÜR SÜN BÜL, *Mersin University*
Assoc. Prof. Dr. Şahin ŞİMŞEK, *Kastamonu University*
Assist. Prof. Dr. Sami Emrah GEREKTEN, *Afyon Kocatepe University*
Assist. Prof. Dr. Ersin TURHAL, *Mersin University*
Dr. Bilge BAKIR AYGAR, *Mersin University*

Dizinlenme Bilgisi

TÜBİTAK ULAKBİM Türkiye Dergileri Dizini - TR DİZİN
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List
Directory of Open Access Journals - DOAJ
EBSCO Host
Index Copernicus
SOBIAD
Türk Eğitim İndeksi - TEİ

Abstracting & Indexing

TR DİZİN - TÜBİTAK ULAKBİM Turkish Journals Index
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List
DOAJ - Directory of Open Access Journals
EBSCO Host
Index Copernicus
SOBIAD
TEI - Turkish Educational Index

Copyright © 2023
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mersin University Faculty of Education

Tüm hakları saklıdır. All rights reserved.

İçindekiler / Contents

	Editörden		v
Araştırma Makalesi / Research Article	Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi / Examination of Music Teachers' Practices Directing Their Students to Use Learning Strategies in Their Lessons	Büşra Nur GİRENTE Mehtap AYDINER UYGUN	1
Araştırma Makalesi / Research Article	Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Desteklenmiş İletişimsel Yaklaşımın Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi / The Effect of Communicative Approach Supported by the Flipped Classroom Model on the Speaking Skills of Foreign Students Learning Turkish	Tuncay TÜRK BEN Kübra ÖNCÜ YİĞİT	28
Araştırma Makalesi / Research Article	Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi Analizi / The Relationship between Patience and Burnout in Teachers	Erdal MERİÇ Mustafa ERDEM	51
Araştırma Makalesi / Research Article	Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi / Examination of Science Teachers' Views on Skill-Based Science Question	Göksel CEYLAN Ahmet Turan ORHAN	84
Araştırma Makalesi / Research Article	Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Düzeyi, Nedenleri ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Araştırması / Level, Causes and Consequences of School Burnout in High School Students: A Mixed Method	Bilal KAYA Mediha SARI	112

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin Nisan 2023 sayısı (cilt 19, sayı 1) toplam beş makale ile dikkatinize sunulmuştur. Eğitimin çeşitli alanlarından çalışmalarıyla dergimize destek sunan yazarlarımıza ve değerlendirme sürecinde bizlere katkı sağlayan hakemlerimize, yayın kurulumuz adına teşekkür ederim.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR
Baş Editör

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi*

Examination of Music Teachers' Practices Directing Their Students to Use Learning Strategies in Their Lessons

Büşra Nur GİRENTE**, Mehtap AYDINER UYGUN***

Öz: Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarının incelenmesidir. Çalışma kapsamında müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini dikkat, yineleme, anlamlandırma, eklemleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamaları anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapan 38 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler 22 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini en çok dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri, bunu anlamlandırma, yineleme ve eklemleme stratejilerinin izlediği ve en az düzeylerde ise anlamayı izleme ve örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin öğrencilerini anlamayı izleme stratejileri dışındaki stratejilere en yüksek düzeyde derslerinin öğretim aşamasında yönlendirdikleri, en düşük düzeylerdeki yönlendirmeyi ise derslerinin öğretimi sonlandırma ile ölçme ve değerlendirme aşamalarında yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesinde oldukça olumlu etkileri olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, müzik öğretmeni, öğrenme stratejileri, yönlendirici uygulamalar.

Abstract: This study explored the music teachers' practices that direct their students to use learning strategies in their lessons. The study aimed to understand the practices that the music teachers used to direct their students to employ the attention, rehearsal, elaboration, articulation, organization, and comprehension monitoring strategies in music lessons. The study group was composed of 38 music teachers working under the Directorate of National Education in a province in the south of Turkey during the fall and spring semesters of the 2021-2022 academic years. The data were collected with a semi-structured interview form consisting of 22 questions. The study results revealed that music teachers directed their students to use the attention strategies the most. These were followed by the strategies of elaboration, rehearsal, and articulation. The teachers used the comprehension-monitoring and organization strategies the least. The study also concluded that music teachers directed their students to strategies other than comprehension monitoring at the highest level during the instruction part of their lessons, while they directed their students to them at the lowest level during the closure and measurement and evaluation part of their lessons. In addition, it was determined that music teachers believed that the way they direct their students to use learning strategies has very positive effects on the realization of the course's learning objectives.

Keywords: Music lesson, music teacher, learning strategies, directing practices.

Giriş

Türkiye'de çoğunlukla ilköğretim kademesi 5. sınıftan itibaren müzik öğretmeni tarafından bilinçli, planlı, programlı bir şekilde yürütülen müzik dersleriyle öğrenciler, müziğin alfabesi ile tanışırlar. Bu süreçte öğrenciler, müziğin üç temel öğesi olan ezgi, ritim ve armoniye aşına olur

*Bu çalışma, birinci yazarın Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eylül 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu yazar*, Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1692-1213, e-posta: busranurgirente@gmail.com

***Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9870-7335, e-posta: mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

ve alanın davranışlarını edinin müziksel olarak biçimlenmeye başlarlar. “Müziksel davranış alanları, doğaçlama ve bestelemeyi içeren müziksel üretme, çalma/söyleme faaliyetlerini içeren müzik yapma, müziği dans, resim, drama gibi farklı ifade biçimlerine dönüştüren müziksel dönüştürme, müzik dinleme, müzik üzerine düşünme ve müziği anlamayı içerir (Kalyoncu, 2004). Müzik derslerinde alana yatkın, müziksel çalışmalara ilgili, istekli ve yetenekli olduğu gözlenen öğrenciler, müzik derslerinin verdiği ilham ile bir enstrüman çalmayı öğrenmek ya da bir koroda görev almak üzere özengen (amatör) müzik eğitimine yönelebilirler. Hatta öğrenciler, müziğin bir dalında uzmanlaşmayı hedefleyerek mesleki müzik eğitimi kurumlarında öğrenim görmeyi tercih edebilirler. Bu bakımdan genel müzik eğitiminin, özengen ve mesleki müzik eğitimine kaynak oluşturan bir konumda olduğu söylenebilir.

Genel müzik eğitimi kapsamında yürütülen derslerle bireylerin müziksel iletişimlerinin niteliğinin artması hedeflenir. Bu niteliğin artmasıyla bireyler, müziği besteleyen-icra eden başka deyişle müziği üreten taraftaki bireyler olamasalar da müziği besteleyeni-icra edeni dinleyen, onu müzik dışı ifade biçimlerine dönüştüren, müzik üzerine düşünen başka deyişle müziği tüketen taraftaki bireyler olarak müziksel iletişimdeki rollerini daha aktif şekilde yerine getirebilirler. Müzik derslerinin bireylerin müziksel davranış alanlarıyla yoğrularak müziksel biçimlenmelerindeki bu önemi, derslerdeki öğretim faaliyetlerinin izlenmesini gerekli kılar.

Bir öğrencinin genel müzik öğreniminde müziksel olarak biçimlenmesine rehberlik edecek öğretimi, müzik öğretmeni verir. Bütün diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi müzik öğretmenleri de sınıfa birbirinden farklı iki amaçla girerler. Müzik öğretmenlerinin “ilk amaçları öğrenme ürünleriyle ilgilidir. Burada üzerinde durulan nokta öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilmeleri veya yapmaları gerektiğidir. İkinci amaçları ise öğrenme süreçleriyle ilgili amaçlardır. Burada üzerinde durulan nokta öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri stratejilerdir ve öğrenciye nasıl öğreneceğini öğretmek söz konusudur” (Weinstein ve Mayer, 1986, akt. Demirel, 1994, s. 52).

Müzik derslerinde öğretimin etkili bir şekilde işleyebilmesi için en önemli aşama, öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Bu süreçte çeşitli öğrenme stratejilerini bilmek ve öğrenme görevlerine uygun stratejileri kullanabilmek öğretimde belirlenen hedeflere daha kısa zamanda ulaşılmasını ve öğrenmenin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilir (Kılınçer ve Aydınır-Uygun, 2020). Nitekim öğrencilerin müziksel bir beceride en yüksek seviyede uzmanlık kazanabilmeleri için uygun ortama ve öğrenme görevlerine uygun stratejilere ihtiyaçları vardır (Nielsen, 2001). Sözü edilen konular, genel müzik eğitimi kapsamında yürütülen müzik derslerinde öğrenme stratejileriyle ilgili uygulamaları merak konusu haline getirmektedir. Ancak, söz konusu problem alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, müziksel öğrenmelerdeki strateji kullanımlarının daha çok müzik eğitiminin mesleki/profesyonel türünde incelendiği gözlenmektedir. Bu gözlemin desteklendiği alan yazında, müziksel öğrenmelerde stratejilerin kullanılma durumu ile stratejilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin profesyonel müzik öğrenimi gören öğrenciler örnekleminde sıkça değerlendirildiği fark edilmektedir. Örneğin, enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin strateji kullanımları ile başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği farklı çalışmalarda strateji kullanımı ile enstrümandaki başarı düzeyi arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Aydınır-Uygun ve Kılınçer, 2012a, 2017a, 2018a; Cangro, 2004; Chung, 2006; Kılınçer ve Aydınır-Uygun, 2013a; Nielsen, 1999, Yokuş, 2009). İlgili çalışmalarda yineleme (Kurtuldu ve Güçlü, 2010), anlamlandırma (Akın, 2007; Özer, 2010), örgütlenme (Ertem, 2003; Kan ve Kurtuldu, 2012) stratejilerinin kullanımlarıyla enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin başarı düzeyinin artışı arasında doğrusal yönde bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Çalışmalarda (Nielsen, 2008; Smith, 2005) ayrıca profesyonel müzik öğrenimi gören öğrencilerin strateji kullanımlarının, başarı düzeylerinin yanı sıra başarı motivasyonlarını da etkileyen önemli bir unsur olduğu ortaya konulmuştur.

Müzik eğitimi araştırmalarında öğrenme stratejilerinin profesyonel müzik eğitimi penceresinden değerlendirildiği çalışmalar sıkça görülmelerine karşın, öğrenme stratejilerinin genel müzik eğitimi penceresinden değerlendirildiği çalışmalar yok denilecek kadar azdır. Alan yazında, öğrenme stratejilerinin genel müzik eğitimi kapsamında öğrenim gören öğrenciler üzerinde değerlendirildiği çalışmalar kısıtlı da olsa mevcuttur. Kocabaş (1998a, 1998b) ve Kocabaş ile Sever'e (2011) ait çalışmalar, bu çerçevede yürütülmüş çalışmalardır. Ancak, öğrenme stratejilerinin genel müzik eğitimindeki *öğretici* penceresinden -bu çalışmadaki karşılığıyla *müzik öğretmeni* penceresinden- değerlendirildiği çalışmalara ilgili alan yazında rastlanmamıştır. Mevcut çalışmaya müzik öğretmenlerinin öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına hangi uygulamalarla, ne düzeyde ve derslerinin hangi aşamalarında yönlendirdikleri ve müzik öğretmenlerinin bu stratejilerin kullanımına yönlendirmelerinin dersin kazanımlarına erişilmesindeki etkileri hakkındaki görüşleriyle ilgili çalışmaların eksikliği dolayısıyla karar verilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarının anlaşılacak bu konudaki eksikliklerin fark edilmesine aracılık edebilir.

Bu kapsamda mevcut çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren:
 - *Dikkat,*
 - *Yineleme,*
 - *Anlamlandırma,*
 - *Ekleme,*
 - *Örgütme,*
 - *Anlamayı izleme stratejileriyle ilgili uygulamaları nelerdir?*
- Müzik öğretmenleri öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına müzik derslerinin:
 - *Öğretime hazırlık,*
 - *Öğretim,*
 - *Öğretimi sonlandırma,*
 - *Ölçme ve değerlendirme* aşamalarında ne düzeyde yönlendirmektedir?
- Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarının ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarıyla ilgili görüşleri:
 - *Cinsiyetlerine,*
 - *Meslekteki kıdemlerine* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Davey'e göre (akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420) durum çalışması, "gerçek ortamda neler olduğuna bakılması amacıyla tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelenerek verilerin sistematik bir şekilde toplandığı yöntemdir." Bu çalışmada çalışılan durum, müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarıdır. Çalışmada bu durumun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmada ölçüt örnekleme ile müzik öğretmenliği lisans mezunu ve ilköğretim kademesinde müzik derslerini yürüten müzik öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışan 38 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma

grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin %65,8'i kadın, %34,2'si erkektir. Öğretmenlerin %76,2'lik bölümü mesleklerinde 1 ila 5 yıl arası kıdeme, %23,7'lik bölümü ise mesleklerinde 6 yıl ve üstü kıdeme sahiplerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%86,8) müzik öğretmenliği lisans mezunu iken %13,2'lik bölümü müzik öğretmenliği yüksek lisans mezunudur.

Veri toplama araçları

Mevcut çalışmada, verilerin görüşme yoluyla toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla 22 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form müzik öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyini belirlemeyi amaçlayan 3 soru ile derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarının anlaşılmasını amaçlayan 18 soruyu ve konuyla ilgili belirtmek istedikleri diğer görüşlerini eklemelerine imkân sunan 1 soruyu içermektedir. Formun 18 sorudan oluşan ve öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarının anlaşılmasını amaçlayan bölümü, Gagne ve Driscoll'ün (1988) öğrenme stratejileri sınıflamalarında yer alan strateji gruplarından dikkat stratejilerini ve Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflamalarından yineleme, anlamlandırma, ekleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini içerecek şekilde boyutlandırılmıştır. Gagne ve Driscoll (1988) ile Weinstein ve Mayer'in (1986) bilgiyi işleme kuramına dayalı olarak oluşturdukları öğrenme stratejileri sınıflamalarının müzik alanında ne şekilde karşılık bulduklarını somutlaştırmak amacıyla verilen örneklerde ise müzik alanında geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeklerindeki (Aydınır-Uygun, Kılınçer, 2017b, 2018b; Kılınçer, Aydınır-Uygun, 2013b) maddelerden faydalanılmıştır. Görüşme formunun son şekline öğrenme stratejileri alanında çalışmaları bulunan biri profesör diğeri doçent iki müzik eğitimi araştırmacısı ile ölçme-değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesinin uzman görüşlerine başvurulmuş ve karar verilmiştir.

İşlem

Çalışmanın araştırmacıları işlem aşamasında görüşme yaptıkları müzik öğretmenlerine hazırlanan görüşme formundaki soruları yönelterek müzik derslerinde öğrencilerini kullanmaya yönlendirdikleri stratejileri kaydetmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde bu stratejilerin kullanımına öğrencilerini ne şekilde ve derslerinin hangi aşamasında yönlendirildikleri ile öğrencilerini bu stratejilerin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine dair düşünceleri kayıt altına alınmıştır. Bu çalışmanın etik açıdan uygunluğuna Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.12.2021 tarihli kararı ile verilmiştir. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada görüşme formu aracılığıyla ve görüşmelerin ses kaydı alınarak elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından görüşmeyi takiben titizlikle dinlenip yazılı belgelere dönüştürülmüştür. Daha sonra çalışmaya katılan her bir müzik öğretmeni için oluşturulan yazılı belgelere numara verilmiştir. Çalışmanın verileri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle (Lichtman, 2010) analiz edilmiştir. Verilerin analiz ve yorumlama işlemindeki aşamalar, görüşme formlarının araştırmaya katılan müzik öğretmeni sayısına göre numaralandırılması, verilen yanıtların incelenmesi, kategorilerin geliştirilmesi, yanıtların kategorilere uygun şekilde dağıtılması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması, kategorilerin frekans değerlerinin saptanması ve elde edilen verilerin yorumlanmasıdır (Armstrong, Davis, Paulson, 2011; Corbin, Strauss, 2007).

Çalışmada, içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek için müzik öğretmenlerinden elde edilen veriler, 2'si müzik eğitimi ve 1'i ölçme değerlendirme alanı uzmanı olmak üzere 3 uzman tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum her bir strateji için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen eşitlikten

yararlanılmıştır. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, verilerin analizi için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada kodlamalardaki uyum yüzdesi: Dikkat stratejisi için %92,1, yineleme stratejisi için %89,5, anlamlandırma stratejisi için %91,3, eklemleme stratejisi için %93,2, örgütlenme stratejisi için %87,9 ve anlamayı izleme stratejisi için %95,7 bulunmuştur. Bulgulara göre kodlayıcılar arasında bir tutarlılık olduğu ve kodlayıcılar arası uzlaşma anlamındaki güvenilirliğin sağlandığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın bulguları sunulurken her bir stratejinin hangi kategorileri içerdiğine dair tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda sunulan kategoriler, çalışmaya katılan bazı müzik öğretmenlerinin görüşlerinden seçilen alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla değişkenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılık incelenmiş, bu amaçla z puanları hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarına ait bulgular araştırmanın değişkenleri doğrultusunda incelenmekte ve tablolar halinde sunulup bazı öğretmenlerin görüşlerinden seçilen alıntılarla açıklanmaktadır.

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini en çok dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri, en az ise anlamayı izleme ve örgütlenme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 1

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerine Yönlendirme Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Strateji	f
Dikkat	64
Yineleme	44
Anlamlandırma	53
Eklemleme	44
Örgütlenme	40
Anlamayı izleme	41

Aşağıda müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarına ilişkin bulgular, her bir strateji başlığında ayrı ayrı sunulmuştur.

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 12'sinin (%31,6) öğrencilerine söyleme/çalma uygulamalarında nota üzerinde hata yapılan yerleri işaretlettikleri, 11'inin (%28,9) öğrencilerine ezgideki nefes yerlerini, 8'inin (%21,1) notaları, 4'ünün (%10,5) tartım/ritim yerlerini ve 1'inin de (%2,6) benzer yapıları işaretlettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin 18'inin (%47,4) ise derslerinde öğrencilerini not aldırma yoluyla dikkat stratejilerine yönlendirdikleri belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimleri arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 2

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet					Kıdem					Toplam	
	Kadın		Erkek		z	1-5 yıl		6 yıl+		z	f %	
	f	%	f	%		f	%	f	%		f	%
Hata yapılan yerler	9	36	3	23	0,85	10	34	2	22	0,75	12	31,6
Nefes yerleri	9	36	2	15	1,49	11	38	0	0	4,21	11	28,9
Nota işaretleme	6	24	2	15	0,65	7	24	1	11	0,99	8	21,1
Tartım/ritim	3	12	0	0	1,85	2	7	2	22	-1,05	4	10,5
Benzer yapılar	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6
Not aldırma	12	48	6	46	0,11	12	41	6	67	-1,39	18	47,4

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Nota öğretimi sırasında farklı renklerdeki kalemlerle notaları işaretleterek, tartım öğretiminde de yuvarlak içine alarak yönlendiriyorum” (Ö1).

“Öğreteceğim şarkıda prozodiye dikkat çekebilmek adına açık ve kapalı heceleri belirtmek için açık hecenin altına nokta (.) kapalı heceleri belirtmek için çizgi (-) kullanıyorum” (Ö3).

“Örneğin; öğrencilerden şarkıda nefes alacağı yere yıldız koymalarını istiyorum. Önemli olan bilgilerin altını çizmelerini veya yıldız gibi semboller koymalarını istiyorum” (Ö10).

“Yeni öğrendikleri notaların üzerine kırmızı kalemle gözlük çizdiriyorum. Eğer öğrenci notayı yeni öğreniyor veya karıştırıyorsa aynı notanın altını hep aynı renk kalemle çizdiriyorum. Örneğin; unutulmuş nota si notasıysa bu notanın altını hep sarı kalemle çizmelerini istiyorum” (Ö17).

“Nota öğretiminde veya anlattığım konuyla ilgili önemli olan noktaları belirtmek için renkli kalemlerle bilginin altını çizdiriyor veya yuvarlak içerisine aldırıyorum” (Ö27).

“Öğreteceğim şarkı üzerinde uzatacağı hecelerin altını renkli kalemlerle çiziyorum. Defterlerine yazdırdığım bilgilerden önemli olan noktaların da yine altını çizdirerek ya da yanına yıldız koydurarak dikkatlerini çekmeyi sağlamaya çalışıyorum” (Ö28).

“Öğrencilere anlattığım konuları defterlerine not almalarını sağlıyorum. Önemli olan noktaların altını çizmeleri veya bilgi yanına yıldız koymalarını istiyorum” (Ö35).

Tablo 3’te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun (28’i, %73,7) derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini dikkat stratejilerini kullanmaya yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben öğretmenlerin 16’sının (%42,1) derslerinin hazırlık, 4’ünün (%12,5) öğretimi sonlandırma ve 2’sinin de (%5,3) ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin kıdemi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini daha fazla dikkat stratejilerini kullanmaya yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi

Tablo 3

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	10	40	6	46	-0,36	9	36	7	54	-1,06	16	42,1
Öğretim	19	76	9	69	0,44	23	92	5	38	3,68*	28	73,7
Öğretimi sonlandırma	3	12	1	8	0,44	3	12	1	8	0,44	4	12,5
Ölçme ve değerlendirme	1	4	1	8	-0,44	2	8	0	0	1,47	2	5,3

Tablo 4'te müzik öğretmenlerinin öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 21'inin (%55,3) öğrencilerin dikkatini odakladığı, 8'inin (%21,1) kalıcı öğrenme sağladığı, 6'sının (%15,8) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 3'ünün (%7,9) anlamlı öğrenmeyi sağladığı ve yine 3'ünün (%7,9) özgüvene katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin öğrencilerin dikkatinin odaklanmasına olan katkısını kadın öğretmenlere göre daha yüksek oranda vurguladıkları söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 4

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Dikkati odaklama	11	44	10	77	-2,15*	16	55	5	56	-0,85	21	55,3
Kalıcılık	4	16	4	31	-1,00	7	24	1	11	-0,18	8	21,1
Öğrenme kolaylığı	5	20	1	8	1,13	4	14	2	22	0,80	6	15,8
Anlamlı öğrenme	3	12	0	0	1,85	3	10	0	0	1,85	3	7,9
Özgüven	2	8	1	8	0,03	1	3	2	22	-0,44	3	7,9

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmamayı bu şekilde öğrendiklerini düşünüyorum. Öğretimin en başında doğru bir şekilde öğrenerek ilerledikleri için öğretimin sonunda öğrenci de çaldığı şarkıdan memnun oluyor” (Ö5).

“Amaca en kısa yoldan ulaşabilmek adına öğrenilmesi planlanan bilgiye dikkatlerini yoğunlaştırabiliyorlar” (Ö18).

“Bilgiyi doğru bir şekilde öğrenmelerinde ve bilginin kalıcı olmasında etkili olduğunu düşünüyorum” (Ö21).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 20'sinin (%52,6) bütün parça bütün, 14'ünün (36,8) parça bütün, 3'ünün (%7,9) parçalara bölme, 3'ünün (%7,9) yansılama şeklinde tekrar, 2'sinin (%5,3) parça bütün parça ve yine 2'sinin (%5,3) zor bölümün

tekrarını yaptırma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden bütün parça bütün şeklindeki yineleme stratejisi kullanımına yönlendirmenin kadın öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere oranla daha yüksek oranda yapıldığı söylenebilir ($z>1,96$).

Tablo 5

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Bütün parça bütün	17	68	3	23	3,00*	15	52	5	56	-0,20	20	52,6
Parça bütün	7	28	7	54	-1,57	11	38	3	33	0,25	14	36,8
Parça bütün parça	1	4	1	8	-0,44	1	3	1	11	-0,70	2	5,3
Parçalara bölme	2	8	1	8	0,03	1	3	2	22	-1,32	3	7,9
Zor bölümün tekrarını yaptırma	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Yansılama şeklinde tekrar	1	4	2	15	-1,06	3	10	0	0	1,83	3	7,9

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilere öğreteceğim şarkı tartımlarını öncelikle el vurarak çalıştırıyorum. Ritmik yapı oturduktan sonra bona ve solfejini yaptırıyorum ve bu aşamaları öğrencilere yaptırmak için önce ben yaparım sonra öğrencilerin beni taklit etmesini sağlarım. Çalışılan eseri parça bütün parça şeklinde öğretiyorum. Eğer karmaşık cümleler içeren bir eser çalışıyorsak cümleleri daha da küçülterek çalıştırıyorum. Parçadan bütüne giderek eserin öğretimini sağlıyorum” (Ö3).

“Öncelikle öğreteceğim şarkının en zor pasajının çalınma hızını öğrencilerin çalabilme durumuna göre belirliyorum. Bütünü çalmadan önce solfej yaptırarak şarkının ritmi ve nota geçişlerini kavramış olurlar. Sonrasında şarkıyı parçalara ayırarak çaldırıyorum. En sonunda bütüne ulaşıyoruz. Böylelikle parça ve bütün olarak ilerlemiş oluyoruz” (Ö5).

“Eğer bir şarkı söylenecek ya da çalınacaksa önce ben tamamını çalıp öğrenciye dinletiyorum. Öğretim aşamasına geçtiğimizde şarkıyı ikiye bölerek notaları analiz edip çalıştırıyorum. Sonrasında bir önceki öğrendiği ölçülerle birleştirerek bütüne ulaştırıyorum” (Ö9).

“Öğrencilere anlattığım bir konuyu anlattıktan hemen sonra tekrarlatıyorum. Örneğin hız ve gürlük terimlerini anlattıktan sonra her terimi sıra sıra önce ben sonra bütün sınıfın söylemesi için yönlendiriyorum. (piano: Hafif gürlükte önce öğretmen sonra öğrencilerin tamamı söylüyor)” (Ö33).

“Öğrencilere bir müzik terimini açıkladıktan sonra eğer bu terimleri telaffuz etmekte zorlanıyorsa önce ben sonra onların söylemesini sağlayarak yinelemeleri konusunda onları yönlendiriyorum. Örneğin insan seslerini anlattıktan sonra ‘mezzosoprano veya soprano gibi terimleri söylemekte zorlanıyorlar. Bu terimleri önce ben söylüyorum sonra sınıfın hep birlikte söylemesini istiyorum. Bunu birkaç kere yinelediğimizde telaffuz edebiliyor olurlar. Ve daha çok akıllarında kalmış oluyor” (Ö36).

Tablo 6’da müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin ilk sırada (33’ü,

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi

%86,9) derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 8'inin (%18,4) derslerinin hazırlık ve 4'ünün de (%12,5) derslerinin öğretimi sonlandırma aşamalarında öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin derslerinin öğretim aşamasında erkek öğretmenlere göre daha yüksek oranda öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 6

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	4	16	3	23	-0,51	5	17	2	22	-0,32	8	18,4
Öğretim	24	96	9	69	2,00*	25	86	8	89	-0,22	33	86,9
Öğretimi sonlandırma	2	8	2	15	-0,65	3	10	1	11	-0,06	4	12,5
Ölçme ve değerlendirme	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0

Tablo 7’de müzik öğretmenlerinin öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 18’inin (%47,4) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 18’inin (%47,4) öğrenmelerin kalıcılığını artırdığı, 12’sinin (%31,6) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 2’sinin (%5,3) dikkati artırdığı, 2’sinin (%5,3) bağımsız öğrenen kimliği kazandırdığı, 1’inin (%2,6) motivasyonu artırdığı, 1’inin (%2,6) farkındalığı artırdığı, 1’inin (%2,6) de iletişim becerilerini geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin anlamlı öğrenmeye katkı sağladığını daha yüksek oranda bildirdikleri söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 7

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Anlamlı öğrenme	9	36	9	69	-2,08*	15	52	3	33	1,01	18	47,4
Öğrenme kolaylığı	8	32	4	31	0,08	10	34	2	22	0,75	12	31,6
Kalıcılık	10	40	8	62	-1,29	13	45	5	56	-0,57	18	47,4
Motivasyon	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6
Dikkati artırma	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Farkındalık	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6
Bağımsız öğrenen kimliği	2	8	0	0	1,47	1	3	1	11	-0,70	2	5,3
İletişim	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6

Müzik öğretmenlerden bazılarının öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Başarı duygusunu daha etkili hissettiğinde derste daha aktif olduğu ve arkadaşlarıyla daha çok etkileşimde bulunduğu bir ortam yaratılmış oluyor” (Ö1).

“Öğrencide dikkati ve müziksel uygulamayı güçlendirdiğini, aynı zamanda farkındalık kazandıklarını düşünüyorum” (Ö11).

“Öğrencilerin farkındalık kazanarak öğrenilen bilginin kalıcılığını sağladığını düşünüyorum” (Ö15).

“Öğrenciler öğretmen olmadan da kendi kendilerine çalışabilmeyi öğrenmiş oluyor. Öz kontrolü kazandıklarını düşünüyorum” (Ö17).

“Tekrar sayesinde bütüne daha rahat ve kalıcı ulaşıldığını düşünüyorum” (Ö18).

“Öğrencilerin bilgiyi edinme ve uygulamalarında pratiklik kazandıklarını düşünüyorum” (Ö32).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin 24’ünün (%63,2) farklı disiplinlerdeki konularla ilişkilendirdikleri, 16’sının (%42,1) önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirdikleri, 7’sinin (%18,4) günlük hayattan örneklerle somutlaştırdıkları, 4’ünün (%10,5) ritmik benzerlikler ve farklılıklara vurgu yaptıkları ve 2’sinin (%5,3) kültürel bağ kurdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden müzikteki ritmik benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurmaya daha fazla yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 8

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet					Kıdem					Toplam	
	Kadın		Erkek		z	1-5 yıl		6 yıl+		z	f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Günlük hayattan örneklerle somutlaştırma	4	16	3	23	-0,51	4	14	3	33	-1,15	7	18,4
Farklı disiplinlerdeki konularla ilişkilendirme	16	64	8	62	0,15	19	66	5	56	0,53	24	63,2
Önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme	12	48	4	31	1,06	13	45	3	33	0,63	16	42,1
Ritmik benzerlik ve farklılıklara vurgu	2	8	2	15	-0,65	4	14	0	0	2,15*	4	10,5
Kültürel bağ kurma	0	0	2	15	-1,54	1	3	1	11	-0,70	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şarkı öğretiminde daha çok kullanıyorum. Özellikle birbirlerine ritim olarak benzeyen şarkıları öğretmek başlıyorum ve öğrenci ritmi daha iyi kavradıkça birbirine yakın olan ritimdeki şarkılarla devam ediyorum. Benzer ritmik yapı ve ölçü sayısında olmalarına dikkat ediyorum” (Ö1).

“Burada bir örnek vermek istiyorum: Suriyeli bir öğrencime ritim kalıplarını şehir isimleriyle eşleştirerek öğretmek istediğimde Türkiye içinde hiçbir şehre hâkim olmadığı için bildiği, kendi ülkesine ait şehirlerden örnek vererek öğretiyordum. Örneğin; dörtlük

ve iki sekizlik notanın öğretiminde kullandığım Van-İzmir şehirleri yerine Şam-Halep şeklinde tartımları isimlendirerek öğretiyordum. (...) Aynı zamanda çalıştığım yöre olan Şanlıurfa'daki çocuklara klasik bir eseri örnek vererek bir bilgiyi edindirmek yerine halaylarımızı ya da demirbaş haline gelmiş eserlerimizi kullandığımda öğrencilere bilgiyi aktarmak daha kolay ve etkili oluyor” (Ö3).

“Nota şekillerini elmaya benzeterek, nota sürelerini anlatmaya başlıyorum. Sonrasında nota sürelerini matematiksel ilişki kurarak anlatıyorum. (...) İnsan sesi oluşumu konusunu anlatırken fen bilimleri dersine değiniyorum. İnsan vücudumuzun bölümlerini anlattıktan sonra insan sesini açıklayabilmiş oluyorum. Aynı zamanda Türkü hikâyelerini öğrenirken Türkçe dersiyile bağ kurmuş oluyoruz. (...) Öğrencilerin öğretim sürecindeki bağlantıyı kurabilmeleri açısından bir önceki derste öğrendiklerimizi hatırlatıp üzerine hangi bilgileri ekleyeceğimizden bahsediyorum ve derse geçiyorum” (Ö11).

“Örneğin, İstiklal Marşı'nı öğrettikten sonra herhangi bir marş öğreteceksem ikisi arasındaki benzerliği, ikisinin de marş olduğunu fakat İstiklal Marşı'nın milli marşımız olduğunu vurguluyorum. Tasavvuf müziğini anlattığımda ise daha önce okul içerisinde yapılan bir programda dinletilen ilahilerin de bu kategoriye girdiklerinden bahsetmiştim” (Ö28).

“Örneğin, İstiklal Marşını öğretmeden önce öğrencilere marşımızın yazıldığı tarihsel süreçten bahsederek inkılap dersi ile bağdaştırıyorum. Konular ilerlediğinde eğer ki önceki verdiğim bilgiye atıfta bulunmam gerekiyorsa bunu çocuklara tekrar hatırlatıyorum. Çocuklar daha önce işlediğimiz derste... anlatmıştım. Bakın bu konuda da ...kullanmış olacağız gibi” (Ö34).

“Örneğin, öğrencilere insan sesini anlattıktan sonra ses gruplarını ve sonrasında koroları anlatıyorum. Öğrenci önce sesin nasıl oluştuğunu öğreniyor. Bu noktada fen bilimleri dersinden de yardım almış oluyoruz. Sonrasında kalın-orta-ince olarak ayrılmış erkek ve kadın seslerini görüyor, dinliyor. En sonunda koroları dinlediğinde tüm ses değişimlerinin ya da farklı ses gruplarının ayrımını yapabilmiş oluyor” (Ö38).

Tablo 9'da müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin anlamlandırma stratejilerinin kullanımına en çok (25'i, %65,8) derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 21'inin (%55,3) derslerinin hazırlık, 8'inin (%21,1) öğretimi sonlandırma ve 1'inin de (%2,6) ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri ders aşamaları arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 9
Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				Toplam		
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+		z	f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	16	64	5	38	1,54	17	59	4	44	0,75	21	55,3
Öğretim	18	72	7	54	1,10	18	62	7	78	-0,95	25	65,8
Öğretimi sonlandırma	5	20	3	23	-0,22	7	24	1	11	0,99	8	21,1
Ölçme ve değerlendirme	1	4	0	0	1,02	0	0	1	11	-1,06	1	2,6

Tablo 10’da müzik öğretmenlerinin öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 16’sının (%42,1) öğrenmedeki kalıcılığı artırdığı, 14’ünün (%36,8) disiplinler arası ilişki kurmayı sağladığı, 11’inin (%28,9) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 7’sinin (%18,4) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 5’inin (%13,2) bilgileri somutlaştırdığı, 3’ünün (%7,9) farkındalık oluşturduğu ve 2’sinin (%5,3) motivasyonu artırdığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin bilgileri somutlaştırmadaki katkısının kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler tarafından 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere, kadın öğretmenler tarafından da erkek öğretmenlere göre daha yüksek oranda belirtildiği söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 10

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Kalıcılık	11	44	5	38	0,33	11	38	5	56	-0,93	16	42,1
Disiplinler arası ilişki kurma	10	40	4	31	0,57	11	38	3	33	0,25	14	36,8
Anlamlı öğrenme	7	28	4	31	-0,18	8	28	3	33	-0,32	11	28,9
Öğrenme kolaylığı	5	20	2	15	0,36	6	21	1	11	0,74	7	18,4
Somutlaştırma	5	20	0	0	2,50*	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Farkındalık	2	8	1	8	0,03	2	7	1	11	-0,37	3	7,9
Motivasyon	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	-0,93	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerde var olan fikirleri dinleyip üzerine yeni bilgileri eklediğimizde kazanımın akılda kalıcı olması açısından daha etkili olduğunu düşünüyorum. Yönlendirmelerle doğruyu bulduklarında başarıya duygusunu da hissetmiş oluyorlar” (Ö5).

“Öncesinde var olan bir bilgiye yenisini ekleyeceği için kazanıma daha kolay ulaşacağını ve bilginin daha kalıcı ve somut hale geleceğini düşünüyorum” (Ö6).

“Öğrencilerin farkındalık kazanarak öğrenilen bilginin kalıcılığını sağladığını düşünüyorum” (Ö15).

“Öğrenciler bilginin disiplinler arası ve müzik dersi içerisindeki ilişkisini kurmuş oluyor. Böylece bilgiyi daha da ciddiye alarak edinmeye çalışıyor” (Ö16).

“Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi ilişkilendirme ve bilişler arası transfer yapmaları konusunda etkili olduğunu düşünüyorum” (Ö31).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Ekleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini ekleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 25’inin (%65,8) duygusal bağ kurdukları, 10’unun (%26,3) zihinde görsel imaj oluşturdukları, 5’inin (%13,2) günlük hayattan örneklerle somutlaştırdıkları ve 4’ünün (%10,5) bedensel somutlaştırma yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z

değerleri incelendiğinde ise derslerinde öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden bedensel somutlaştırma yaptığını belirten öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 11

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Eklemleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Duygusal bağ kurma	17	68	8	62	0,39	21	72	4	44	1,51	25	65,8
Zihinde görsel imaj oluşturma	6	24	4	31	-0,44	7	24	3	33	-0,52	10	26,3
Günlük hayattan örneklerle somutlaştırma	4	16	1	8	0,80	3	10	2	22	-0,79	5	13,2
Bedensel somutlaştırma	4	16	0	0	2,18*	2	7	2	22	-1,05	4	10,5

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Notalar yerine üçgen, kare veya daire gibi geometrik şekiller kullanarak öğrencilerin nota şekli dışındaki imgelerle duydukları müziği somut hale getirmelerini amaçlıyorum. Aynı zamanda bedenlerini de kullanmaları için örneğin üçgen ve daire müzik notasını simgelerken kareye alkış veya ayak vurma gibi görevler yükleyerek çocukları yönlendiriyorum. Bu sayede hem nota öğretimini desteklemiş hem de müzikal yaşantı kazandırmış oluyorum” (Ö1).

“Öğrencilere ölçü, ölçü çizgisi ve ölçü sayısı konusunu anlatmak için bir etkinlik planlamıştım. Öğrencilerin her birine farklı nota değerlerinin yazılı olduğu kâğıtlar verdim. Sınıfın kapısına bir öğrenciyi görevlendirdim. Bu öğrenci ölçü sayısının yazılı olduğu bir kâğıt tutuyordu ve nota değerlerini taşıyan öğrenciler kapıdan içeriye girmeye çalışıyorlardı. Ölçü sayısı görevinde olan öğrenci içeriye girebilecek olanları seçip sınıfa alıyordu. Bu etkinlikte sınıf ölçüyü, duvarlar ölçü çizgisini, kapıdaki öğrenci ölçü sayısını ve diğer öğrenciler nota değerlerini temsil ediyordu. Bu etkinlikle birlikte öğrencilerin konuyu çok iyi kavradığını gözlemledim” (Ö17).

“Örneğin, günlük terimlerini anlatırken forte terimini gök gürültüsüne ya da piano terimini arı vızılına benzeterek somutlaştırıyorum” (Ö26).

“Kitapta yer alan dinleme etkinliklerini yaptırarak öğrencilerin dinledikleri müzik ile ilgili hissettikleri duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini istiyorum” (Ö28).

Tablo 12’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına en çok (22’si, %57,9) derslerinin öğretim aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 12’sinin (%31,6) derslerinin hazırlık ve 9’unun da (%23,7) derslerinin öğretimi sonlandırma aşamalarında öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri ders aşamaları arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 12

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Ekleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	7	28	5	38	-0,65	10	34	2	22	0,75	12	31,6
Öğretim	17	68	5	38	1,80	18	62	4	44	0,93	22	57,9
Öğretimi sonlandırma	6	24	3	23	0,06	6	21	3	33	-0,73	9	23,7
Ölçme ve değerlendirme	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0

Tablo 13'te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini ekleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 11'inin (%28,9) öğrenmede kalıcılığı artırdığı, 8'inin (%21,1) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 7'sinin (%18,4) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 5'inin (%13,2) bilgileri somutlaştırdığı, 5'inin (%13,2) dikkati artırdığı, 5'inin (%13,2) transfer yapma becerisini geliştirdiği, 4'ünün (%10,5) motivasyonu artırdığı, 2'sinin (%5,3) hayal dünyasını geliştirdiği, 2'sinin (%5,3) görsel zekâyı geliştirdiği ve 2'sinin (%5,3) müziksel kültürlenmeye katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini ekleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerinden dikkati artırmanın kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler tarafından 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda belirtildiği söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 13

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Ekleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Kalıcılık	8	32	3	23	0,60	9	31	2	22	0,54	11	28,9
Anlamlı öğrenme	6	24	2	15	0,65	6	21	2	22	-0,10	8	21,1
Öğrenme kolaylığı	5	20	2	15	0,36	4	14	3	33	-1,15	7	18,4
Somitlaştırma	3	12	2	15	-0,28	3	10	2	22	-0,79	5	13,2
Dikkati artırma	4	16	1	8	0,80	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Motivasyon	3	12	1	8	0,44	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Hayal dünyasını geliştirme	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Görsel zekâ	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Transfer	3	12	2	15	-0,28	3	10	2	22	-0,79	5	13,2
Müziksel kültürlenme	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	0,54	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının ekleme stratejilerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir:

"Bu stratejiyle birlikte gördükleri ve öğretilmesi amaçlanan bilginin daha net ilişkilendiğini düşünüyorum. Aynı zamanda disiplinler arası bağlantıyı da sağladığını düşünüyorum" (Ö2).

"Müzikal kazanımlarda akılda kalıcılığı desteklediğini ve görsel imajı bütün ile birleştirdiğini düşünüyorum" (Ö6).

"Öğrencilerde hem genel kültürlenme hem de farklı konulara aktarım sağlamalarında yardımcı olduğunu düşünüyorum" (Ö16).

“Bilgiyi somutlaştırma ve bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum” (Ö26).

“Bilginin kalıcılığını arttırdığını ve öğrendikleri bilgiyi çok yönlü kullanabilmeleri açısından önemli olduğunu düşünüyorum” (Ö32).

“Müziğin duyguları ifade edebilmede bir araç olacağını fark etmelerini sağladığını düşünüyorum” (Ö34).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Örgütleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 14’te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 15’inin (%39,5) şema/grafik oluşturdukları, 10’unun (%26,3) güncel hayattan örneklerle somutlaştırdıkları, 5’inin (%13,2) hikâye oluşturdukları, 5’inin (%13,2) özetleme yaptıkları, 3’ünün (%7,9) simge oluşturdukları ve 2’sinin (%5,3) sözcükle kodlama yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden günlük hayattan örneklerle somutlaştırma ve hikâye oluşturma kategorilerinde kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 14

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Örgütleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Şema/grafik oluşturma	8	32	7	54	-1,31	12	41	3	33	0,44	15	39,5
Güncel hayattan örneklerle somutlaştırma	6	24	4	31	-0,44	10	34	0	0	3,91*	10	26,3
Hikâye oluşturma	3	12	2	15	-0,28	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Özetleme	4	16	1	8	0,80	2	7	3	33	-1,61	5	13,2
Simge oluşturma	3	12	0	0	1,85	2	7	1	11	-0,37	3	7,9
Sözcükle kodlama	2	8	0	0	1,47	1	3	1	11	-0,70	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ritim kalıplarını öğretirken öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi ve akılda kalıcı olması için şehir isimleriyle eşleştiriyorum. Öğrenip öğrenmediklerini anlayabilmek için de karışık şehir isimlerini yazıp yarışmalar düzenlediğim oluyor.

Nota sürelerini öğretirken nota şekilleriyle ilgili hikâye oluşturunuyorum. Örneğin birlik notayı babaya, ikilik notayı anneye, dördümlük notayı evin erkek çocuğuna, sekizlik notayı evin kız çocuğuna benzeterek bunlar üzerinden hikâye anlatımı yapıyorum” (Ö7).

“Şarkıları öğretirken ezgisi aynı ama sözleri farklı olan kısımların farkına varıp dikkatli bir şekilde söylemeleri için uyarıyorum. Eğer nota okuyorsak yine aynı ezgilerin farkına varmalarını sağlamak için uyarıda bulunuyorum” (Ö13).

“Öğrenecekleri eserin yapısal analizini yapmaları konusunda yönlendiriyorum. Ritim kalıplarını, eser içindeki değiştirici işaret, sembol vs. fark etmelerini sağlıyorum. Sonrasında eseri çalmaya başlamalarını istiyorum.

Ritim kalıplarını öğrettikten sonra şehir isimleri ile eşleştiriyorum ve bu eşleştirmeleri neye göre yaptığımı açıklıyorum. Sonrasında öğrencinin kendi ismine uygun olan ritim kalıbını bulmasını istiyorum” (Ö20).

“Eseri çalıştırırken eser içeriği ile ilgili yapısal bir analiz yapmalarını sağlayıp bunun içerisindeki temel armoni bilgilerini de öğrencilere kazandırmayı amaçlıyorum” (Ö22).

“Öğrencilere şarkı öğretiminde önce analiz etmelerini istiyorum. Şarkının sözleri ve notalarını, tekrar edilecek kısımları veya sözlerde uzatılacak heceleri fark etmelerini sağlıyorum” (Ö27).

Tablo 15’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına en çok (21’i, %55,3) derslerinin öğretim aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 14’ünün (%36,8) derslerinin hazırlık, 6’sının (%15,8) öğretimi sonlandırma ve 3’ünün de (%7,9) ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri ders aşamaları arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 15

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Örgütleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	8	32	6	46	-0,85	10	34	4	44	-0,53	14	36,8
Öğretim	13	52	8	62	-0,57	18	62	3	33	1,59	21	55,3
Öğretimi sonlandırma	5	20	1	8	1,13	5	17	1	11	0,49	6	15,8
Ölçme ve değerlendirme	3	12	0	0	1,85	1	3	2	22	-1,32	3	7,9

Tablo 16’da müzik öğretmenlerinin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 11’inin (%28,9) öğrenmelerin kalıcılığını artırdığı, 11’inin (%28,9) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 10’unun (%26,3) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 4’ünün (%10,5) bilgileri somutlaştırdığı, 4’ünün (%10,5) farkındalığı artırdığı, 3’ünün (%7,9) motivasyonu artırdığı, 2’sinin (%5,3) dikkati odakladığı ve 1’inin (%2,6) özgüveni artırdığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine yönelik görüşleri arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ritim kalıplarında notaların kendi içindeki değişkenliğinin farkında olup bu şekilde uygulamalarını sağladığını düşünüyorum” (Ö8).

“Akılda kalıcılığı artırıyor ve öğrenme aşamasını kolaylaştırıyor” (Ö18).

Tablo 16

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Örgütlenme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Kalıcılık	8	32	3	23	0,60	8	28	3	33	-0,32	11	28,9
Anlamli öğrenme	4	16	6	46	-1,93	9	31	1	11	1,47	10	26,3
Öğrenme kolaylığı	7	28	4	31	-0,18	8	28	3	33	-0,32	11	28,9
Somutlaştırma	2	8	2	15	-0,65	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Dikkati odaklama	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Motivasyon	1	4	2	15	-1,06	3	10	0	0	1,83	3	7,9
Farkındalık	2	8	2	15	-0,65	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Özgüven	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6

“Öğrenci başarı duygusunu deneyimlemiş ve güdülenmiş oluyor” (Ö20).

“Öğretmenleri olmadan çalıştıkları eserleri de bu şekilde analiz yaparak çalışmayı öğrenmiş oluyorlar. Bu da bilgiyi daha doğru uygulamalarına yardımcı olacaktır” (Ö21).

“Öğrenciler bilgiyi edinirken bir sürprizle karşılaşmamış oluyor ve şarkıyı ya da marşı öğrenme esnasında kendine daha çok güvenmiş oluyor” (Ö32).

“Öğrencilerin öğrendikleri bir melodide en çok dikkatlerini çeken noktayı belirtmiş olmaları kendi beğenilerinin de farkında olmalarını sağlamış oluyor” (Ö34).

“Soyut olan kavramların somutlaştırılarak akılda kalma ve anlama düzeylerine etki ettiğini düşünüyorum” (Ö36).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 17’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin 10’unun (%26,3) denetleme, 29’unun (%76,3) sınamaya ve 2’sinin (%5,3) kavrama hatalarını düzeltme şeklinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden sınamayı belirten öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 17

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Denetleme	6	24	4	31	-0,44	6	21	4	44	-1,31	10	26,3
Sınamaya	17	68	12	92	-2,04*	22	76	7	78	-0,12	29	76,3
Kavrama hatalarını düzeltme	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	1,47	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilere konuyu anlattıktan sonra daha önce verdiğim bilgilere atıfta bulunarak öğrencilerin daha önceki bilgilerini hatırlayıp hatırlamadıklarını ya da ne kadar hatırladıklarını denetlemiş oluyorum.(...)Bir şarkı öğretiminde ise şarkıyı söylerlerken aralarda dolaşıyorum. Eğer yanlış söyleyen birileri varsa önce yanlış söyleyen kişinin de içinde bulunacağı gruplara bölerek grup grup söyletiyorum. Eğer hala yanlış söyleyen kişi düzeltmediyse yanlış söylenen yerin öğretimini hızlıca tekrarlayarak doğru öğrenmelerini sağlamış oluyorum” (Ö9).

“Öğrencilere öğrettiğim şarkıyı teker teker veya grupla söyletiyorum. Öğrenme hatalarının tespitini yaptıktan sonra öğrencilere nasıl düzeltmeleri gerektiğini anlatıyorum. Eve gittiğinde de çalışabilmesi için kayıt gönderiyorum ve sonraki ders tekrar edip hataları düzetti düzeltmediklerini kontrol ediyorum.

Öğrencilerin hata yaptığı yerleri ya da eksikleri not alıp sonraki derste notlarını kontrol ettikten sonra öğretileri planlıyorum” (Ö19).

“Öğrencilere şarkıyı öğretirken anlamadıklarını gözlemlediğimde öncelikle hata yapan ya da söyleyemeyenleri tespit etmek için sınıfı gruplara ayırıp söyletiyorum.

Öğretim aşamasında eğer öğrenci bir hata yapıyorsa müziği durdurup yeniden anlatıp gerekirse tahtada yazarak anlatıyorum ve uygulamalarını sağlıyorum” (Ö29).Tablo 18’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına en çok (21’i, %55,3) derslerinin öğretimi sonlandırma aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 17’sinin (%44,7) derslerinin ölçme ve değerlendirme aşamasında, 6’sının (%15,8) öğretim ve 5’inin (%13,2) hazırlık aşamasında öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin derslerinin öğretimi sonlandırma aşamasında ($z < -1,96$), kadın öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına daha fazla yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 18

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	2	8	3	23	-1,17	4	14	1	11	0,22	5	13,2
Öğretim	5	20	1	8	1,13	4	14	2	22	-0,55	6	15,8
Öğretimi sonlandırma	11	44	10	77	-2,15*	16	55	5	56	-0,02	21	55,3
Ölçme ve değerlendirme	14	56	3	23	2,15*	13	45	4	44	0,02	17	44,7

Tablo 19’da müzik öğretmenlerinin öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 20’sinin (%52,6) anlamlı öğrenmeye, 10’unun (%26,3) öğrenmelerin kalıcılığına, 9’unun (%23,7) eksiklikleri fark etmeye, 5’inin (%13,2) öz değerlendirme yapmaya, 4’ünün (%10,5) bağımsız öğrenen kimliği kazanmaya, 3’ünün (%7,9) öğretmen ve öğretim etkililiğini değerlendirmeye, 1’inin (%2,6) dikkati odaklamaya, 1’inin (%2,6) özgüveni artırmaya, 1’inin (%2,6) transfer yapmaya ve 1’inin (%2,6) motivasyonu artırmaya katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerine yönlendirme biçimlerinin eksiklikleri fark etme ve öz değerlendirme yapmaya olan katkısının

kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler tarafından daha yüksek oranda vurgulandığı söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 19

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				Toplam		
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+		f	%	
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Anlamli öğrenme	15	60	5	38	1,29	14	48	6	67	-1,01	20	52,6
Kalıcılık	8	32	2	15	1,21	8	28	2	22	0,33	10	26,3
Eksiklikleri fark etme	5	20	4	31	-0,71	9	31	0	0	3,61*	9	23,7
Öz değerlendirme	4	16	1	8	0,80	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Bağımsız öğrenen kimliği	1	4	3	23	-1,55	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Öğretmen ve öğretim etkililiği	2	8	1	8	0,03	1	03	2	22	-1,32	3	7,9
Dikkati odaklama	0	0	1	8	-1,04	1	03	0	0	1,02	1	2,6
Özgüven	0	0	1	8	-1,04	0	00	1	11	-1,06	1	2,6
Transfer	1	4	0	0	1,02	1	03	0	0	1,02	1	2,6
Motivasyon	0	0	1	8	-1,04	1	03	0	0	1,02	1	2,6

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Çocukların kazanıma ulaşip ulaşmadıklarını test ederek öğretimi tekrar etmeli miyiz ya da kendimizi ders anlatımı konusunda geliştirmemiz gerekiyor mu gibi sorulara cevap bulabiliriz” (Ö3).

“Öğrencilerin kazanımları ne derece kalıcı hale getirdiklerini anlayabilmek ve anlayamadıkları noktalarda geri dönüt verebilmek için önemli olduğunu düşünüyorum” (Ö4).

“Bilginin doğruluğunu ve kalıcılığını sağlamış olduğunu düşünüyorum” (Ö10).

“Öğrenci bilgiye doğru bir şekilde ulaşmış oluyor” (Ö17).

“Bilgiyi doğru edindiğine emin olan öğrencilerin daha öz güvenli ve yeni öğrenilecek bilgiye daha açık bireyler olduğuna inanıyorum” (Ö22).

“Öğrenci kendi eksiklerini görmüş ve bu eksikleri tamamlamak için ne derece çalışması gerektiğinin de farkına varmış oluyor” (Ö26).

“Dersi daha ciddiye alması konusunda etkili olduğunu düşünüyorum” (Ö30).

“Öğrenciler bu sayede kendilerini test etmiş oluyorlar. Kendisi cevap verebiliyorsa anladığını görebiliyor. Ya da yanlış öğrendiği bilgiyi anında düzeltilebiliyor” (Ö36).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Stratejiler sadece bilişsel bilgiye erişmede kullanılan taktiklerden oluşmayıp aynı zamanda öğrenme materyaline yönlendirilmiş farklı edim/eylem biçimlerini içerdiklerinden (Aydın-Uygun, Kılınçer, 2017b), uygulama ağırlıklı bir ders olan müzik derslerindeki öğretim faaliyetlerinde de işe koşulabilecek özelliktedirler. Müzik derslerinde öğrencilerin daha kolay, kalıcı bir şekilde öğrenmelerinde ve bağımsız öğrenebilme niteliği kazanabilmelerinde çeşitli stratejilerin bilgisine sahip olmaları ve bu stratejileri öğrenme görevlerine uygun şekilde

kullanabilmeleri önem taşır. Öğrenciler, bu stratejiler ve bu stratejilere ait uygulamaları, müzik öğretmenlerinin derslerinde yaptıkları yönlendirmelerle öğrenebilirler. Bu durum, müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarının izlenmesini gerekli kılar. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre: Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini en çok dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri, bunu anlamlandırma, yineleme ve ekleme stratejilerinin izlediği ve en az düzeylerde ise anlamayı izleme ve örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmanın müzik öğretmenlerinin öğrencilerini en yüksek düzeyde dikkat, en düşük düzeyde ise anlamayı izleme stratejilerine yönlendirmelerine dair sonucu, Kılınçer ve Aydınır-Uygun'un (2017) çalışmalarının sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılabilir. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre; amatör müzisyenlerin dikkat stratejilerine ilişkin düzeylerinin profesyonel müzisyenlerden daha yüksek olduğu, buna karşın profesyonel müzisyenlerin anlamayı izleme stratejilerine ilişkin düzeylerinin amatör müzisyenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel müzik eğitimi kapsamında öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun müziksel donanımları bakımından amatör bireyler olduklarını düşündüğümüzde, bu bireylerin müziği öğrenmede daha fazla dikkat stratejilerinin kullanımlarına gereksinim duydukları ve bu bakımdan müzik öğretmenlerinin de derslerinde dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirmeyi diğer stratejilerden daha yüksek düzeyde yaptıkları düşünülebilir. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanımları ise müzik alanında daha fazla uzmanlığa sahip olmayı gerektirebilir. Nitekim ilgili çalışmalarda strateji kullanımının müzikteki uzmanlık düzeyiyle bağlantılı olarak geliştiği ve çeşitlendiği vurgulanmıştır. Bahsedilen çalışmalarda bir müzik eserine üst düzey düşüncelerle çalışan bireylerin daha fazla düzeyde anlamayı izleme stratejilerine yöneldikleri belirlenmiştir (Geiersbach, 2000, Hallam, 2001a). Mevcut çalışmanın sonuçları, ilgili çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin öğrencilerini yineleme stratejilerini kullanmaya dikkat ve anlamlandırma stratejilerinden sonra yönlendiriyor olmaları, derslerini ağırlıklı olarak teorik şekilde işlediklerine işaret ediyor olabilir. Nitekim bir enstrümana ait bir eserin öğrenilmesinde kullanılan stratejileri inceleyen çalışmalarda, uzmanlık düzeyleri ne olursa olsun müzisyenlerin ilk sırada yineleme stratejilerini kullandıkları rapor edilmiştir (Örneğin; Gruson, 1988; Hallam, 2001b; Hanberry, 2004; Kılınçer, Aydınır-Uygun, 2013a, 2017; Leon-Guerrero, 2008; Santos, Gerling, 2011). İlgili çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında müzik öğretmenlerinin derslerinde çalma/söylemeye dayalı uygulamalı çalışmaları teorinin gerisinde tuttukları düşünülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre müzik öğretmenlerinin her bir strateji sınıfında o stratejinin özelliklerine uygun farklı stratejileri tanımladıkları belirlenmiştir. Çalışmada müzik öğretmenlerinin öğrencilerini dikkat stratejilerine daha çok not aldırma ve işaretleme yoluyla; yineleme stratejilerine de öğretimi yapılan müziksel materyali parçalara bölerek, bütün olarak ya da müziksel materyalin zor bölümünü yineleme yoluyla yönlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin derslerinde dikkat stratejilerinin kullanımına daha çok not aldırarak öğrencilerini yönlendirmeleri yine teorinin uygulamanın gerisinde tutulduğu ve öğreten merkezli bir ders işlenişinde bulunduğu düşüncesini pekiştirmektedir. Çalışmada ayrıca müzik öğretmenlerinin anlamlandırma, ekleme ve örgütleme stratejilerine farklı yönlendirmeler yaptıklarını belirtmekle birlikte ortak olarak *günlük hayattan örneklerle somutlaştırma yoluyla* bu stratejilere yönlendirme yaptıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, müzik öğretmenlerinin bu stratejiyi üç farklı strateji sınıfına göre ayırt etmediklerini göstermektedir. Müzik öğretmenlerinin anlamayı izleme stratejilerine ise sinama, denetleme ve kavrama hatalarını düzeltme şeklinde öğrencilerini yönlendirdikleri bulunmuştur.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilerini derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin sonuçlar bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, anlamayı izleme stratejileri dışındaki stratejilere yönlendirmelerin en yüksek düzeyde dersin *öğretim* aşamasında yapıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımına ikinci sırada derslerinin *hazırlık* aşamasında, üçüncü sırada *öğretimi sonlandırma* aşamasında ve son sırada ise *ölçme ve değerlendirme* aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Müzik derslerinin en uzun süreye sahip olan aşamasının *öğretim* aşaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu aşamada stratejik yönlendirmelerin daha yoğun yapılmış olması sonucu akla yatkın gelmektedir.

Çalışmanın diğer bir sonucuna göre müzik öğretmenlerinin öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenleri öğrencilerini öğrenme stratejilerine yönlendirme biçimlerinin dikkati odaklama, kalıcı öğrenmeyi sağlama, anlamlı öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, bilgileri somutlaştırma, transfer yapma becerisini geliştirme, motivasyonu artırma, hayal dünyasını geliştirme, görsel zekâyı geliştirme ve müziksel kültürlenmeye katkı sağlama gibi önemli işlevleri olduğu görüşündedir.

Çalışmanın görüşme sırasında araştırmacılarca gözlenen sonuçlarına göre stratejiler, müzik öğretmenlerinin ders akışlarında bilinçli veya bilinçsiz olarak kullandıkları müziksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında en önemli yardımcılarıdır. Böyle olmakla birlikte çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla gerçekleştirilen görüşmede, müzik öğretmenlerinin 'öğrenme stratejileri' hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu fark edilmiştir. Müzik öğretmenleri derslerinde öğrencilerini bu stratejileri kullanmaya yönlendirmelerine karşın, bu stratejilerin hangi alt stratejileri ya da taktikleri içerdiğiyle ilgili bilgiye sahip değillerdir. Bu bakımdan görüşmeler sırasında her bir stratejiyle ilgili ayrıntılı açıklamalarda bulunulması gerekmiştir. Aydıner-Uygun ve Kılınçer'in (2012b; 2017a) çalışmalarında, mesleki müzik eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerden öğrenme stratejilerini *öğretmeninden* öğrenen öğrencilerin bu stratejileri öğrenme faaliyetlerinde kullanma düzeylerinin, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra başarılı öğrenenlerin öğrenme sırasında çeşitli stratejileri yüksek oranda işe koştukları bilinmektedir. Bu durum, müzik öğretmenlerine öğrencilerine müziksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili rehberlik etme sorumluluğunu yüklemektedir. Müzik öğretmenlerinin bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için seminerler aracılığıyla bilgilendirilmeleri önemlidir.

Bütün stratejilerden belirli düzeylerde müzik derslerinin her aşamasında faydalanılabilir. Örneğin, müzik öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde derslerinin öğretimi sonlandırma ve ölçme değerlendirme aşamalarında öğrencilerini kullanmaya yönlendirdiklerini belirttikleri anlamayı izleme stratejileri, müzik derslerinin diğer aşamalarında da önemli işlevlerin yerine getirilmesini sağlayabilir. Anlamayı izleme stratejileri, müzik derslerinin *öğretime hazırlık aşamasında* öğrencilerin planlanan ders saati içerisinde neler öğrenecekleri, öğrenme hedeflerinin neler olduğu ve önceden bilinenlerin harekete geçirilmesine yönelik sorular sorularak kullanılabilir. Öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına dersin başlangıcından itibaren yönlendirilmesi, öğrenme durumuna daha iyi bir şekilde motive olmalarını sağlayabilir. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına dersin *öğretim aşamasında* yönlendirmelerin yapılması ise öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgili öz değerlendirme yapmasına yardımcı olarak anlama hatalarının ders esnasında anlaşılıp düzeltilmesine fırsat verebilir.

Müzik öğretmenleri derslerinde gerçekleştirdiği uygulamalarıyla müziksel bir bilgi-becerinin kazanılmasında, müziğin devinim-dans gibi farklı ifade biçimlerine dönüştürülmesinde ya da müziği anlamada stratejilerin kullanımıyla ilgili öğrencilerine rol model olabilir. Böylece müziksel öğrenme görevlerine uygun öğrenme stratejilerinin kullanımını öğrencilerinin zihinlerinde somutlaştırabilir. Bu çalışma, nitel bir çalışma olması dolayısıyla müzik

öğretmenlerinin derslerinde öğrenme stratejilerine yönlendirici uygulamalara yönelik keşif amacını taşımaktadır. Bağlantılı olarak yürütülecek çalışmalarda nitel olarak keşfedilen durumun Türkiye'deki müzik derslerindeki yaygınlığı nicel olarak tespit edilebilir. Araştırmacılar, bu problem alanında kısıtlı olan çalışmalara daha fazla sayıda çalışma üretmek katkıda bulunabilir. Söz konusu çalışmalarda örneklem sayısı ve çeşitliliği ile veri toplama araçlarının çeşitliliği artırılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.12.2021 tarihli ve E-147929 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 207122).
- Armstrong, S. L., Davis, H. S., & Paulson, E. J. (2011). The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/160940691101000204>
- Aydınır-Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2012a). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 199-213.
- Aydınır Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2012b). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri örneği. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 965-992.
- Aydınır-Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2017a). Examination of strategies fine arts high school students use during the practice and learning of instrumental music. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 178-189. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2228>
- Aydınır-Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2017b). Developing a scale for strategies used during the practice and learning of instrumental music. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 518-530. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3176>
- Aydınır-Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2018a). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 317-339. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.413863>
- Aydınır-Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2018b). Enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullanılan stratejiler ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1373-1387. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.008>
- Cangro, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 3139428).
- Corbin, J. M., Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publication.
- Chung, J. W. (2006). *Self-regulated learning in piano practice of middle school piano majors in Korea* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Demirel, M. (1994). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(83), 52-59.

- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütleme stratejisinin etkililik düzeyi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 133761).
- Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Geiersbach, F. J. (2000). *Musical thinking in instrumental practice: An investigation of practice strategies used by experienced musicians*. (Dissertation Abstracts International), 61, 6, AAT. (UMI No. 9976723).
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In Sloboda, J. A. (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance improvisation and composition*. Oxford University Press.
- Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14613800020029914>
- Hanberry, M. A. (2004). *Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual-staved piano performance accuracy and practice time usage of undergraduate non-keyboard music majors* (Doctoral dissertation). (UMI No. 3136174).
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. B. Arslan (Ed.), *1924-2004 Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri Cilt II* içinde (ss. 510-525), Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Kan, K., Kurtuldu, M. K. (2012). Piyano eğitiminde planlı örgütleme stratejisinin öğrenci başarısına etkisi. *X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 458-464), Niğde Üniversitesi Yayınları.
- Kılınçer, Ö., Aydın-Uygun, M. (2013a). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 206-237.
- Kılınçer, Ö., Aydın-Uygun, M. (2013b). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493.
- Kılınçer, Ö., Aydın-Uygun, M. (2017). Amatör ile profesyonel müzisyenlerin enstrümanlarındaki müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 543-546.
- Kılınçer, Ö., ve Aydın-Uygun, M. (2020). Examination of professional musicians' experiences about the strategies that can be used while learning piano music. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 245-277.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Santos, R. A. T., & Gerling, C. C. (2011). Piano repertoire preparation from a praxial perspective. *International Symposium on Performance Science*, 342-346.
- Kocabaş, A. (1998a). İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 117-123.
- Kocabaş, A. (1998b). Temel eğitim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilen müziği öğrenme stratejileri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 27(138), 29-32.
- Kocabaş, A., & Sever, Z. (2011). The analysis of the learning strategies utilized by students in music class in terms of some psychosocial variables. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 9-23.
- Kurtuldu, M. K. ve Güçlü, H. E. (2010). Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 196-204.

- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247. <https://doi.org/10.1080/14613800802079106>
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 273226).
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0305735605048013>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittcock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). Macmillan Company.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 250921).

Extended Abstract

Introduction

The use of strategies in musical learning and the effectiveness of the strategies on students' achievement levels were frequently assessed in the sample of students majoring professional music. For instance, various studies examining the relationships between the strategy use of instrument students and their achievement determined that there are positive relationships between the use of more than one learning strategy and the level of achievement in the instrument (Aydınır-Uygun & Kılınçer, 2012a, 2017a, 2018a; Cangro, 2004; Chung, 2006; Kılınçer & Aydınır-Uygun, 2013; Nielsen, 1999, Yokuş, 2009). Various other related studies reported a significant relationship between the achievement level increase of students majoring in an instrument and their use of rehearsal strategy (Kurtuldu & Güçlü, 2010), elaboration strategy (Akın, 2007; Özer, 2010), and organization strategy (Ertem, 2003; Kan & Kurtuldu, 2012). Studies (for example, Nielsen, 2008; Smith, 2005) revealed that the strategy use of students majoring in professional music is also an important factor that affects their achievement motivation as well as their achievement levels.

Although studies in which learning strategies are assessed from the perspective of professional music education are frequently seen in music education research, studies in which learning strategies are assessed from the perspective of general music education are scarcely any. However, there are limited studies in the literature examining the learning strategies of students majoring in general music education (for example, studies by Kocabaş, [1998a, 1998b] and Kocabaş & Sever, [2011] are studies conducted within this framework). However, no studies in which learning strategies are assessed from the perspective of a music teacher were found in the related literature. The present study was conducted to show the insufficiency of studies on music teachers' perspectives on learning strategies (i.e., when, at which practices, at what level, and during which part of the lesson they direct their students to use them) and on the effect of these strategies to accomplish the course's learning objectives. The study aimed to understand teachers'

practices that direct their students to use learning strategies in music lessons and make aware the shortcomings in this regard.

Method

This study is a case study. The case examined was "music teachers' practices that direct their students to use learning strategies in music lessons". The study group was made up of 38 music teachers who were working at public schools in the city of Şanlıurfa in the fall and spring semesters of the 2021-2022 academic years. The study data was collected through interviews. For this purpose, a semi-structured interview form consisting of 22 questions was developed. The first part of the form includes 18 questions. It aims to understand the practices of teachers in facilitating their students to use learning strategies in their lessons, including the attention strategies from the strategy groups of Gagne and Driscoll (1988) and the rehearsal, elaboration, articulation, organization, and comprehension monitoring strategies from Weinstein and Mayer's (1986) classifications of learning strategies. In addition, the items from the learning strategies scales developed in the field of music (Aydiner-Uygun & Kılınçer, 2017b, 2018b; Kılınçer & Aydiner-Uygun, 2013) were used in the explanations made during the interview to concretize how the classifications of learning strategies Gagne and Driscoll (1988) and Weinstein and Mayer introduced based on the information processing theory correspond in the field of music. The interview form was finalized by getting expert opinions of two music education researchers, an associate professor and a professor, working in the field of learning strategies, and a faculty member with a Ph.D. in measurement and evaluation.

In the study, the data were collected through the interview form and the recordings of the interviews were meticulously listened to and converted into written documents by the researchers following the interview. The study data were analyzed with the content analysis method, one of the qualitative analysis methods (Lichtman, 2010). In the study, in order to determine the reliability of the content analysis, the data obtained from the music teachers were coded by three experts, two of whom were music education specialists and one was an expert in the field of assessment and evaluation. The agreement between the coders was calculated separately for each strategy. A percentage of agreement over 70% is considered reliable in data analysis (Miles & Huberman, 1994). The percentage of agreement in the coding made in the study was 92.1% for attention strategy, 89.5% for rehearsal strategy, 91.3% for elaboration strategy, 93.2% for articulation strategy, 87.9% for organization strategy, and 95.7% for comprehension monitoring strategy. According to this, there is consistency between the coders and the inter coder reliability is met. While presenting the findings, tables that showed which categories each strategy included were formed. The categories presented in the tables were supported by example statements from some music teachers who participated in the study. In addition, the difference between the ratios of the variables within themselves was examined in order to determine whether the teachers' views changed according to their sex and seniority. For this, z-scores were calculated.

Result and Discussion

Strategies have a function that can be used actively in music lessons and affect the quality of the lessons, since they do not only consist of tactics used to access cognitive information, but also contain different forms of action directed to learning material (Aydiner-Uygun & Kılınçer, 2017b). Students can learn these strategies and the practices of these strategies with the guidance of their music teachers in music lessons. This makes it necessary to monitor the strategic directions of music teachers in music lessons. The present study conducted for this purpose determined that music teachers directed their students to use attention strategies the most in their lessons, followed by the elaboration, rehearsal and articulation strategies, and directed to the use of comprehension monitoring and organization strategies.

The result of the present study that music teachers direct their students to the attention strategy at the highest level and to the comprehension monitoring strategy at the lowest level can be

discussed by comparing this result with the results of the study conducted by Kılınçer and Aydınır-Uygun (2017). Kılınçer and Aydınır-Uygun (2017) revealed that the level of attention strategies of amateur musicians is higher than that of professional musicians, whereas the level of comprehension monitoring strategies of professional musicians is higher than that of amateur musicians. Considering that most students majoring in general music education are amateur individuals in musical competency, these individuals need to use more attention strategies while learning music. Therefore, music teachers also encourage their students to use attention strategies in their lessons at a higher level than other strategies. The use of comprehension monitoring strategies may require greater musical expertise. As a matter of fact, related studies emphasized that the use of strategy develops and diversifies in connection with the level of expertise in music. The aforementioned studies put forth that individuals who work on a musical piece with high-level thoughts tend to use comprehension monitoring strategies at a higher level (Geiersbach, 2000, Hallam, 2001b). Thus, the results of the present study are consistent with the results of the related studies.

In this study, the fact that music teachers directed their students to use repetition strategies after the attention and elaboration strategies may indicate that they teach their lessons predominantly theoretical. In fact, the studies examining the strategies used in learning a piece belonging to an instrument reported that musicians use repetition strategies first, regardless of their level of expertise (For example, Gruson, 1988; Hallam, 2001a; Hanberry, 2004; Kılınçer & Aydınır-Uygun, 2013a, 2017; Leon-Guerrero, 2008; Santos & Gerling, 2011). When the results of the related studies are compared with the results of the present study, it is believed that the music teachers' use of practices based on playing and singing came after theory.

In terms of which part of the lessons the music teachers directed their students to use learning strategies most in their lessons, it was concluded that they directed their students to use the strategies other than the comprehension monitoring strategies during the instruction part of the lesson at the highest level. The longest phase of music lessons is the teaching phase. Therefore, music teachers' intensive use of strategic orientation in the teaching phase of their lessons makes sense. Finally, it was determined in the study that music teachers had very positive views on the effects of how they direct their students to the use of learning strategies on the realization of the course learning objectives. According to the results, music teachers argue that directing their students to learning strategies has important functions like focusing attention, providing permanent learning, providing meaningful learning, facilitating learning, embodying information, developing the ability to transfer skills, increasing motivation, developing imagination, developing visual intelligence and contributing to musical acculturation. These teacher views support the related literature data.

Strategies are the most important helpers that music teachers use consciously or unconsciously in their lessons in making students gain musical knowledge and skills. In the interviews conducted to collect the data of this study, it was noticed that music teachers' knowledge on 'learning strategies' was insufficient. Although they used these strategies in their lessons, they did not have information about what tactics these strategies contained. Thus, it was necessary to give detailed explanations to the teachers about each strategy during the interviews. The studies of Aydınır-Uygun and Kılınçer (2012b; 2017a) found that music major students who learned learning strategies from their teacher were more successful in the use of these strategies compared to other students. Furthermore, it is known that successful learners employ various strategies at a high rate while they learn. This imposes responsibility on the music teachers to guide their students to use learning strategies while they acquire musical knowledge and skills.

All strategies can be used at every part of the music lessons at certain levels. For example, the comprehension monitoring strategies which music teachers stated that they directed their students to use during the closure and measurement and evaluation parts of their lessons at higher levels

can also provide important functions in other parts of the music lessons. The comprehension monitoring strategies can be used in the warm-up part of the music lessons by asking questions about what students will learn during the planned lesson, what the learning objectives are, and their prior knowledge. Directing the students to the use of comprehension monitoring strategies from the beginning of the lesson can help them get more motivated towards learning. Guiding the students towards the use of comprehension monitoring strategies during the teaching part of the lesson can help students self-evaluate what and how much they have learned, thus giving them the opportunity to understand and correct their comprehension errors during the lesson.

Music teachers can be role models for their students with their practices to help their students gain musical knowledge and skills, transform music into different forms of expression such as motion-dance, or show them how the use of strategies can be used in understanding music. Thus, they can concretize the use of learning strategies appropriate for musical learning in their students' minds. However, in order to realize all these, the duration of music lessons, which are carried out for one period a week within the scope of general music education, need to be increased. This need was also emphasized by the music teachers during the interviews conducted for the present study.

Based on the study results, it can be suggested that researchers contribute to the limited number of studies in this subject area by conducting more studies. The number and diversity of samples can be increased in these studies. In addition to interviews, observations can provide data diversity in studies to be carried out on how music teachers direct their students to the use of learning strategies in their lessons. With more studies, the results obtained in this area can be compared and discussed more comprehensively.

Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Desteklenmiş İletişimsel Yaklaşımın Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi

The Effect of Communicative Approach Supported by the Flipped Classroom Model on the Speaking Skills of Foreign Students Learning Turkish

Tuncay TÜRK BEN*, Kübra ÖNCÜ YİĞİT**

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada yarı-deneysel modellerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilde PIKTES kapsamında iki farklı devlet okulunda öğrenim gören yabancı uyruklu üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma, deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere toplam 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Eğitim süreci boyunca deney grubunda yer alan öğrencilerle ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda konuşma eğitimi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise mevcut ders kitabındaki konuşma etkinlikleri ile öğretim sürdürülmüştür. Öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, iki farklı zamanda alınan ölçümler üzerinden çalışma gruplarının gruplar içi ve gruplar arası değerlendirmelerinde karışık düzen (mixed design) varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni- Dunn testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ters-yüz sınıf modeli, iletişimsel yaklaşım, konuşma becerisi, ilkökul öğrencileri.

Abstract: The main purpose of this research is to examine the effect of the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking skills of foreign students learning Turkish. In the research, the pretest-posttest unequalized control group model, which is one of the quasi-experimental models, was used. The study group of the research consists of third year foreign students studying in two different public schools within the scope of PIKTES in a province located in the Central Anatolia region in the spring term of the 2021-2022 academic year. The study group was determined by convenient sampling, which is one of the random sampling methods. Research; The study was conducted with a total of 42 students, 21 students in the experimental group and 21 students in the control group. Throughout the education process, speaking education was given to the students in the experimental group in line with the communicative approach supported by the flipped classroom model. With the students in the control group, teaching was continued with the speaking activities in the current textbook. "Speaking Exam Evaluation Form" was used to evaluate the speaking skills of the students. In the analysis of the research data, mixed design analysis of variance and Bonferroni-Dunn test, one of the multiple comparison tests, were used to evaluate the study groups within and between groups based on measurements taken at two different times. The findings obtained as a result of the research show that the communicative approach supported by the flipped classroom model improves the speaking skills of the students.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, flipped classroom model, communicative approach, speaking skill, elementary students.

* Sorumlu yazar, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray-Türkiye, ORCID: 0000-0003-0167-4173, e-posta:tuncayturkben57@gmail.com

**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9472-1137, e-posta: koncu0212@gmail.com

Giriş

Günümüz dünyasında hızla artan küreselleşme süreciyle birlikte ülkelerin birbiriyle olan etkileşimi artmış, bunun doğal bir sonucu olarak da bireyin ana dilinden başka bir dil öğrenme gereksinimi zorunlu hâle gelmiştir. Bu bağlamda bireylerin yabancı dil öğrenme amaçları farklılık gösterse de en temel amaç, iletişimsel yetiyi geliştirmektir. Bunun için ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de bireylerin sağlıklı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak adına hedef dilde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde iletişimsel yetinin geliştirilmesi ise dinleme, okuma, konuşma ve yazma dört temel dil becerisinin işlevsel bütünlüğüyle sağlanmaktadır. Bireyler arası iletişim, büyük oranda konuşma aracılığıyla gerçekleştiği için konuşma dil becerisi yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir.

Konuşma, doğru kelimelerin seçilmesi, anlamlı ses ve söz diziminin oluşturulması, prozodik yapının oluşturulması, fonetik özelliklere uygun boğumlama yapılması gibi farklı becerileri gerektirir (Çetin, 2017). Fiziksel, bilişsel, psikolojik, nörolojik, sosyolojik yönleri olan, iletişimin temelini oluşturan konuşma, günlük hayatta en çok kullanılan ve insana özgü olan bir beceridir (Günaydın, 2021). Dilin anlatım boyutunu oluşturan becerilerden biri olan konuşma ile ilgili alan yazında farklı tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Konuşma, “beyinden başlayarak vücudumuzdaki birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan bir beceri, yetenek, alışkanlık ve sanat” (Yalçın, 2018, s.216), “katılımcıların hem dil içi hem de dil dışı hamlelerle ortaklaşa geliştirip yürüttükleri sosyal bir etkinlik (Fidan, 2016, s.130), “dil bilimsel, duygusal, anlamsal ve daha genel olarak bilişsel ve sosyal boyutları olan karmaşık ve etkileşimli bir iletişim davranışı” (Dohen, Schwartz ve Baily, 2010, s.477) şeklinde tanımlanmaktadır. Köksal ve Dağ Pestil’e (2014) göre konuşma dediğimiz bu aktarım çabasının içerisinde kelime hazinesi, tonlama, telaffuz, ses, konuşma dinamiği, üslup gibi birbirinden ayrılması mümkün olmayan birçok öge yer almaktadır. Yapılan tanımlamalar incelendiğinde, konuşmanın zihinde tasarlanarak başlandığı ve düşüncelerin boğumlayıcıdan çıkarak ifade edilmesi ile tamamlanan bir süreci içerdiği görülmektedir. Uzun ve karmaşık bir dizi işlemi gerektiren konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin başında gelmektedir (İşcan ve Karagöz, 2016; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Şen ve Boylu, 2015). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin gündelik yaşamlarını sürdürebilmek için en çok kullandıkları becerilerden biri olan konuşma, farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler doğrultusunda tasarlanmış öğrenme ortamlarında uygulanacak iletişim odaklı etkinliklerle geliştirilmelidir.

Konuşma becerisi, yabancı dil öğrenmenin önemli bir göstergesi ve ölçütü olarak kabul edilmektedir (Fidan, 2016; Uçak ve Gökçü, 2015). Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmak anlamına geldiği için bu becerinin geliştirilmesinde uygulanacak yöntem ve teknikler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına ve etkileşimde bulunmalarına imkân sağlamalıdır. Konuşmanın özellikleri göz önüne alındığında, farklı dil öğretim yaklaşımları arasında iletişimsel yaklaşım ön plana çıkmaktadır (Çetin, 2017).

İletişimsel yaklaşıma göre yabancı dili öğrenmek, hedef dilin yapısal özelliklerini çok iyi bilmek anlamına gelmemektedir. Bu yaklaşıma göre önemli olan dili işlevsel ve amaca uygun bir şekilde kullanabilmektir. Bu yaklaşım bir dili öğrenmenin, iletişimsel yeterlikle mümkün olduğunu vurgulayan bir öğretim yaklaşımıdır. İletişimsel yeterlik, istenilen hedef olarak tanımlanmaktadır; çünkü bu yaklaşım dili bir araç olarak düşünmektedir. Dil, kullanım ve iletişim aracılığıyla öğrenilmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin farklı durumlarda dili doğru kullanabilmeleri, farklı bağlamlarda duruma uygun tutumlar sergileyebilmeleri ve diğer insanlarla sosyal etkileşimde bulunabilmeleri dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır (Liao, 2000; Lightbown ve Spada, 1999; akt. Takıl, 2014). İletişimsel yaklaşım, öğrencilere yaşadıkları ortamda karşılıklı etkileşim sağlayıp öğrencileri aktif olarak dili kullanmaya sevk etmektedir. Bir dil öğretim yaklaşımı olarak kullanılan bu yaklaşım dil öğreniminde kuramdan çok pratiği ön plana çıkarmaktadır. Başka bir

ifade ile dilin yapısal özelliklerinden ziyade işlevselliğine önem veren bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Söz konusu bireylerin yabancı dil öğrenme isteklerinin sebebi; dinleme, anlama, anlatma gibi temel dil becerilerini kazanarak toplum içinde kendini rahatça ifade edebilme gücünü kazanmak ve iletişim kurabilmektir (Göçer, 2017). İletişimsel yaklaşımda yaratıcılığı geliştiren, iletişime yönelik sınıf içi etkinlikler ve öğretim teknikleri ön plandadır. Bu yaklaşımda; drama, rol oynama, benzetim, doğaçlama, sorun çözme, grup çalışması, ikili çalışma, iletişim oyunları vb. teknikler öğrenme ortamlarında kullanılabilir (Özcan, 2007, 2015). Öğrenciler, öğrenme ortamlarında iletişimsel etkinliklerle onlara sunulan konulara katılım göstermeli, dil becerilerini ifade gücüyle birleştirmeli, öğrendikleri kuralları, yapıları ya da kelimeleri edinim süreçlerini sürdürebilmek amacıyla sınıfın dışında kullanmalıdırlar. Öğretmen de öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırıcı ve onlara yol gösterici bir rol üstlenir (Erten Dalak, 2017; Richards ve Rodgers, 2014). Dincer'e (2020) göre de iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin, hedef dilde iletişimi kolaylaştırmak için öğrencileri hedef dile maruz bırakacak ortamlar ve materyaller sunması gerekmektedir. Öğrencinin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak ve teknolojinin kolaylaştırıcı yönünden de faydalanarak günlük gazeteler, broşürler, sesli materyaller (video, film vb.), tiyatro metinleri gibi materyalleri öğrenme ortamlarına getirmesi gerekmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki uygulamalara önem verdiği kadar sınıf dışı faaliyetlere de önem vermesi, öğrencileri bizzat gerçek hayatla yüz yüze getirecek etkinlikler (pazar alışverişi, konser vb.) planlaması gerekmektedir.

Öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmek adına hem iletişimsel yaklaşım hem de dijital araç gereçlerin öğrenme-öğretme ortamında kullanımına uygun çağdaş yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir. Ters-yüz sınıf modeli (TYS), bu bağlamda öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılacak modellerden biridir. Ters-yüz sınıf modeli; alışılanın aksine, öğrencinin kuramsal bilgiyi bireysel öğrenme yöntemlerini kullanarak evde öğrendiği, bilgiyi sınıfta uygulayarak pekiştirdiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanmakta, öğrencilerin dersi ödev olarak izleyip dinlemesine, sınıf içi etkinliklerde de atölye, problem çözme ve grup çalışmaları gibi etkileşimli uygulamalara katılmasına olanak sağlamaktadır (Gençer, 2015). Başka bir ifade ile YYS modeli öğrencilerin içeriğe sınıf dışında ulaştığı, sınıftaki zamanın tartışma, uygulama ve içerik sınıflandırmaya ayrıldığı bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Johnson, 2012). Son zamanlarda teknolojideki ilerleme ile birlikte bilgisayar ve mobil araçlara her zaman her yerden erişimin artması sonucu YYS modelinin eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır (Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017). Bu model ile birlikte öğrenciler öğrenme ortamlarında daha fazla uygulama ve etkinlik yapma olanağına sahip olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, iletişimsel yaklaşımı temel alan çalışmaların yabancı dil öğretiminde oldukça etkili olduğu görülmektedir (Ali, 2013; Budak, 1996; Demir, 2016; Dincer, 2020; Erten Dalak, 2017; Ocaklı, 2008; Özcan, 2007; Kaya, 2019; Şenel, 2021; Takıl, 2014, Türkben, 2019). Türkiye'de iletişimsel yaklaşımın konuşma becerileri üzerine etkisinin ele alındığı çalışmaların ise üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği (Dincer, 2020; Kaya, 2019) görülmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkökul düzeyinde yapılmış bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Mevcut araştırmada iletişimsel yaklaşıma işlevsel olarak katkı sağlayacağı düşünülen ters-yüz sınıf modelinden yararlanılmıştır. Yapılan çalışmalar, ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları (Alsancak Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; Basal, 2015; Çalıcı, 2019; Duman, 2019; Erdoğan ve Akbaba, 2019; Farah, 2014; İyitoğlu, 2018; Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2021; Kaya, 2018; Nayci, 2017; Özcan, 2021; Özçelik, 2021; Özdemir, 2016; Öztürk, 2018; Thai, De Wever ve Valcke, 2017; Yestrebsky, 2015; Yıldırım Yakar, 2021), motivasyon düzeyleri (Alsancak Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; İyitoğlu, 2018; Turan, 2015), öz düzenleme becerileri (Lai ve Hwang, 2016; Öztürk, 2018), öz yeterlik algıları (Thai vd., 2017) ve derse ilişkin tutumları (Bell, 2015; Ceylaner, 2016; İyitoğlu, 2018) üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ters-yüz sınıf modeli çerçevesinde yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu modelin farklı derslerdeki akademik başarıyı artırdığı da görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar ele alındığında ters-yüz sınıf modeli doğrultusunda yapılmış araştırmaların ana dili Türkçe

öğretiminde gerçekleştirildiği ve bu araştırmaların da sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Kaya (2018), temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ters-yüz sınıf modelinin rolünü incelediği çalışmada, bu model doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Çalıcı (2019) yapmış olduğu çalışmada ters-yüz sınıf yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir ve Açık (2019) tarafından yapılan çalışmada ise ters-yüz öğrenme yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Kansızoğlu ve Bayrak Cömert (2021) ters-yüz sınıf modelinde yapılan öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıkları ve hikâye yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ters-yüz sınıf modelinin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine yapılmış bir çalışma ise tespit edilmemiştir.

Öğrenci merkezli yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmıştır. Öğrenme ortamlarında konuşma becerisini geliştirmeye dönük sözlü anlatım etkinliklerine daha fazla zaman ayırmak için TYS modeli kullanılabilir. TYS modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması ile öğrenciler, derse gelmeden önce Türkçenin dil yapısı ve özellikleri, hedef dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları karşılaştırma vb. teorik bilgileri videolar, ders sunuları gibi çoklu ortam araçları aracılığıyla öğrenerek hazırlıklı bir şekilde derse gelme olanağı bulurlar. Sınıf içinde de rol yapma, oyunlar, doğaçlamalar, konu tartışmaları, müzakereler gibi tekniklere daha çok yer verilerek öğrencilerin iletişimsel yeterliliği geliştirilebilir. Böylece TYS modelinin kullanımıyla sınıf içindeki konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmış olacaktır. Başka bir ifade ile ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, mevcut araştırmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde, iletişimsel yaklaşımda öngörülen sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına imkân sağlamak, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmak, öğretmen-veli etkileşimini artırarak veliyi öğrenme sürecine dâhil etmek, teknolojik araçları öğrenme ortamında etkin kullanmak, öğrenci gelişimini yakından takip etmek vb. amaçlarla iletişimsel yaklaşımla birlikte ters-yüz sınıf modelinin birlikte ele alınması tercih edilmiştir. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde bu iki yaklaşımın kullanımına dönük bir çalışmanın olmaması da mevcut araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek bulguların ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış destekleyici etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisinin saptanması ve bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan sınıf içi süreçlerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Konuşma Sınavı Değerlendirme Formunun “sözcük kontrolü”, “dil bilgisel doğruluk”, “etkileşim” ve “ses bilgisel kontrol (telaffuz)” temel boyutu ön test başarı puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Okul ve sınıf

ortamlarında bireylerin gruplara yansız dağıtılmasının mümkün olmadığı durumlarda daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin deney birinin de kontrol grubu olmasına rastgele karar verilir. Bu doğrultuda araştırmanın yürütüleceği okullarda bireylerin gruplara yansız bir şekilde seçilmesinin zor olması nedeniyle seçkisiz bir şekilde mevcut gruplardan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2015). Ön test-son test kontrol grubu deseni yansız olarak seçilmiş iki ya da daha fazla gruba ön test ve bağımsız değişkenin farklı düzeyleri uygulandıktan sonra bir son test uygulamasını içermektedir. Yansız atama sayesinde bu desen iç geççerlilik yönünden güçlüdür (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilimizde iki farklı okulda öğrenim gören yabancı uyruklu 42 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 42 öğrenciden 21'i deney, 21'i de kontrol grubunda yer almaktadır. Her iki grupta olan öğrencilere sürecin başında ön test konuşma sınavı uygulanmıştır. Ön test konuşma sınavı değerlendirme formunun geneli üzerinden yapılan incelemede gruplar arasında konuşma becerisi bakımından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4). Daha sonra gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda normal ders seyri devam ederken deney grubunda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası ise son test olarak konuşma sınavı tekrar uygulanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol grubu	
	n	%	n	%
Kız	9	42,86	11	52,38
Erkek	12	57,14	10	47,62
Toplam	21	100,0	21	100,0

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu”, “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin üzerinde konuşmalarını sağlayacak “Ön Test-Son Test Soruları” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan “Ön Test-Son Test Soruları” ve “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” ise Kaya (2019) tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

Ön test-son test sorularının oluşturulması

Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından sorular hazırlanmıştır. Konuşma soruları hazırlanırken sınıf düzeyi ve konuşma öğrenme alanı kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan taslak konuşma soruları, yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan altı kişi ve ölçme değerlendirme alanında uzman olan iki kişinin görüşüne sunulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan beş kişiden 2'si doçent, 4'ü doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Ölçme değerlendirme alanında uzman olan iki kişi de farklı üniversitelerde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadırlar. Uzman görüşü doğrultusunda konuşma soruları üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Uygulama öncesi araştırmaya dâhil olmayan üç öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Soruların anlaşılır olduğu görülmüştür.

Hazırlanan konuşma ön test-son test soruları üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, karşılıklı konuşma-soru cevap şeklindedir. İkinci bölüm, duruma uygun ifadeyi kullanma-diyalog oluşturma şeklindedir. Bu bölümde bazı durumlar verilmiştir. Öğrenci ve öğretim görevlisi durumdaki rollerine uygun şekilde karşılıklı diyalog kurmuşlardır. Üçüncü bölüm ise sözel üretim bölümüdür. Bu bölümde öğrenciden iki dakika boyunca kesintisiz konuşması beklenmektedir. Konuşmaya başlamadan önce öğrenciye üç dakika düşünme süresi verilir. Bu sürede isterse öğrencinin not alabilmesi için bir kâğıt ve kalem de bulundurulmuştur.

Konuşma sınavı değerlendirme formu

Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında olmak üzere iki kez konuşma sınavı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla Kaya (2019) tarafından geliştirilen "Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı doktora tezi kapsamında hazırlanmış olduğu sınavların objektif olarak değerlendirilebilmesi için "Ortak Başvuru Metni" ve "Cambridge English Handbook For Teachers" kitabını incelemiş ve bu değerlendirme formunu geliştirmiştir. Araştırmacı bu değerlendirme formunu geliştirirken sınavın kapsam geçerliliğini sağlamak adına uzmanlardan da görüş almıştır. Kaya'nın (2019) çalışmasında öğrencilerin konuşma becerileri araştırmacı dışında iki uzman tarafından bu değerlendirme formuna göre puanlanmış ve öğrencilerin konuşma performansları değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlar SPSS Statistics 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirme formu; sözcük kontrolü (30 puan), dil bilimsel doğruluk (20 puan), etkileşim (30 puan), ses bilimsel kontrol (20 puan) olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bilgi formu hem deney hem de kontrol grubunun birbirine uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan ön test konuşma sınavından önce uygulanmıştır. Kişisel bilgi formları değerlendirildikten sonra grupların uygunluğu belirlenmiş ve araştırma sürecine başlanmıştır.

İşlem

Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce alan yazın taraması yapılarak hem iletişimsel yaklaşım hem de ters-yüz sınıf modeli doğrultusunda yapılmış akademik çalışmalar incelenmiştir. Konuşma becerilerini değerlendirmede öğrenci düzeyine uygun kullanılacak ölçme araçları belirlenmiş ve bu araçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Konuşma başarısını ölçmede kullanılan değerlendirme formu belirlendikten sonra öğrencilerin konuşma becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek için hem iletişimsel yaklaşımın hem de ters-yüz sınıf modelinin avantajlı yönleri üzerinde durularak haftalık etkinlikler oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinlikler de alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, uzmanların yapmış olduğu geri bildirimler doğrultusunda etkinlikler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ardından, araştırma için Aksaray Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuştur. Kurulun 25.04.2022 tarih ve E-34183927-000-00000712442 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca 26.04.2022 tarihinde araştırmanın yapılacağı MEB'e bağlı ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Pilot uygulama için çalışmaya dâhil olmayan bir gruba ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Yapılan çalışmada öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken hem bu gruplarda yer alan

öğrencilerin kişisel bilgi formları göz önünde bulundurulmuş hem de konuşma sınavı ön testlerinin benzer özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerine bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Daha sonra uygulamanın gerçekleştirileceği okullarda veliler ve öğrenciler çalışmanın amacı konusunda bilgilendirilmiştir.

Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerine EBA ders modülü ve ters-yüz sınıf modeli hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda herhangi bir sorun yaşanmaması için deneme amaçlı bir uygulama yapılmıştır. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra deney grubunda ters-yüz sınıf modeli ve iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan haftalık konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Haftalık yapılan uygulamalar ikinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan video ve slaytlar ders öncesinde hem EBA platformu hem de Whatsapp uygulaması yoluyla veli ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Böylece öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi sağlanmıştır. Sınıf ortamında ise iletişimi ve etkileşimi ön planda tutan etkinliklere daha fazla zaman ayrılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabındaki konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırmacı yanlılığının önüne geçmek için ön test ve son testlerin değerlendirilmesinde bağımsız bir uzmandan destek alınmıştır. Birinci araştırmacı ve bağımsız araştırmacının vermiş olduğu puanların ortalaması üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır. Deneysel süreçte uygulanan etkinlikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deneysel Süreçte Uygulanan Etkinlikler

Etkinlik 1		Etkinlik 2	
Okulda	9 Mayıs	Hazırlık	EBA ve sınıf Whatsapp grubuna kitapta yer alan "Dört Arkadaş" metni dinleme ve okuma metni olarak yüklenir. Öğrencilerden metni okuması ve dinlemesi ayrıca metinde anlatılan şehirlerle ilgili farklı görselleri kullanarak bu şehirleri tanıtan bir sunum yapmaları istenir.
		Giriş	Derste işlenecek olan metin ve ders süreci hakkında öğretmen tarafından genel bir bilgi verilir.
		Öğrenme-öğretme süreci	Güdümlü konuşma yöntemi kullanılır. Öğrencilerin her biri farklı bir şehri anlatmak üzere hazırlanmış oldukları görselleri de kullanarak sunumlarını yaparlar.
Okulda	9 Mayıs	Değerlendirme	Süreç sonunda öğrencilerden, anlatılan şehirlerden en çok hangisini beğendikleri hakkında düşünceleri alınır ve hazırlanan görseller sınıf panosunda sergilenir.
Okulda	12 Mayıs	Hazırlık	Öğrencilerin evde ön bilgilerinin oluşması amacıyla Whatsapp grubuna ve EBA'ya https://www.youtube.com/watch?v=t_poNRpPRI4 linkinden öğretici video yüklenir ve öğrencilerin bu videoyu izlemesi sağlanır. Öğretmen tarafından öğrencilerin anlayabileceği düzeyde ve kullanmaları hedeflenen sözcükleri içeren rol kartları ve derste meslekleri çağrıştıracak birkaç araç-gereç sınıfa getirilmek üzere hazırlanır.
		Giriş	Öğretmen öğrencilerin rol kartları ve araç-gereçleri kullanarak hazırlıksız konuşma yapmaları için sınıf ortamını düzenler ve öğrencilere süreç ile ilgili bilgi verir.
		Öğrenme-öğretme süreci	Rol kartları ve hazırlanan araç-gereçler aracılığıyla rol oynama tekniği kullanılarak öğrencilerin sınıfta meslekler hakkında hazırlıksız konuşmalar yapmaları sağlanır.
Okulda	12 Mayıs	Değerlendirme	Süreç sonunda öğrencilere soru cevap yöntemiyle meslekler hakkında sorular sorulur ve soruların cevapları alınır. Hazırlanan rol kartları sınıf panosunda sergilenir.

Tablo 2 (devamı)

Etkinlik 3	Evde	14-15 Mayıs	Hazırlık	Ders kitabında yer alan "Manavımız" metninin evde okunması istenir. Ayrıca sınıf Whatsapp grubuna https://www.youtube.com/watch?v=xPIBD-EZpik&t=16s linkinden alışveriş konulu video gönderilerek öğrencilerin izlemesi gerektiği belirtilir.
	Okulda	16 Mayıs	Giriş	Öğretmenin ders için hazırlamış olduğu örnek sebze, meyve, bakkaliye ürünleri ve kıyafet örnekleri bir pazar tezgâhı düzeninde hazırlanır.
			Öğrenme-öğretme süreci	Rol oynama yöntemi kullanılır. İki tane öğrenci belirlenir. Bu öğrenciler satıcı-müşteri ikilisini kitapta yer alan örnek metindeki gibi canlandırırlar. Süreç, öğrenci değişikliği ile devam eder.
Değerlendirme	Öğrenci performansları değerlendirilir. Alışveriş yapılırken en çok kullanılan kalıp ifadeler fon kartona yazılarak sınıf panosuna asılır.			
Etkinlik 4	Evde	17-18 Mayıs	Hazırlık	Sınıf Whatsapp grubuna ve EBA platformuna "Kırmızı Başlıklı Kız" masalı video olarak yüklenir. Öğrencilerin bu videoyu evde seyretmesi sağlanır.
	Okulda	20 Mayıs	Giriş	Öğretmen masalı derse başlamadan önce tekrar okur.
			Öğrenme-öğretme süreci	Yaratıcı konuşma ve yaratıcı drama yöntemi kullanılır. "Kırmızı Başlıklı Kız" masalı videosu tahtaya yansıtılır. Masalın ortasında video durdurularak kurdun iyi kalpli, yardımsever bir hayvan olduğunu düşünerek öğrencilerden masalı tekrar kurgulamaları istenir. Öğrencilerin görüşleri alınır ve beğenilen görüşler sınıfta yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrenciler tarafından canlandırılır.
Değerlendirme	Öğrencilere "Kırmızı Başlıklı Kız" masalında en çok hangi karakterin yerinde olmak istedikleri sorulur ve verilen cevaplar dinlenilir.			
Etkinlik 5	Evde	21-22 Mayıs	Hazırlık	Okul çantasında bulunması gereken kırtasiye malzemeleri https://www.youtube.com/watch?v=S2aqb0abHa8 link aracılığıyla EBA'ya ve Whatsapp grubuna yüklenir. Öğrencilerin ilgili linkten videoyu seyretmeleri sağlanır.
	Okulda	23 Mayıs	Giriş	Öğretmen derse başlamadan önce genel olarak okul çantasında bulunması gereken araç-gereçlerle ilgili bir bilgilendirme yapar.
			Öğrenme-öğretme süreci	Serbest konuşma yöntemi kullanılır. Sıralardan tahtanın önüne bir stant oluşturulur. Standın üzerine okul çantası ve içinde bulunan malzemeler konulur. Öğrencilere, "Çantanızın içindeki araç-gereçler konuşuyor olsaydı aralarında nasıl bir diyalog geçerdi? Hadi herkes bir araç-gereç olsun ve ne işe yaradığını anlatsın." denilerek sınıfta bir diyalog ortamı oluşması sağlanır.
Değerlendirme	Süreç sonunda öğrenci performansları değerlendirilir. Okula gelirken çantamızda bulunması gereken araç-gereçler listelenerek sınıf panosuna asılır.			

Tablo 2 (devamı)

Etkinlik 6	Evde	24-25 Haziran	Hazırlık	Yemek siparişi ve sebze çorbası tarifi videosu https://www.youtube.com/watch?v=4qfCaDG1J3Q bağlantısı üzerinden EBA ve Whatsapp grubuna yüklenerek öğrencilerin videoyu izlemesi sağlanır. Öğretmen sınıfta yemek tarifini yapmak için gerekli malzemeleri hazırlar.
	Okulda	26 Mayıs	Giriş	Sebze çorbası yapmak için gerekli malzemeler bir sıranın üzerine konularak hazırlanır. Öğrencilerden evde izledikleri tarif hakkında konuşmaları istenir ve öğretmen tarifi tekrar anlatır.
			Öğrenme- öğretme süreci	İstasyon ve güdümlü konuşma yöntemi kullanılır. Öğrenciler sırası ile çorbayı yapmaya ve yaparken de aynı zamanda tarifi anlatmaya başlarlar. Bir öğrencinin yaptığı işi diğer öğrenci tamamlar. Bu şekilde çorba tamamlanır ve lokanta ortamındaki gibi garson müşteri ilişkisi içerisinde sipariş verme şeklinde süreç sona erdirilir.
			Değerlendirme	Öğrenci performansları değerlendirilir.
Etkinlik 7	Evde	28-29 Mayıs	Hazırlık	https://www.youtube.com/watch?v=9rJCxDH6684 bağlantısı ile öğrencilerin EBA ve Whatsapp üzerinden evde ilgili videoyu izlemeleri sağlanır ve öğrencilerden kendi hobilerini belirlemeleri istenir.
	Okulda	30 Mayıs	Giriş	Öğretmen hobilerin yer aldığı bir kelime kutusu hazırlar.
			Öğrenme- öğretme süreci	Öykü anlatma (anlatı tiyatrosu) ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntemi kullanılır. Öğrenciler çember şeklinde oturarak kelime kutusunun içerisinde bir hobi çekerler ve hobiyle ilgili bir cümle kurarlar. İkinci öğrenci bir kart çeker ve çektiği hobi hakkında önceki cümleyi tamamlayacak bir cümle kurar. En son hobiler hakkında oluşturulan hikâye bir öğrenci tarafından anlatılır.
			Değerlendirme	Öğrenciler hobilerini anlatan bir resim çizerek sınıf panosuna asarlar.
Etkinlik 8	Evde	1-2 Haziran	Hazırlık	Öğrencilerin evde “Hacivat Karagöz ve Mevlana” metnini dinlemeleri ve okumaları için EBA ve Whatsapp'a ilgili metin hem yazılı hem dinleme metni olarak yüklenir. Öğrencilerden Mevlana Müzesi hakkında bilgi toplamaları istenir.
	Okulda	3 Haziran	Giriş	Öğrenciler tarafından toplanan bilgiler üzerine konuşulur.
			Öğrenme- öğretme süreci	Yaratıcı drama yöntemi kullanılır. İki gönüllü öğrenci seçilir ve başlarına Karagöz ve Hacivat şapkası giydirilerek kitapta yer alan metne bağlı kalarak canlandırma yapmaları istenir. Süreç öğrenci değişikliği ile devam eder.
			Değerlendirme	Öğrenci performansları değerlendirilir. Mevlana Türbesi'ne bir gezi planı yapılır.

Verilerin analizi

Tanımlayıcı istatistikler birim sayısı (n), ortalama \pm standart sapma, medyan (M), minimum (min) ve maksimum (max) değerleri olarak verilmiştir. Sayısal değişkenlere ait verilerin normal dağılımı gözlem sayısı 50'den az olduğundan Shapiro Wilk normallik testi ile değerlendirilmiştir (Mayer vd., 2014). Bu değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Ölçeğin Normal Dağılım Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		Test Değeri	sd	p
Sözcük kontrolü	Deney	0,983	21	0,962
	Kontrol	0,927	21	0,119
Dil bilgisel doğruluk	Deney	0,944	21	0,257
	Kontrol	0,926	21	0,116
Etkileşim	Deney	0,926	21	0,114
	Kontrol	0,973	21	0,799
Ses bilgisel kontrol	Deney	0,909	21	0,054
	Kontrol	0,944	21	0,260
Toplam puan	Deney	0,974	21	0,822
	Kontrol	0,955	21	0,430

sd: Serbestlik Derecesi

İki değerlendirici arasındaki farklılıkların değerlendirilmesinde bağımlı örneklem t testi, gözlemci arası uyum sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ve ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı (α) kullanılmıştır. Ölçekte Cronbach alfa katsayısı 0,40 altı güvenilir değil, 0,40 ile 0,60 arasında güvenilirliği düşük, 0,60 ile 0,80 arasında oldukça güvenilir ve 0,80 üzeri ise yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2018) olarak kabul edilmiştir. İki farklı zamanda alınan ölçümler üzerinden çalışma gruplarının gruplar içi ve gruplar arası değerlendirmelerinde karışık düzen (mixed design) varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni- Dunn testi kullanılmıştır. Tekrarlı testler için küresellik varsayımı Mauchly testi ile kontrol edilmiş ve küresellik varsayımı sağlandığı durumda Sphericity Assumed testi uygulanmış, sağlanmadığı durum için epsilon değerine bakılarak 0,75'ten büyük olduğu durumlar için Huynh-Feldt testi, küçük olduğu durumlar için ise Greenhouse Geisser testi ile sonuçlar değerlendirilmiştir. $p < 0,05$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 4
Ölçeğin Güvenilirlik Analizi ve Ölçümler Arası Uyumun İncelenmesi

	Değerlendirici I	Değerlendirici II	Test İstatistikleri		ICC (95% GA)
			t	p	
Sözcük kontrolü	15,52±4,31	16,01±4,18	-2,604 ‡	0,011	0,961 (0,928–0,979)
Dil bilgisel doğruluk	12,45±2,63	12,96±2,51	-2,772 ‡	0,008	0,943 (0,893–0,969)
Etkileşim	14,69±4,02	15,04±3,61	-1,652 ‡	0,106	0,968 (0,940–0,983)
Ses bilgisel doğruluk	12,17±2,59	12,67±2,80	-2,934 ‡	0,005	0,956 (0,919–0,976)
Toplam puan	54,83±12,51	56,68±12,18	-4,649 ‡	<0,001	0,989 (0,980–0,994)

Nor. ICC: Sınıf içi Korelasyon Katsayısı; GA: Güven aralığı; ‡: Bağımlı örneklem t Test (t); Özet istatistikler ortalama ± standart sapma değer olarak verilmiştir * $p < 0,05$.

Tablo 4'e göre ilk değerlendiricinin sözcük kontrolü, dil bilgisel doğruluk, ses bilgisel doğruluk ve toplam puanları istatistiksel olarak düşük olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanları için ön test sonucunda elde edilen Cronbach alfa katsayısı 0,926 iken son testte 0,882 olarak bulunmuştur. Değerlendiriciler arası uyum sözcük kontrolü için %96,1, dil bilgisel doğruluk için %94,3, etkileşim için %96,8, ses bilgisel doğruluk için %95,6 ve toplam puan için %98,9 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı ve değerlendiriciler arasında yüksek uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde ters-yüz sınıf modeli ve iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkısını belirlemek için kullanılan konuşma sınavına dair bulgular sırasıyla aktarılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”, ikinci alt problemi ise “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formunun “sözcük kontrolü”, “dil bilgisel doğruluk”, “etkileşim” ve “ses bilgisel kontrol (telaffuz)” temel boyutu ön test başarı puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Tablo 5

Ön Test ve Son Test Sözcük Kontrolü Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

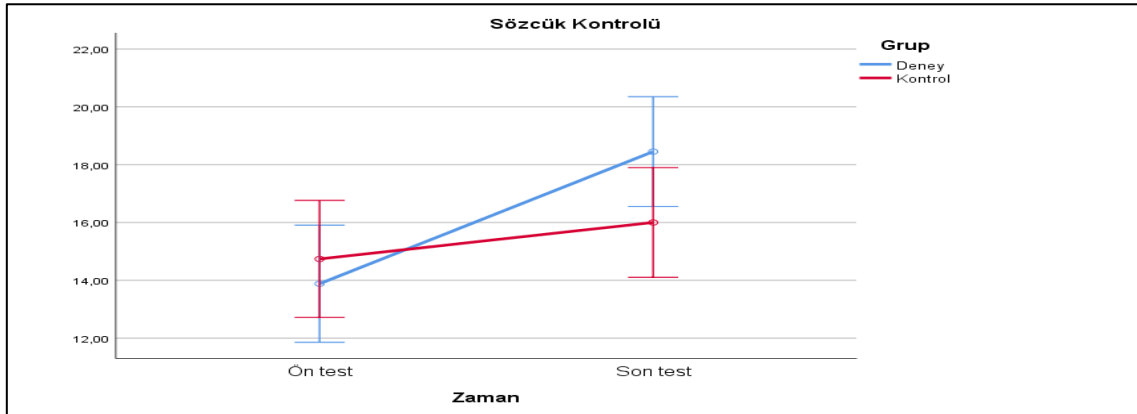
	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η^2
Sözcük kontrolü							
Ön test	13,88±3,91	13 (6,5-21)	14,74±5,19	14,5 (6-22)	0,366	0,549	0,009
Son test	18,45±4,25	17 (11,5-26)	16,00±4,36	15,5 (9,5-24)	3,402	0,073	0,078
Test İstatistikleri ‡	F=58,329 p<0,001 $\eta^2=0,593$		F=4,445 p=0,041 $\eta^2=0,100$				

Grup etkisi: F=0,372 p=0,545 $\eta^2=0,009$ Zaman Etkisi: F=47,488 p<0,001 $\eta^2=0,543$

Grup x Zaman etkisi: F=15,286 p<0,001 $\eta^2=0,276$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 5’e göre ön ve son test puanları çalışma gruplarında sözcük kontrolü temel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Ön ve son testlerde gruplar arası istatistiksel farklılık ise gözükmemektedir. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İki grupta da öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney grubunda etki büyüklüğü daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sözcük kontrolü puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme formunun sözcük kontrolü temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 1’de de verilmiştir.



Şekil 1. Ön test ve son test sözcük kontrolü temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tablo 6

Ön Test ve Son Test Dil Bilgisel Doğruluk Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

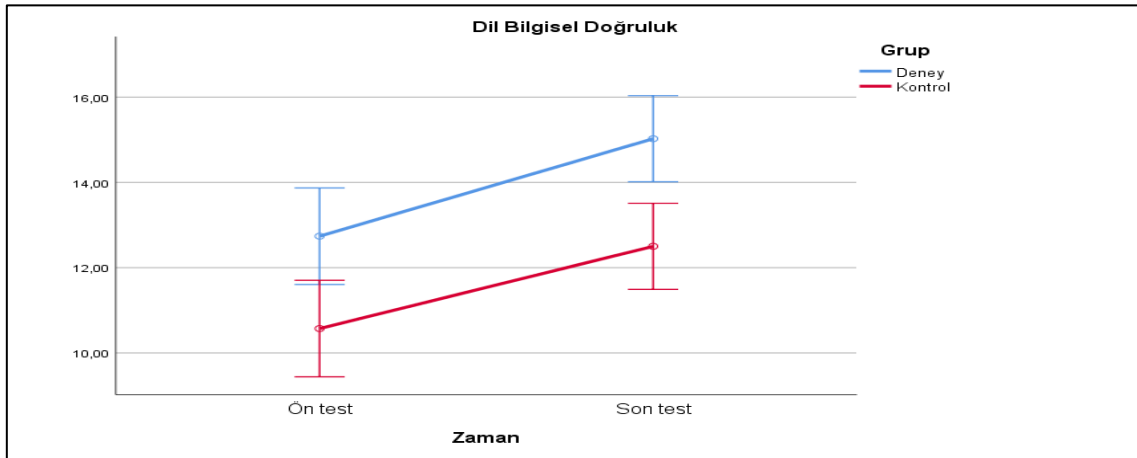
	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η^2
Dil bilgisel doğruluk							
Ön test	12,74±2,59	13,5 (6,5-16,5)	10,57±2,55	9,5 (5-14,5)	3,484	0,069	0,082
Son test	15,02±2,46	15 (6,5-17,5)	12,50±2,10	12 (8,5-16)	12,755	0,001	0,242
Test İstatistikleri ‡	F=28,697 p<0,001 $\eta^2=0,418$		F=20,430 p<0,001 $\eta^2=0,338$				

Grup etkisi: F=11,646 p=0,001 $\eta^2=0,225$ Zaman Etkisi: F=48,776 p<0,001 $\eta^2=0,549$

Grup x Zaman etkisi: F=0,350 p=0,557 $\eta^2=0,009$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 6'ya göre ön ve son test puanları, çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son testlerde deney grubu kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İki grupta da öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Fakat deney grubunda etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre dil bilgisel doğruluk puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme formunun dil bilgisel doğruluk temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 2' de de verilmiştir.



Şekil 2. Ön test ve son test dil bilgisel doğruluk temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tablo 7'ye göre etkileşim ön ve son test puanları çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son testlerde deney grubu kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksektir. Kontrol grubunda grup içi farklılık bulunmazken deney grubunda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre etkileşim puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Ön Test ve Son Test Etkileşim Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

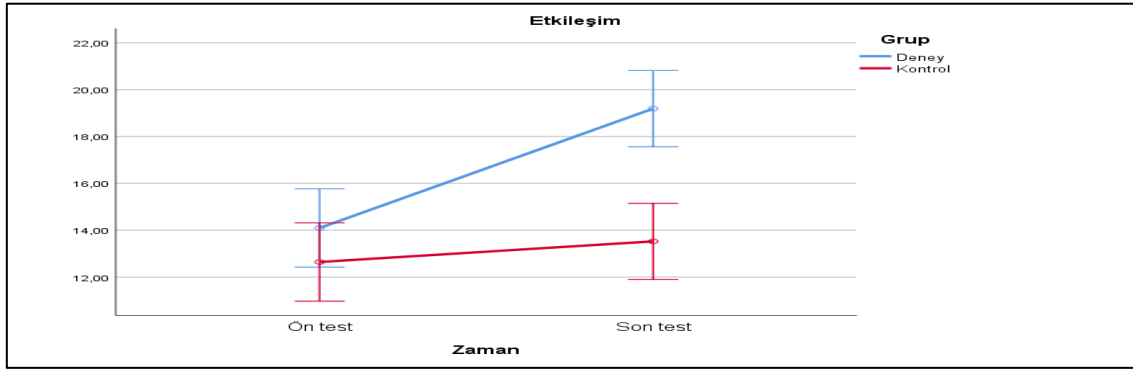
	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	P	η^2
Etkileşim							
Ön test	14,10±3,57	14 (5-19,5)	12,64±4,00	13 (5,5-20,5)	1,542	0,221	0,037
Son test	19,19±4,25	20 (11,5-27)	13,52±3,03	13 (10-21,5)	24,770	<0,001	0,382
Test İstatistikleri ‡	$F=48,595$ $p<0,001$ $\eta^2=0,549$		$F=1,453$ $p=0,235$ $\eta^2=0,035$				

Grup etkisi: $F=11,899$ $p=0,001$ $\eta^2=0,229$ Zaman Etkisi: $F=33,426$ $p<0,001$ $\eta^2=0,455$

Grup x Zaman etkisi: $F=16,622$ $p<0,001$ $\eta^2=0,294$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir * $p<0,05$.

Değerlendirme formunun etkileşim temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 3'te de verilmiştir.



Şekil 3. Ön test ve son test etkileşim temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tablo 8

Ön Test ve Son Test Ses Bilgisel Kontrol (Telaffuz) Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η^2
Ses bilgisel kontrol							
Ön test	11,62±3,09	11,5 (6-17)	10,17±3,21	10,5 (5-14,5)	2,234	0,143	0,053
Son test	15,67±1,32	15,5 (13-18,5)	12,21±2,72	12,5 (5,5-17,5)	27,437	<0,001	0,407
Test İstatistikleri ‡	$F=51,465$ $p<0,001$ $\eta^2=0,563$		$F=13,171$ $p=0,001$ $\eta^2=0,248$				

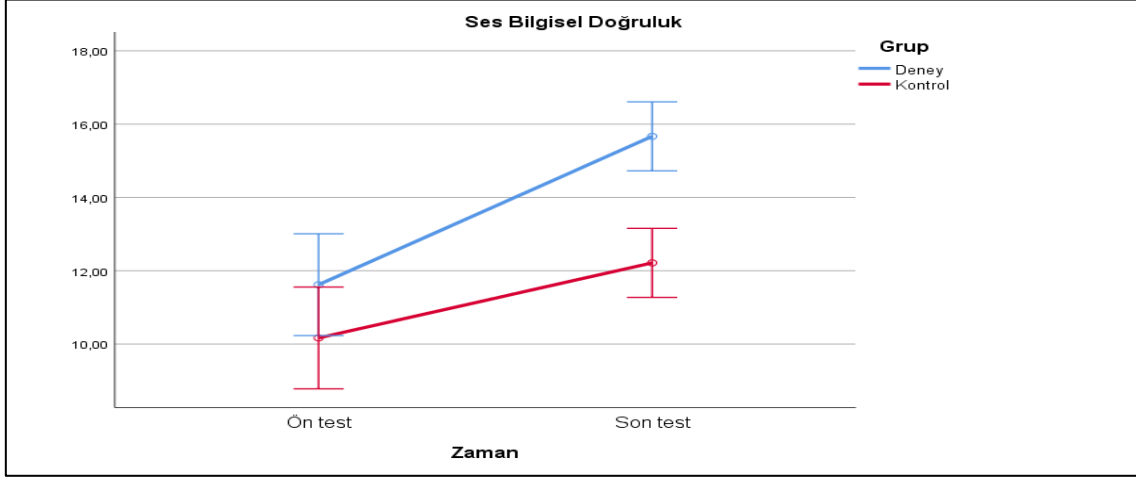
Grup etkisi: $F=11,343$ $p=0,002$ $\eta^2=0,221$ Zaman Etkisi: $F=58,353$ $p<0,001$ $\eta^2=0,593$

Grup x Zaman etkisi: $F=6,283$ $p=0,016$ $\eta^2=0,136$

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η^2), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir * $p<0,05$.

Tablo 8'e göre ön ve son test puanları çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son testlerde deney grubu puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İki grupta da son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Bununla birlikte deney grubunda etki büyüklüğü

daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ses bilgisel kontrol puanlarının deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme formunun ses bilgisel doğruluk (telaffuz) temel boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 4'te de verilmiştir.



Şekil 4. Ön test ve son test ses bilgisel doğruluk (telaffuz) temel boyutu puanının çalışma gruplarına göre değişimi

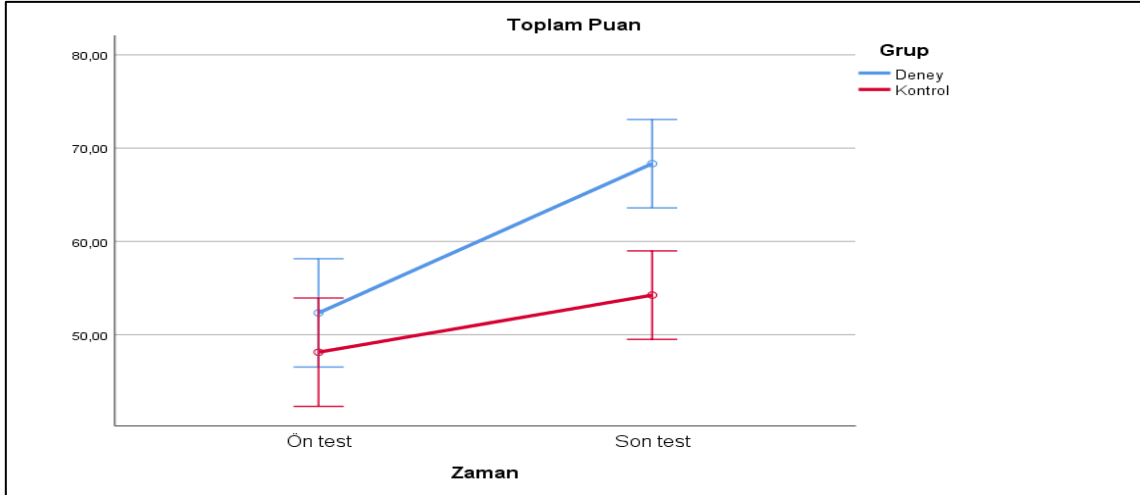
Tablo 9

Ön Test ve Son Test Toplam Puanının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Çalışma grupları				Test İstatistikleri †		
	Deney n=21		Kontrol n=21		F	p	η ²
Toplam puan							
Ön test	52,33±12,21	53 (25-72,5)	48,12±14,07	49 (23-69,5)	1,075	0,306	0,026
Son test	68,33±11,29	66 (42,5-87,5)	54,24±10,20	55,5 (37,5-71,5)	18,023	<0,001	0,311
Test İstatistikleri ‡	F=111,135 p<0,001		F=16,255 p<0,001				
	η ² =0,735		η ² =0,289				
Grup etkisi: F=6,640 p=0,014 η ² =0,142 Zaman Etkisi: F=106,197 p<0,001 η ² =0,726							
Grup x Zaman etkisi: F=21,192 p<0,001 η ² =0,346							

Not. F: Karışık Düzen varyans analizi, Etki Büyüklüğü (η²), †Gruplar arası karşılaştırma, ‡Grup içi karşılaştırma, Özet istatistikler ortalama ± standart sapma ve Medyan (minimum, maksimum) değer olarak verilmiştir *p<0,05.

Tablo 9'a göre ön ve son test puanları çalışma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ön testlerde gruplar arası farklılık bulunmazken son test puanlarında deney grubu puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında grup içi farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. İki grupta da son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Yapılan analizde deney grubunda etki büyüklüğü daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre toplam puanların deney grubunda daha hızlı artış gösterdiği ifade edilebilir. Bu durum ters- yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda elde edilen bulgular, ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın mevcut öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabındaki konuşma etkinliklerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirme formunun geneli üzerinden deney ve kontrol grubunda gerçekleşen ön test- son test değişimleri Şekil 5'te de verilmiştir.



Şekil 5. Ön test ve son test toplam puanının çalışma gruplarına göre değişimi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda yapılan konuşma eğitiminin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim programına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel konuşma etkinliklerinin genelde konuşma becerilerini, özelde ise konuşma sınavı değerlendirme formunun temel boyutları olan sözcük kontrolü, ses bilgisel kontrol, etkileşim ve dil bilgisel doğruluk becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile elde edilen bu bulgular, çağdaş yaklaşımlardan biri olan ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden birisi öğrenciye sözel bir biçimde iletişim kurabilme yetisi kazandırabilmektir (Ocaklı, 2008). Bu bağlamda ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere iletişimsel yeterlik için gerekli olan alt becerileri kazandırmada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonucu alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar da desteklemektedir (Avcı, 2019; Dincer, 2020; Kaya, 2019; Ocaklı, 2008). Avcı (2019) tarafından yapılan araştırmada, deney grubunda iletişimsel yaklaşım esas alınarak yapılan konuşma eğitiminin geleneksel yöntem ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir. Kaya (2019) da iletişimsel dil öğretim yaklaşımı doğrultusunda A1, A2 düzeyinde hazırlanmış olduğu konuşma etkinliklerini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde 11 hafta süresince uygulamıştır. Yapılan eylem araştırmasında, uygulanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. İletişimsel yaklaşımın sadece konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmadığı, aynı zamanda yazma (Özcan, 2007; Takıl, 2014), dinleme (Dincer, 2020; Şenel, 2021), deyim öğretimi (Erten Dalak, 2017) üzerinde de etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. İletişimsel dil öğretimi, dört temel dil becerisinin bütünlük bir biçimde ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dincer'e (2020) göre de iletişimsel yaklaşımı geleneksel yaklaşım ve yöntemlerden ayıran özelliklerinden biri anlama becerilerinden dinleme ve okuma; anlatma becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin gelişimlerinin hepsine birden

odaklanmasıdır. İletişimsel yöntemde bu beceriler birbiriyle ilişkilidir ve birinin gelişimi diğerinin gelişimini de etkilemektedir.

İletişimsel dil öğretim yaklaşımında, sınıf içinde ve dışında yapılan etkinlikler iletişim odaklıdır. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin iletişimsel dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Sınıf içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenim sürecinin merkezinde yer aldığı, öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinlik ve uygulama temelli yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Göçer, 2015). Dolayısıyla sınıf ortamında verilen teorik bilgilerin çoklu ortam araçları kullanılarak sınıf ortamının dışında öğrencilere aktarılması, sınıf ortamında ise daha çok etkinlik ve uygulama için zaman ayrılması gerekmektedir. Ters-yüz sınıf modeli, bu bağlamda ders esnasında daha fazla etkinlik ve uygulama yapma olanağı sunmaktadır (Tufançlı, 2021). Nitekim mevcut araştırmada, teorik bilgiler video haline getirilmiş ve bu bilgiler EBA aracılığıyla ve Whatsapp üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin bu videoları evlerinde izlemeleri sağlanmıştır. Sınıf ortamında ise öğrenme deneyimi için daha çok fırsat yaratılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Khalmatova'ya (2017) göre ters-yüz sınıf modelinin kullanılması derste zaman kazanımı açısından oldukça önemlidir. Bu model ile öğrencilerin konuyu daha da derin öğrenmeleri, tartışmalar yardımıyla analitik düşüncelerinin artması, iş birlikli projeler üzerinde çalışma yeteneklerinin yükselmesi mümkün olacaktır. Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018) tarafından uygulayıcı olarak öğretmen adayları üzerinde yapılmış bir çalışmada, ders öncesi gerçekleştirilen aktiviteler sayesinde öğrencilerin yüz yüze derslere daha aktif katılımının sağlandığı ve hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığı belirtilmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda da hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin etkili olduğu ortaya konmaktadır (Çalıcı, 2019; Çarpıcı, 2019; Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2021; Özdemir ve Açık, 2019; Yu, 2022). Yu (2022) yapmış olduğu çalışmada, ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu, öğrenme akışı, öğrenci katılım ve iletişim yeterliliği bakımından geleneksel öğrenme yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Darıyemez (2020) de ters-yüz sınıf modeli ile yapılan İngilizce konuşma öğretiminin öğrencilerin öğrenme özerkliğini ve iletişim kurma istekliliği seviyelerini önemli ölçüde arttırabileceğini ve konuşma kaygılarını dikkate değer bir şekilde düşürebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Kansızoğlu ve Bayrak Cömert (2021) tarafından ters-yüz edilmiş sınıf modeline uygun yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin yazma başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kuzu ve Kurtoğlu Yalçın (2022) ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine yapmış oldukları bir meta-analiz çalışmasında ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu sebeple, eğitim-öğretim ortamlarında ters-yüz sınıf modelinin kullanılması teşvik edilmeli, gerekli altyapı ve imkânlar sağlanmalıdır. Orhan (2019) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarında orta düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştirmek için günümüz dünyasında ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı gibi etkileşimli fırsatlar sunan çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.

Sonuç olarak ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede faydalı olduğu tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha fazla uygulama ve teorik tekrarı gerektirmektedir. Denenen bu öğretim yaklaşımıyla da ders esnasında daha fazla etkinlik ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemlerindeki avantajlı yönlerin birlikte kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkilemiştir. Uygulanan iletişimsel

etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, yapılan grup çalışmalarıyla onların konuşma korkusu ve kaygısını azalttığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi uygulama süresini artıran, öğrenciye evde daha çok tekrar etme imkânı sunan ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşım, öğretmenler tarafından diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Diğer eğitim kademelerinde bu yaklaşımın etkililiği denenebilir. Ayrıca yapılan uygulamalar öğrencilerin dijital araçları kullanmalarını gerektirdiği için onların dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin de önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırma sadece konuşma becerisiyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmacılar diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel etkinliklerin etkililiğini inceleyebilirler.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.04.2022 tarihli ve E-34183927-000-00000712442 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Ali, N. (2013). *Using communicative approach in teaching English at secondary schools in Iraq* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 348341).
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz - yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 419422).
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 578157).
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 429768).
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment* (Unpublished master's thesis). Retrieved from <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/4444/>
- Budak, Y. (1996). *Yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşım ile dilbilgisi -çeviri yönteminin erişimine etkisi-* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 52926).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem
- Ceylaner, S. (2016). *Effects of flipped classroom on students' self-directed learning readiness and attitudes towards English lesson in the 9th grade English language teaching* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 457370).
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Trans. Ed.: A. Aypay). Anı Publishing.

- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 537380).
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 545413).
- Çetin, D. (2017). Dil becerileri- anlatma (konuşma ve yazma becerileri). H. Develi vd. (Ed.), *Uygulamalı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 359-424). Kesit Yayınları.
- Darıyemez, T. (2020). *The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on EFL students' autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 651789).
- Demir, K. (2016). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yetinin Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde değerlendirilmesi: Sekizinci sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 441037).
- Dincer, M. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından iletişimsel yöntemin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 654571).
- Dohen, M., Schwartz, J., & Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, 52(6), 477-480.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 584820).
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 193-213. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.465095>
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 464518).
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the applied technology high school (ATHS)* (Unpublished Master Thesis). Retrieved from <https://bpace.buid.ac.ae/handle/1234/676>
- Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: Konuşma. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (s. 129-155). Pegem Akademi.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 383901).
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 21-36.
- Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(85), 531-544.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 491434).
- Johnson, D. (2012). Power up!: Taking charge of online learning. *Educational Leadership*, 70(3), 84-85.

- Kalaycı Ş.(2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, M., Sülüoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kansızoğlu, H. B. ve Bayrak Cömert, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302.
- Kaya, M. F. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 524067).
- Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 560649).
- Kazu, İ. Y., & Kurtoğlu Yalçın, C. (2022). A meta-analysis study on the effectiveness of flipped classroom learning on students' academic achievement, *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 85-102. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1033589>
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: Ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 35-51.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 295-316). Pegem Akademi.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140.
- Liao, X. (2000). *Communicative language teaching: Approach, design and procedure*. US: ERIC.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. OUP
- Mayer, A. R., Bedrick, E. J., Ling, J. M., Toulouse, T., & Dodd, A. (2014). Methods for identifying subject-specific abnormalities in neuroimaging data. *Human Brain Mapping*, 35(11), 5457-5470.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 481748).
- Ocaklı, Ş. V. (2008). *İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 228055).
- Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 368-396.
- Özcan, M. (2007). *Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 205357).
- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özcan, İ. (2021). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 696888).
- Özçelik, A. (2021). *Çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesi için modelleme ve ters yüz edilmiş video öğretiminin birlikte kullanılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 673641).
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 429431).
- Özdemir, O. ve Açıık, F. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemiyle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi: Bir gömülü karma yöntem çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1075-1091.

- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies*, 12(28), 593-634.
- Öztürk, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin incelenmesi: Yabancı dil dersi örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 508210).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sakar, D., & Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şenel, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 692888).
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 366357).
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126.
- Tufançlı, S. (2021). 2016-2020 yılları arasında ters yüz sınıf modeli ile yapılmış lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 135-150.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 394794).
- Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1011-1031.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yestrebky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class research university environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.
- Yıldırım, G., Yıldırım, S. ve Çelik, E. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-2011.
- Yıldırım Yakar, Z. (2021). Ters yüz öğrenme modelinin ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1329-1366.
- Yu, E. (2022). *Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak Korece öğretimi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 711473).

Extended Abstract

Introduction

Speaking skill is also accepted as an important indicator and criterion of foreign language learning (Fidan, 2016; Uçak & Gökçü, 2015). For this reason, speaking education in teaching Turkish to foreigners is an issue that should be emphasized. Since learning a language means gaining the communicative ability of that language and communicating in that language, the methods and techniques to be applied in the development of this skill should enable students to communicate and interact with each other. Considering the characteristics of speech, the communicative approach comes to the fore among different language teaching approaches (Çetin, 2017). In the process of teaching Turkish to foreigners, especially in recent years, with the European Language Portfolio being taken as a basis, a communicative approach, which is one of the learner-oriented teaching methods, has been adopted instead of the classical methods in language teaching. The main purpose here is to give the student the ability to continue their daily life with Turkish.

In order to develop students' language skills more effectively, both a communicative approach and contemporary approaches that are suitable for the use of digital tools in the learning-teaching environment should be utilized. In this context, the flipped classroom model is one of the models to be used to develop learning skills. Flipped classroom model; Contrary to the custom, it is defined as an education system in which the student learns the theory at home using individual learning methods and reinforces the knowledge by applying it in the classroom.). In other words, the TYS model is a blended learning model where students access the content outside the classroom, and the time in the classroom is devoted to discussion, practice and content classification (Johnson, 2012).

Creating interactive learning environments has gained importance in the development of speaking skills in student-centered foreign language teaching. In order to allocate more time to oral expression activities to improve speaking skills in learning environments, the flipped classroom model can be employed. With the use of the flipped classroom model in teaching Turkish as a foreign language, students can compare the language structure and features of Turkish, the differences between the target language and their own language, etc., before coming to the lesson. They have the opportunity to come to class prepared by learning theoretical knowledge through multimedia tools such as videos and lecture presentations. Students' communicative competence can be improved by giving more room to techniques such as role-playing, games, improvisations, subject discussions, and negotiations in the classroom. Thus, with the use of the flipped classroom model, more time will be devoted to speaking activities in the classroom. In other words, it is thought that the communicative approach supported by the flipped classroom model will be effective on the development of students' speaking skills.

Accordingly, in the current study, in order to improve speaking skills, to allow more time to be allocated to classroom activities envisaged in the communicative approach, to create a student-centered classroom environment, to involve the parent in the learning process by increasing teacher-parent interaction, to use technological tools effectively in the learning environment, to closely monitor student development and similar purposes, it has been preferred to work together with the reverse-face classroom model with a communicative approach. The absence of a study on the use of these two approaches in the development of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language in the field summer also reveals the importance of the current study. For this reason, it is thought that the findings to be obtained from the study will contribute to the relevant field writing.

This study aims to determine the effect of supportive activities prepared in line with the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking performance of 3rd-grade primary school students learning Turkish as a foreign language and to describe the

in-class processes that occur during these activities. In this direction, answers to the following questions were sought:

1. When the speaking skill pre-test achievement scores of the experimental and control groups are controlled, is there a significant difference between the post-test scores?
2. When the pre-test achievement scores of the "word control", "grammatical accuracy", "interaction" and "phonological control (pronunciation)" sub-dimensions of the Speaking Exam Evaluation Form are controlled, is there a significant difference between the post-test scores of the experimental and control group students?

Method

In this study, in which the effect of the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking performance of third grade primary school students learning Turkish as a foreign language, a pretest-posttest unequalized control group quasi-experimental model was used. In accordance with this model, matched groups were randomly assigned as the experimental and control groups (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015). The study group of this research consisted of 42 foreign national primary school third grade students studying in two different schools in a city located in the Central Anatolia region. The study group was determined by convenient sampling, which is one of the random sampling methods. Of the 42 students in the study, 21 were in the experimental group and 21 were in the control group. The "Speaking Exam Evaluation Form" developed by Kaya (2019) was used to evaluate the speaking activities applied to the students as pre-test and post-test and the speaking skills of the students by the researcher. Demographic information about the students was collected with the "Personal Information Form". The data were evaluated in the IBM SPSS Statistics Standard Concurrent User V 26 statistical package program.

Result and Discussion

In this study, the effect of the communicative approach supported by the flipped classroom model on the speaking skills of students learning Turkish as a foreign language was investigated. As a result of the research, it was determined that speaking education in line with the communicative approach supported by the flipped classroom model had a positive effect on improving the speaking skills of primary school 3rd grade students. In this case, it can be interpreted that communicative speaking activities supported by the flipped classroom model are effective in improving speaking skills in general, and vocabulary control, phonological control, interaction and grammatical accuracy skills, which are the sub-dimensions of the speaking exam evaluation form in particular. These findings show that the communicative approach supported by the flipped classroom model, which is one of the contemporary approaches, improves the speaking skills of students learning Turkish as a foreign language.

In the communicative language teaching approach, the activities carried out inside and outside the classroom are communication-oriented. Through these activities, it is aimed to develop students' communicative language competencies. It is emphasized that activities and practice-based methods should be used in classroom learning environments, where students are at the center of the learning process and can learn by doing and experiencing (Göçer, 2015). Therefore, it is necessary to transfer the theoretical knowledge given to the students in the classroom environment to the students outside the classroom environment by using multimedia tools, and to allocate more time for activities and practices in the classroom environment. In this context, the flipped classroom model offers the opportunity to do more activities and practices during the lesson (Tufançlı, 2021). As a matter of fact, in the current study, the theoretical information was made into a video and this information was shared with the students via EBA and Whatsapp. Students were allowed to watch these videos at home. In the classroom environment, more

opportunities were tried to be created for learning experience. It has been determined that speaking activities carried out in this way have a positive effect on students' speaking skills.

As a result, it has been determined that the communicative approach supported by the flipped classroom model is beneficial in improving the speaking skills of students learning Turkish as a foreign language. Teaching Turkish as a foreign language requires more practice and theoretical repetition. With this tried-and-tested teaching approach, more activities and practices were carried out during the lesson. The combined use of the advantageous aspects of face-to-face and distance education methods also positively affected the academic success of the students. It has been observed that the communicative activities applied to increase the motivation of the students and reduce their fear and anxiety of speaking with the group work done. The communicative approach supported by the flipped classroom model, which increases the in-class practice time and provides the student with the opportunity to repeat more at home, can also be applied by teachers in the development of other language skills and at other educational levels. In addition, since the applications require students to use digital tools, it is seen that it is important to develop their digital literacy skills. This research is limited to speaking skills only. Researchers can also examine the effectiveness of communicative activities supported by the flipped classroom model in the development of other language skills.

Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi*

The Relationship between Patience and Burnout in Teachers

Erdal MERİÇ**, Mustafa ERDEM***

Öz: Bu araştırma, sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılandırılan araştırmanın katılımcıları tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup Ordu ilindeki kamuya bağlı 97 ilkokulda görevli toplam 910 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemek için “Öğretmen Sabır Ölçeği”, tükenmişlik düzeylerini belirlemek için ise “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde istatistik programları aracılığıyla parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; sınıf öğretmenlerinin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu ortaya koyarken tükenmişlik düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “düşük” düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ise “çok düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Araştırmanın sonucunda sabrın alt boyutları ile tükenmişliğin alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken sabır düzeyleri ile kişisel başarı düzeyleri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin sabır düzeyleri yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaları azalmakta, kişisel başarıları ise artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sabır, tükenmişlik, öğretmen.

Abstract: The present study was conducted to determine the correlation between patience and burnout based on the views of primary school teachers in public schools affiliated with the Ministry of National Education. The study participants, which was structured with the relational survey model, were determined by the stratified sampling method and were formed from 910 primary school teachers working in 97 public primary schools in the Ordu province, Turkey. The study data were collected with two scales, namely the “Teacher Patience Scale” to determine the patience levels of the teachers, and the “Maslach Burnout Inventory-Educator Form” to determine the burnout levels. The data were analyzed with parametric tests in statistical software. The study findings revealed that the patience levels of the primary school teachers in both general patience and instruction and interaction dimensions were “very high”, and burnout level findings demonstrated that teachers experienced “low” levels of burnout in emotional burnout and personal achievement dimensions, and “very low” level of burnout in the depersonalization dimension. In the study, it was determined that there was a moderately significant correlation between patience and burnout sub-dimensions. There was a negative correlation between patience levels and emotional exhaustion and depersonalization levels of the primary school teachers, while a positive correlation was determined between patience levels and personal achievement levels. In other words, as the patience levels of the teachers increased, their emotional exhaustion and depersonalization levels decreased, and personal achievements increased.

Keywords: Patience, burnout, teacher.

Giriş

Öğretmenlik fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak zorlu (Supervia ve Bordas, 2020) ve aynı anda birçok farklı rolü yerine getirme sorumluluğu olan en karmaşık mesleklerden birisidir. Öğretmenler sınıflarında hem lider hem de disiplini sağlayan konumunda olmakla birlikte öğrencileri motive edip sınıfı canlı tutarak belirli bir plan ve program dâhilinde öğretim ve değerlendirme faaliyetleri yürütürler (Oktay, 1991). Bu nedenle öğretimi planlayan, uygulayan

*Bu çalışma, birinci yazarın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eylül 2022 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar, Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, Fatsa Meslek Yüksekokulu, Ordu-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8994-7708, e-posta: ekinerdal@gmail.com

***Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8595-0504, e-posta: merdem50@gmail.com

ve değerlendiren yani aynı anda birçok rol üstlenerek farklı görevleri yerine getirme sorumluluğu olan öğretmenlerin birtakım özellik ve niteliklere sahip olmaları gerekir.

Öğretmenlerin hangi özellik ve niteliklere sahip olmaları gerektiği konusunda birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda öğretmenlerin, mesleklerinin gereği olarak sahip olması gereken becerilerin yanında mesleğini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyen birtakım kişisel özelliklere de sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Gültekin, 2020). Alan yazında öğretmenlerde bulunması gereken özellikler genel olarak kişisel ve mesleki özellikler şeklinde iki başlık altında ele alınmakla birlikte aşağıda öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerden bazılarına yer verilmiştir. Bu özellikler bilgili, hoşgörülü, yaptığı işi sevme (Oktay, 1991), planlı, uyumlu, iyi huylu, telkin edici (Binbaşıoğlu, 1994), yansıtma, karar verme, problem çözme ve iletişim becerisi (Arı, 2016), sistemli, istekli, teşvik edici, mizah (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1999), özverili, çalışkan (Çapa ve Çil, 2000), coşkulu, içten, iş birlikçi (Demirel, 2007), iyimser, mutlu, becerikli, yaratıcı, duyarlı (Dağlıoğlu, 2010), kararlı, tarafsız (Dilekmen, 2008), hevesli (Weinstein, 1990), nazik, fedakâr, karizmatik, üretken (Karakelle, 2005), aktif, tutarlı, ön yargısız, yetenekli (Paliç ve Keleş, 2011), entelektüel, uzlaştırıcı, takdir eden, öven, yüreklendiren, sakin, sırdaş ve iyi bir dinleyici olma (Şişman, 1999) şeklinde sıralanabilir. Bunlara ek olarak öğretmenler nezaketli, saygılı (Güven, 2004), girişimci, eleştirel düşünen, araştırmacı, sorgulayıcı (Arslan ve Özpınar, 2008), zeki, enerjik, sağlıklı, özgüven sahibi, öğrencilere değer veren ve olumlu düşünen (Banks ve Thomson, 1995), merhametli, sorun çözücü, ekip çalışmasına yatkın (Çalışkan, Negiş Işık ve Saygın, 2013), değişim ve gelişime açık, insancıl (Kızıltepe, 2002) ve demokratik tutuma sahip (Murray, 1983) kişiler olmalıdır.

Alan yazın değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sahip olması gereken birçok kişisel özellik bulunmakla birlikte bu özelliklerin neler olması gerektiğini tam olarak sıralamak mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özellikler konusunda herkesin anlayabileceği ortak bir özellikler listesinin oluşturulabileceği söylenemez. Alan yazından hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birisinin de “*sabır*” olduğunu, diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğinin sabırlı olmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür (Büyükşahin ve Şahin, 2017; Duman ve Taş, 2021; Murphy, Delli ve Edwards, 2004; Okoro ve Chukwudi, 2011; Shishavan ve Sadeghi, 2009; Weinstein, 1990).

Schnitker (2012) sabrı, bireylerin farklı şartlar ve zamanlarda çeşitli hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acılarla karşılaştıklarında bunların geçmesini sakince bekleyebilmeleri eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Okçu ve Pilatin’e (2018) göre sabır, insanların üzücü ve sıkıntılı durumlara karşı dayanabilme ve zorlukların üstesinden gelebilme yeteneğidir.

Alan yazında sabır kavramını konu edinen birçok araştırma mevcut olmakla birlikte bu çalışmaların önemli bir kısmı kavramı dinî boyutuyla ele almaktadır (Bulut, 2020; Doğan, 2014; Esen Ateş ve Kayıklık, 2019; Harned, 2015; Jusupov, 2017; Mahdiyar, Taghavi ve Goodarzi, 2016; Muratoğlu, 2018; Rusdi, 2016; Schnitker ve Emmons, 2007; Schnitker vd, 2019). Sabır kavramını dinî boyutun yanında özellikle pozitif psikoloji açısından ilköğretim öğrencileri (Castillo, Ferraro, Jordan ve Petrie, 2011; Esen ve Say, 2022; Gökalp, 2022; Khormaei ve Farmani, 2016), ortaöğretim öğrencileri (Khormaei, Farmani ve Yazdani, 2017; Koç, 2017) ve üniversite öğrencileri (Aghababaei ve Tabik, 2015; Dudley, 2003; Gül, 2021; Hossaeini, 2021; Khormaei, Dehbidi ve Haghju, 2016; Khormaei ve Farmani, 2015; Mahdiyar, Taghavi ve Goudarzi, 2017; Marhemati ve Khormaei, 2017) örneklemine ele alan çalışmalar bulunmasına rağmen öğretmenlerin sabır düzeylerini tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

İş yaşamında, insanlarla yoğun iletişim gerektiren çoğu meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sabırlı olmak önemlidir. Öğretmenler mesleki süreçte eğitimin tüm paydaşlarıyla iletişim içerisinde dirler. Bu süreçte öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri ve

velilerle olan münasebetlerinde bazen beklenmedik ve istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Önemli olan bu negatif durumlara sabır ve hoşgörülle yaklaşabilmektir. Eğitim uzun vadeli bir iş olduğu için eğitimden beklenen çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarıya ulaşmak ve istedik mesleki ürünler elde etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerden beklenen öğretimsel ve eğitimsel çıktılara ulaşabilmek uzun zamanlar gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir. Öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmamaları ise karamsarlık ve strese yol açarak tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Tükenmişlik başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarındaki çalışanlarda, işin yapısından kaynaklı olarak stresle başa çıkamama sonucunda görülen, fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen ve kişinin diğer insanlarla ilişkilerine, işine ve genel olarak hayatına olumsuz yansımaları olan uzun süreli psikolojik bir sendromdur. Tükenmişlik; “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” olmak üzere üç boyutlu bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Duygusal tükenme kişinin psikolojik açıdan duygusal kaynaklarının azaldığını ve enerjisinin yok olduğunu hissetmesine bağlı olarak kendini işine verememesi olup tükenmişliğin temel bireysel stres boyutunu temsil eder. Duyarsızlaşma kişinin duygusal kaynaklarının azalmasıyla da bağlantılı olarak, birlikte çalıştığı veya hizmet götürdüğü kişilere karşı olumsuz, kayıtsız, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi olup tükenmişliğin kişiler arası bağlam boyutunu temsil eder. Kişisel başarı ise depresyon ve moral düşüklüğü sonucunda kişinin işiyle ilgili olarak kendisini olumsuz değerlendirme ve başarısız görme eğilimi olup tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil eder ve işteki başarı ve üretkenlik eksikliğini gösterir (Maslach, 2009; Maslach ve Jackson, 1981). Çalışanların, görevlerini bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları enerjinin çeşitli stres faktörlerine bağlı olarak azalması ya da yok olması nedeniyle çalışma isteklerinin ve performanslarının düşmesine yol açtığı için tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel açıdan önemsenmesi gereken bir kavramdır.

Tükenmişlik doktorlar, hemşireler, polisler ve öğretmenlerde oldukça yaygın bir şekilde görülmekte ve birey açısından işini değiştirme ve bırakma ya da erken emekli olma gibi sonuçlara yol açarken toplumsal açıdan ise nitelikli eleman kaybına, hizmetin niteliğinde düşüşe ve ekonomik kayıplara yol açmaktadır (Çokluk, 2003). Öğretmenler diğer meslek gruplarında çalışanlara göre daha fazla stres yaşamaktadırlar (Antonioni, Polychroni ve Walters, 2000; Chan, 2003; Cheryl ve Cary, 1993; Çokluk, 2003). Çünkü öğretmenlik mesleği toplumsal beklentinin en yüksek olduğu mesleklerden birisidir ve yüksek toplumsal beklenti öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağıdır. Sınıflarında birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencileri ve eğitimin diğer tüm paydaşlarıyla sürekli olarak iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenler, söz konusu kişilerle diyaloglarında yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı okul ortamında strese maruz kalabilmekte ve buna bağlı olarak tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ise başta aileleri ve öğrencileri olmak üzere meslektaşları, arkadaşları ve genel olarak da tüm toplumun bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Alan yazında öğretmenlerde tükenmişliği konu edinen birçok araştırma bulunmakta ve bu araştırmalarda öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen bireysel ve örgütsel pek çok faktörden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda tükenmişliğin *iş doyumu* (D’Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Goswami, 2013; İnce ve Şahin, 2016; Koustelios ve Tsigilis, 2005; Lipscomb Williams, 2014; Platsidou, 2010), *örgütsel bağlılık* (Alev ve Taş, 2020; Ataş Akdemir, 2019; D’Amico vd., 2020; Elma ve Ergen, 2019; Supervia ve Bordas, 2020), *öz-yeterlik* (Brouwers ve Tomic, 2000; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), *örgütsel adalet* (Andela ve Truchot, 2017), *okul iklimi* (Grayson ve Alvarez, 2008; Malinen ve Savolainen, 2016; Lim ve Eo, 2014), *sosyal destek* (Greenglass, Fiksenbaum ve Burke, 1994; Temam, Billaudeau ve Vercambre, 2019), *örgütsel güven* (Çağlar, 2011), *yönetim ve yönetici liderlik tarzları* (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Bakan vd., 2015), *lider-üye etkileşimi* (Alev ve Taş, 2020; Demir, 2019), *mükemmeliyetçilik* (Shirazizadeh ve Karimpour, 2019; Stoeber ve Rennert,

2008), *yaşam doyumu* (Chan, 2011; Çelik ve Üstüner, 2018), *işe adanmışlık* (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), *işkoliklik* (Akın ve Oğuz, 2010), *örgütsel sosyalleşme* (Baş Saka ve Coşkun, 2020), *psikolojik sermaye* (Zhang, Zhang ve Hua, 2019), *benlik saygısı* (Butler ve Constantine, 2005; Sovitriana, Santosa ve Hendrayani, 2019), *kişiler arası ilişkiler* (Leiter ve Maslach, 1988; Rodriguez-Mantilla ve Fernandez-Diaz, 2017), *A tipi kişilik özellikleri* (Ceyhan ve Çiçek, 2020), *örgütsel sessizlik* (Öztürk Çiftci, Meriç ve Meriç, 2015), örgütsel sinizm (Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020), *umutsuzluk* (Özben ve Argun, 2003), *duygusal emek* (Kadan ve Aral, 2018; Noor ve Zainuddin, 2011), *negatif düşünceler* (Artıran, Er ve Artıran, 2019), *iş stresi* (Gluschkoff vd., 2016; Kokkinos, 2007; McCormick ve Barnett, 2011; Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang, 2015; Zhang vd., 2019), *işten ayrılma niyeti* (Gençer Çelik, 2020; Öztürk Çiftci vd., 2015), *öğrenci motivasyonu* (Shen vd., 2015) ve *sınıf yönetimi becerileri* (Güneş, 2021) gibi birçok kavramla olan ilişkisi irdelenmiş ve öğretmenlerde yaşanan tükenmişliğin hem kişisel hem de çevresel faktörlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerinin yanı sıra işin özellikleri ve çalışma koşullarının da öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik ile çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmış ancak alan yazında öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tükenmişlik ile ilişkili olan bireysel ve örgütsel faktörlerle birlikte öğretmenlerin sabır düzeylerinin de tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği ve öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmalarının, tükenmişlik yaşamamalarına ve böylece görevlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuş olup bu araştırma, sabır ve tükenmişlik ilişkisini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli, ailenin toplam aylık geliri, eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerde sabır, tükenmişliği ne derecede yordamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Nicel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ordu ilindeki kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde kamuya bağlı ilkokullarda toplam 1564 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Katılımcıların sınıf öğretmenlerinden oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin küçük yaş grubu öğrencilerle çalışmaları, okuldaki bir eğitim gününün tamamını aynı öğrencilerle geçirmeleri ve müfredatta yer alan birçok farklı alandaki dersi vermek zorunda olmalarından dolayı mesleki süreçte daha sabırlı olmaları gerektiği ve söz konusu durumlardan kaynaklanan stres faktörlerine bağlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşayabilecekleri düşüncesi etkili olmuştur. Araştırmanın katılımcıları tabakalı (stratified) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken tabakalı

yöntemin tercih edilmesinde öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik açıdan gelişmişlik durumunun, sabır ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği varsayımı belirleyici olmuştur. Bu kapsamda Ordu ilinin 19 ilçesi, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri göz önüne alınarak üç alt tabakaya (üst, orta, alt) ayrılmıştır. İlçelerin üç alt tabakaya ayrılmasında, 2019 yılında hazırlanan “İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017” temel alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle her ilçede yer alan ilkokulların listesi çıkarılmış ve evrendeki katılımcı sayısını temsil edecek oranda öğretmene ulaşmaya kadar seçkisiz olarak belirlenen okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın örnekleme, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından üç farklı tabakada yer alan 19 ilçede, basit seçkisiz yöntemle belirlenmiş 97 ilkokulda görev yapan toplam 910 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Örneklem seçilirken her ilçeden ve dolayısıyla her tabakadan çalışma evrenindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilecek sayıda öğretmenin araştırmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğü için Çıngır’ın (1994, akt. Büyüköztürk vd., 2009) örneklem büyüklüğü hesaplamasına ilişkin tablosundan yararlanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların 456’sı (%50,1) kadın, 454’ü (%49,9) erkek; 795’i (%87,4) evli, 115’i (%12,6) ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 778’i (%85,5) sınıf öğretmenliği programından mezun iken 132 (%14,5) katılımcı ise sınıf öğretmenliği dışındaki farklı bir programdan mezun olmuştur. 313 (%34,4) öğretmenin sınıfında 20 ve daha az sayıda öğrenci bulunurken 597 (%65,6) öğretmenin sınıfında ise 21 ve daha fazla sayıda öğrenci bulunmaktadır. İstihdam şekline bakıldığında katılımcıların 42’si (%4,6) ücretli/sözleşmeli statüde görev yaparken 868 (%95,4) katılımcı ise kadrolu olarak görev yapmaktadır. Ailenin toplam aylık geliri açısından incelendiğinde 511 (%56,2) katılımcının toplam aylık geliri 10.000 TL altında iken 399 (%43,8) katılımcının ise toplam aylık geliri 10.000 TL ve üzerindedir. Eğitim durumu açısından bakıldığında katılımcıların 93’ü (%10,2) ön lisans, 787’si (%86,5) lisans ve sadece 30’u (%3,3) lisansüstü eğitimi mezundur. Katılımcıların 143’ü (%15,7) 1-10 yıl, 326’sı (%35,8) 11-20 yıl ve 441’i (%48,5) ise 21 yıl ve üzeri toplam hizmete sahiptir. Görev yapılan okulun konumuna bakıldığında katılımcıların 244’ünün (%26,8) il merkezi, 494’ünün (%54,3) ilçe merkezi ve 172’sinin (%18,9) ise mahallede (köy/belde) bulunan okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Son olarak okulların bulunduğu bölgeler sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde katılımcıların 565’inin (%62,1) üst, 158’inin (%17,4) orta ve 187’sinin (%20,5) ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde yer alan okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup ölçeklere ilişkin detaylar aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen sabır ölçeği (ÖSÖ)

Öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemek amacıyla Meriç ve Erdem (2022) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sabır Ölçeği” (ÖSÖ) kullanılmıştır. ÖSÖ, öğretmenlerin sabır düzeylerini tespit etmeye yönelik iki boyut altında yer alan toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Meriç ve Erdem (2022) tarafından “Öğretim” (6 madde) ve “Etkileşim” (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Beşli Likert biçiminde hazırlanan ölçekte puanlar (1) ile (5) arasında değişmekte olup alınan puanların yüksek olması, sabır düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Meriç ve Erdem (2022) tarafından ÖSÖ’nün güvenilirliğini test etmek amacıyla iki farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilen analizlerde ÖSÖ’nün geneline ait Cronbach Alfa katsayısı farklı iki çalışma grubunda sırayla 0,81 ve 0,82 bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri sırayla öğretim için 0,74 ve 0,80; etkileşim için ise 0,73 ve 0,70 bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan iki boyutlu yapıyı test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından DFA yapılmış olup ÖSÖ’nün iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ise ÖSÖ'nün güvenilirliğini test etmek amacıyla toplam puan ve alt boyutlar üzerinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Cronbach Alfa katsayısı ÖSÖ toplamı için 0,80, öğretim boyutu için 0,80 ve etkileşim boyutu için 0,70 olarak bulunmuştur. ÖSÖ'nün yapı geçerliği için DFA yapılmış olup ölçeğin madde yük değerlerinin 0,51 ile 0,74 arasında değiştiği, ölçeğin iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=3,39$, GFI=0,97, AGFI=0,96, CFI=0,96, NFI=0,95, TLI=0,95, IFI=0,96, RMSEA=0,05, SRMR=0,04, RMR=0,01).

Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu (MTE-EF)

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini tespit etmek için Maslach Tükenmişlik Envanterinin (MTE), Maslach, Jackson ve Schwab (1996) tarafından eğitimcilere uyarlanan, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” (MTE-EF) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. MTE-EF, katılımcıların tükenmişlikle ilgili duyguları ne sıklıkta yaşadıklarını tespit etmeye yönelik üç boyut altında yer alan toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları MTE'nin orijinalindeki gibi “Duygusal Tükenme” (9 madde), “Duyarsızlaşma” (5 madde) ve “Kişisel Başarı” (8 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki ifadeler çalışma yaşamına ilişkin negatif durumlardan oluşurken kişisel başarı boyutundaki ifadeler ise pozitif durumları içermektedir. Araştırmada MTE-EF'de yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ayrı ayrı puanlandırılmış olup toplam tükenmişlik puanı hesaplanmamıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan yüksek puanlar ile kişisel başarı boyutunda alınan düşük puanlar, bireyin ilgili boyutlarda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Beşli Likert biçiminde uygulanan ölçeğin puanları (1) ile (5) arasında değişmektedir.

MTE-EF'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan analizlerde alt boyutlar için Cronbach Alfa katsayıları sırayla 0,88, 0,78 ve 0,74 bulunmuştur. MTE-EF'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada MTE-EF'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla alt boyutlar üzerinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda alt boyutlara ait Cronbach Alfa değerleri duygusal tükenme için 0,88, duyarsızlaşma için 0,71 ve kişisel başarı için 0,82 olarak bulunmuştur. MTE-EF'nin yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmış olup madde yük değerlerinin 0,36 ile 0,82 arasında değiştiği, envanterin üç boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=3,77$, GFI=0,93, AGFI=0,91, CFI=0,92, NFI=0,90, TLI=0,91, IFI=0,92, RMSEA=0,06, SRMR=0,05, RMR=0,04).

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci yarısında toplanmıştır. Verileri toplamak amacıyla okullar ziyaret edilip ilk olarak okul müdürüyle görüşülmüş ve ardından öğretmenler bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ölçekler öğretmenlere dağıtılmış ve yeterli zaman verildikten sonra doldurulan ölçekler elden teslim alınmıştır. Ölçeklerin geri dönmemesi ve eksik ya da hatalı doldurulması gibi durumlar göz önünde bulundurularak 1000 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasının etik açıdan uygun olduğuna dair Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 27.05.2021 tarih ve 2021/3/12 sayılı karar ile etik kurul izni ve Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 16.09.2021 tarih ve 32080347 sayılı karar ile araştırma için uygulama izni alınmıştır.

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin analizi

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 1000 öğretmenden geri dönen ölçekler tek tek kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulan (bir veya birkaç maddesi boş bırakılan, desen oluşturulan, tüm maddelerde aynı seçenek işaretlenen) 33 ölçek ayıklandıktan sonra toplamda 967 ölçek değerlendirmeye alınıp SPSS programına aktarılmıştır. Tek yönlü uç değerler için z puanları ± 3 altında ve üzerinde olan 50 ölçek ve çok yönlü uç değerler için ise Mahalanobis uzaklığına bakılarak değeri 0,001’in altında olan 7 ölçek olmak üzere toplam 57 ölçeğin uç değer olarak kabul edilip veri setinden çıkarılmasının ardından 910 ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmış olup istatistikî çözümler için anlamlılık düzeyi 0,05 ve 0,01 olarak alınmıştır. Veri setinin tek değişkenli normalliğini kontrol etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri, çok değişkenli normalliğini test etmek için ise saçılma diyagramı matrisleri incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için sabır toplam puanı ile sabır ve tükenmişlik alt boyutları üzerinden çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. “Öğretmen Sabır Ölçeği” geneli için çarpıklık değeri -0,326, basıklık değeri -0,515; alt boyutları için ise sırasıyla çarpıklık değerleri -0,600, -0,291; basıklık değerleri -0,520, -0,191 olarak hesaplanmıştır. “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” alt boyutları için sırasıyla çarpıklık değerleri 0,462, 1,787, -0,066; basıklık değerleri ise -0,370, 2,849 ve -0,133 olarak hesaplanmıştır. Jondeau ve Rockinger (2003) ve Karaatlı (2005) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olduğunda dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında ve saçılma diyagramlarının elips şeklinde olmasından dolayı veri setinin normal dağıldığı kabul edilmiş olup analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Değişkenlerin karşılaştırılmasında “t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. T-testi ve ANOVA testi sonucunda gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken varyansların homojen olup olmamasına bakılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında bir farklılık olması durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testleri yapılmış ve varyansların homojen olduğu gruplarda Scheffe testi, homojen olmadığı gruplarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini ne derece yordadığını saptamaya yönelik bu çalışmada Öğretmen Sabır Ölçeğinin iki alt boyutu yordayıcı (bağımsız) değişkenler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunun üç alt boyutu ise ayrı ayrı yordanan (bağımlı) değişken olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerde sabırın tükenmişliği yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde modelin temel sayıltıları kontrol edilmiş olup saçılma diyagramı matrisinin incelenmesi sonucu verilerin çok değişkenli normalliği karşıladığı ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu ($VIF < 10$; $TV > 0,10$; $CI < 30$) ve oto korelasyon ($1,5 < DW < 2,5$) olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak katılımcıların sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, daha sonra öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgulara ve ardından da öğretmenlerde sabırın, tükenmişliğin yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik bulgular

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sabır ve Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Genel Sabır	910	4,41	0,37
Öğretim	910	4,58	0,38
Etkileşim	910	4,22	0,48
Tükenmişlik			
Duygusal Tükenme	910	2,20	0,70
Duyarsızlaşma	910	1,30	0,43
Kişisel Başarı	910	4,12	0,45

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4,41$, $SS=0,37$) hem de öğretim ($\bar{X}=4,58$, $SS=0,38$) ve etkileşim ($\bar{X}=4,22$, $SS=0,48$) boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu göstermektedir. Tükenmişliğin alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında öğretmenlerin duygusal tükenme ($\bar{X}=2,20$, $SS=0,70$) ve kişisel başarı ($\bar{X}=4,12$, $SS=0,45$) boyutlarında “düşük”; duyarsızlaşma boyutunda ise ($\bar{X}=1,30$, $SS=0,43$) “çok düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Öğretmenlerin sabır düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sabır Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Genel Sabır		Öğretim		Etkileşim	
			\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p
Cinsiyet	Kadın	456	4,38/0,37	-2,797	4,54/0,38	-3,161	4,19/0,47	-1,755
	Erkek	454	4,45/0,36	0,01**	4,62/0,37	0,00**	4,25/0,48	0,08
Medeni Durum	Evli	795	4,42/0,36	0,366	4,58/0,37	0,499	4,22/0,47	0,224
	Bekâr	115	4,41/0,42	0,72	4,56/0,42	0,62	4,21/0,53	0,82
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğrt.	778	4,40/0,37	-1,996	4,57/0,38	-2,554	4,21/0,48	-1,149
	Diğer	132	4,47/0,34	0,05	4,65/0,34	0,01*	4,26/0,47	0,25
Öğrenci Sayısı	20 ve altı	313	4,36/0,37	-3,309	4,53/0,39	-2,788	4,15/0,47	-2,973
	21 ve üzeri	597	4,44/0,37	0,00**	4,60/0,37	0,01*	4,25/0,48	0,00**
İstihdam Şekli	Ücretli/Sözl.	42	4,48/0,42	1,119	4,62/0,43	0,734	4,30/0,52	1,206
	Kadrolu	868	4,41/0,37	0,26	4,58/0,37	0,46	4,21/0,47	0,23
Ailenin Toplam Aylık Geliri	10.000 TL altı	511	4,44/0,38	2,676	4,60/0,38	2,070	4,25/0,48	2,554
	10.000 TL ve üzeri	399	4,38/0,36	0,01*	4,55/0,37	0,04*	4,17/0,47	0,01*

*p<0,05, **p<0,01, Sd: 908

Tablo 2’de öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin cinsiyete göre istatistikî açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($-3,162 < t < -2,796$, $p < 0,01$). Ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4,45$) hem de öğretim boyutundaki sabır ($\bar{X}=4,62$) düzeylerinin kadın öğretmenlerden ($4,37 < \bar{X} < 4,55$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(908)}=-1,755$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin cinsiyetleri, onların etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında medeni durum açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($0,223 < t < 0,500$, $p > 0,05$).

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(908)}=-2,554$, $p < 0,05$). Ortalamalar, diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,65$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=4,57$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise mezuniyet alanı açısından istatistikî olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($-1,997 < t < -1,148$, $p > 0,05$). Tabloya göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından istatistikî olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($-31310 < t < -2,787$, $p < 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde sınıfta 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4,44$) hem de öğretim ($\bar{X}=4,60$) ve etkileşim ($\bar{X}=4,25$) boyutlarındaki sabır düzeylerinin, sınıfta 20 ve altında öğrencisi olan öğretmenlerden ($4,14 < \bar{X} < 4,54$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında istihdam şekli açısından istatistikî olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($0,733 < t < 1,207$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu istihdam edilmeleri, onların sabır düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($2,069 < t < 2,677$, $p < 0,05$). Ortalamalar; toplam aylık geliri 10.000 TL altında olan öğretmenlerin hem genel sabır ($\bar{X}=4,44$) hem de öğretim ($\bar{X}=4,60$) ve etkileşim ($\bar{X}=4,25$) boyutlarındaki sabır düzeylerinin, toplam aylık geliri 10.000 TL ve üzeri olan öğretmenlere ($4,16 < \bar{X} < 4,56$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sabır düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’e göre öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=5,199$, $p < 0,05$). Scheffe testi sonuçları, ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,53$) genel sabır düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4,40$) göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=8,258$, $p < 0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,72$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin, hem lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4,56$) hem de lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4,47$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-907)}=1,499$, $p > 0,05$).

Tablo 3

Sabır Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Genel Sabır		Öğretim		Etkileşim	
			\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark
Eğitim Durumu	Ön lisans	93	4,53/0,32	5,199	4,72/0,31	8,258	4,30/0,45	1,499
	Lisans	787	4,40/0,37	0,01*	4,56/0,38	0,00**	4,21/0,48	0,22
	Lisansüstü	30	4,36/0,40	1>2	4,47/0,41	1>2; 1>3	4,22/0,54	---
Toplam Hizmet Süresi	1-10 yıl	143	4,33/0,40	14,634	4,49/0,40	18,038	4,14/0,50	6,151
	11-20 yıl	326	4,36/0,37	0,00**	4,51/0,38	0,00**	4,18/0,49	0,00**
	21 yıl ve üzeri	441	4,48/0,35	3>2; 3>1	4,65/0,35	3>2; 3>1	4,27/0,45	3>2; 3>1
Okulun Konumu	İl Merkezi	244	4,47/0,35	7,224	4,63/0,37	7,333	4,27/0,45	3,992
	İlçe Merkezi	494	4,42/0,36	0,00**	4,58/0,36	0,00**	4,22/0,48	0,02*
	Mahalle	172	4,33/0,40	1>3; 2>3	4,49/0,41	1>3; 2>3	4,14/0,50	1>3
Okul Bölgesi SED'i	Yüksek	565	4,45/0,36	9,853	4,62/0,36	11,727	4,25/0,48	4,424
	Orta	158	4,41/0,37	0,00**	4,56/0,38	0,00**	4,22/0,47	0,00**
	Düşük	187	4,31/0,38	1>3	4,47/0,39	1>3	4,13/0,48	1>3

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=14,634$, $p<0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre 21 yıl ve daha fazla hizmete sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4,48$) genel sabır düzeylerinin hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4,36$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=4,33$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de toplam hizmet süresi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2;907)}=18,038$, $p<0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre 21 yıl ve daha fazla hizmete sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4,65$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin, hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4,51$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=4,49$) hizmeti olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=6,151$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre 21 yıl ve daha fazla hizmete sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4,27$) etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin, hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4,18$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=4,14$) hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2;907)}=7,224$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=4,47$) ve ilçe merkezindeki ($\bar{X}=4,42$) okullarda görev yapan öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin, mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=4,33$) okullarında görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=7,333$, $p<0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=4,63$) ve ilçe merkezindeki ($\bar{X}=4,58$) okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin, mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=4,49$) okullarında görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2;907)}=3,992$, $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezindeki okullarda ($\bar{X}=4,27$) görev yapan öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin, mahalle (belde/köy) okullarında ($\bar{X}=4,14$) görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-907)}=9,853$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,45$) genel sabır düzeyleri, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=4,31$) göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan bölgenin SED'ine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2-907)}=11,727$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,62$) öğretim boyutundaki sabır düzeyleri, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapanlara ($\bar{X}=4,47$) göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da görev yapılan bölgenin SED'ine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2-907)}=4,424$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,25$) etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=4,13$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e göre öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($-1,913<t<1,600$, $p>0,05$). Yani öğretmenlerin cinsiyetleri tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(908)}=2,222$, $p<0,05$). Ortalamalar, evli öğretmenlerin ($\bar{X}=2,22$) bekârlara ($\bar{X}=2,06$) oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında ise medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($0,052<t<1,142$, $p>0,05$).

Tablo 4

Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Duyusal Tükenmişlik		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı	
			\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p	\bar{X} /SS	t p
Cinsiyet	Kadın	456	2,23/0,68	1,599	1,27/0,40	-1,912	4,11/0,43	-1,135
	Erkek	454	2,16/0,72	0,11	1,33/0,45	0,06	4,14/0,47	0,26
Medeni Durum	Evli	795	2,22/0,70	2,222	1,30/0,43	0,053	4,13/0,45	1,141
	Bekâr	115	2,06/0,68	0,03*	1,30/0,42	0,96	4,08/0,46	0,25
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğrt.	778	2,20/0,70	0,214	1,31/0,43	1,178	4,11/0,45	-1,688
	Diğer	132	2,18/0,74	0,83	1,26/0,44	0,24	4,18/0,45	0,09
Öğrenci Sayısı	20 ve daha az	313	2,20/0,70	0,077	1,33/0,45	1,331	4,06/0,44	-2,967
	21 ve fazla	597	2,19/0,70	0,94	1,29/0,41	0,18	4,15/0,45	0,00**
İstihdam Şekli	Ücretli/Sözl.	42	1,75/0,55	-5,258	1,17/0,26	-3,145	4,09/0,42	-0,525
	Kadrolu	868	2,22/0,70	0,00**	1,31/0,43	0,00**	4,12/0,45	0,60
Ailenin Toplam Aylık Geliri	10.000 TL altı	511	2,15/0,72	-2,018	1,32/0,45	1,644	4,14/0,46	1,463
	10.000 TL ve üzeri	399	2,25/0,68	0,04*	1,28/0,39	0,10	4,10/0,43	0,14

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, Sd: 908

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında mezuniyet alanı açısından bir farklılık bulunmamıştır ($-1,689<t<1,179$, $p>0,05$). Yani öğretmenlerin mezun oldukları alanlar tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal

tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısı açısından farklılaşmazken ($0,76 < t < 1,332$, $p > 0,05$) kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında öğrenci sayısına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{(908)} = -2,967$, $p < 0,01$). Ortalamalar incelendiğinde sınıfta 20 ve altında öğrencisi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,06$), sınıfta 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4,15$) kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri istihdam şekli açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($-5,259 < t < -3,144$, $p < 0,01$). Ortalamalar, kadrolu öğretmenlerin hem duygusal tükenme ($\bar{X} = 2,22$) hem de duyarsızlaşma ($\bar{X} = 1,31$) boyutlarında ücretli/sözleşmeli öğretmenlere ($1,16 < \bar{X} < 1,76$) göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında ise istihdam şekli açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(908)} = -0,525$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmeleri, kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(908)} = -2,018$, $p < 0,05$). Ortalamalar; toplam aylık geliri 10.000 TL ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,25$), toplam aylık geliri 10.000 TL'nin altında olan öğretmenlere ($\bar{X} = 2,15$) oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında ailenin toplam aylık geliri açısından istatistikî olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($1,462 < t < 1,645$, $p > 0,05$). Yani öğretmenlerin toplam aylık gelirleri, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	n	Duygusal Tükenmişlik		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı	
			\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark	\bar{X} /SS	F p Fark
Eğitim Durumu	Ön lisans	93	1,90/0,56	12,223	1,22/0,36	2,220	4,26/0,40	5,328
	Lisans	787	2,22/0,71	0,00**	1,31/0,43	0,11	4,10/0,45	0,01*
	Lisansüstü	30	2,51/0,64	1<2; 1<3	1,38/0,51	---	4,13/0,42	1<2
Toplam Hizmet Süresi	1-10 yıl	143	2,12/0,64	6,806	1,32/0,43	1,166	3,99/0,44	24,334
	11-20 yıl	326	2,31/0,71	0,00**	1,32/0,43	0,31	4,04/0,44	0,00**
	21 yıl ve üzeri	441	2,13/0,71	1<2; 3<2	1,28/0,43	---	4,22/0,43	3<2; 3<1
Okulun Konumu	İl Merkezi	244	2,05/0,71	10,625	1,29/0,45	1,598	4,6/0,45	16,891
	İlçe Merkezi	494	2,29/0,69	0,00**	1,29/0,40	0,20	4,09/0,43	0,00**
	Mahalle	172	2,13/0,69	1<2; 3<2	1,35/0,46	---	4,03/0,46	1<3
Okul Bölgesi SED'i	Yüksek	565	2,21/0,71	0,606	1,29/0,43	0,555	4,18/0,44	14,031
	Orta	158	2,20/0,69	0,55	1,33/0,43	0,57	4,08/0,44	0,00**
	Düşük	187	2,15/0,70	---	1,30/0,43	---	3,99/0,45	1<2; 1<3

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında eğitim durumu açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=12,223$, $p<0,01$). Dunnett C testine göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=1,90$) duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin hem lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=2,22$) hem de lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=2,51$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında da eğitim durumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=5,328$, $p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,26$) kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=4,10$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($F_{(2,907)}=2,220$, $p>0,05$).

Tablo 5'e göre öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=6,806$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=2,31$) duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin hem 1-10 yıl arası ($\bar{X}=2,12$) hem de 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2,13$) hizmeti olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında da toplam hizmet süresi açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,907)}=24,334$, $p<0,01$). Scheffe testi sonucunda 21 yıl ve daha fazla hizmeti olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,22$) kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, hem 11-20 yıl ($\bar{X}=4,04$) hem de 1-10 yıl arası ($\bar{X}=3,99$) hizmeti olanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise toplam hizmet süresi açısından farklılık bulunmamıştır ($F_{(2,907)}=1,166$, $p>0,05$).

Tablo 5'te öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=10,625$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezi ($\bar{X}=2,05$) ve mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=2,13$) okullarında görevli öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, ilçe merkezinde ($\bar{X}=2,29$) görev yapanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında da görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=16,891$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre il merkezindeki ($\bar{X}=4,26$) okullarda görev yapan öğretmenler, ilçe merkezi ($\bar{X}=4,09$) ve mahalle (belde/köy) ($\bar{X}=4,03$) okullarında görev yapanlara oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise görev yapılan okulun konumu açısından farklılık bulunmamıştır ($F_{(2,907)}=1,598$, $p>0,05$).

Tablo 5'e göre öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,907)}=14,031$, $p<0,01$). Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek ($\bar{X}=4,18$) SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ($\bar{X}=4,08$) ve düşük ($\bar{X}=3,99$) SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapanlara göre kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Öğretmenlerin duygusal tükenme ($F_{(2,907)}=0,606$, $p>0,05$) ve duyarsızlaşma ($F_{(2,907)}=0,555$, $p>0,05$) boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerde sabrın tükenmişliği yordama düzeyine yönelik bulgular

Araştırmanın temel problemi kapsamında öğretmenlerde sabrın, tükenmişliği ne derecede yordadığını saptanmak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerde Sabırın Tükenmişliği Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişkenler			
	Duygusal Tükenme [R=0,325; R ² =0,106] F ₍₂₋₉₀₇₎ =53,571 p=0,000**	Duyarsızlaşma [R=0,297; R ² =0,088] F ₍₂₋₉₀₇₎ =43,878 p=0,000**	Kişisel Başarı [R=0,574; R ² =0,330] F ₍₂₋₉₀₇₎ =223,083 p=0,000**	
Sabit	t	18,184	16,942	6,083
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Öğretim	β	-0,231	-0,274	0,412
	t	-6,279	-7,370	12,933
Etkileşim	p	0,000**	0,000**	0,000**
	β	-0,138	-0,040	0,239
	t	-3,739	-1,084	7,488
	p	0,000**	0,279	0,000**

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 6'ya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte duygusal tükenme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=0,325, p<0,01). Öğretim ve etkileşim boyutları duygusal tükenmedeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır (R²=0,106). Yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki görece önem sırası öğretim (β=-0,231) ve etkileşim (β=-0,138), şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [t_(-6,279), p<0,01] ve etkileşimin [t_(-3,739), p<0,01], duygusal tükenmenin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tabloya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte duyarsızlaşma ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=0,297, p<0,01). Öğretim ve etkileşim boyutları duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır (R²=0,088). Yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma üzerindeki görece önem sırası öğretim (β=-0,274) ve etkileşim (β=-0,040) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretimin [t_(-7,370), p<0,01] duyarsızlaşmanın anlamlı yordayıcısı olduğu ancak etkileşimin [t_(-1,084), p>0,05] duyarsızlaşmanın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tabloya göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte kişisel başarı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=0,574, p<0,01). Öğretim ve etkileşim boyutları kişisel başarıdaki toplam varyansın %33'ünü açıklamaktadır (R²=0,330). Yordayıcı değişkenlerin kişisel başarı üzerindeki görece önem sırası öğretim (β=0,412) ve etkileşim (β=0,239) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [t_(12,933), p<0,01] ve etkileşimin [t_(7,488), p<0,01], kişisel başarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sabır düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin “çok yüksek” olduğunu göstermiştir. Bu sonuçla benzer nitelikte Koç'un din kültürü ve ahlâk bilgisi

öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek için gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğretmenler “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” boyutundaki “Sabırlı ve hoşgörülü bir öğretmen olma” maddesinde “tam” düzeyinde yeterli olduklarını ifade etmişlerdir (Koç, 2010). Her iki araştırmanın ortak sonuçlarına göre öğretmenler mesleki süreçte yüksek düzeyde sabırlı olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin yüksek olmasının hem eğitim öğretim sürecinde hem de kişiler arası ilişkilerde daha hoşgörülü ve sağlıklı olmaları hususunda yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü eğitim uzun vadeli bir iştir ve eğitimsel çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarıya ulaşmak ve istedik mesleki ürünler elde etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendilerinden beklenenleri ortaya koyabilmeleri uzun zamanlar gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir. Mesleğini icra ederken sabırlı davranan öğretmenlerin geleceğe daha umutlu bakarak başarılı olacaklarına dair inançları güçlenecek ve böylece öğretmenler daha az stres yaşayarak tükenmişlik hissetmeyecektir. Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisini irdeleyen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar söz konusu durumu desteklemektedir. Çünkü araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sabır düzeylerinin çok yüksek olduğunu ve sabır düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “düşük”, duyarsızlaşma boyutunda ise “çok düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Bu sonuç ile bire bir örtüşen şekilde Dönmez (2018) ve Şencan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında “düşük”, duyarsızlaşma boyutunda “çok düşük” tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bıçak’ın (2021), sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri tüm alt boyutlarda “düşük” çıkmıştır. Aynı şekilde Kayan ve Kozikoğlu (2017), Coşkun (2019) ve Acar (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin tüm boyutlarda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda tükenmişlik düzeylerinin düşük çıkmasında; sınıf öğretmenlerinin bir ders günü boyunca sürekli aynı ve küçük yaş grubu öğrencilerle çalışıyor olmalarından dolayı disiplini bozan öğrenci davranışlarıyla daha az karşılaşmaları ve ilkökul kademesinde sınavlara hazırlık kaygısının daha düşük olması gibi faktörlere bağlı olarak daha az stres yaşamaları etkili olabilir. Öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yürütebilmeleri hususunda, tükenmişlik düzeylerinin düşük çıkması istenen bir durumdur. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen (Acar, 2020; Akay, 2020; Bıçak, 2021; Dönmez, 2018; Duman vd., 2020; Öztürk ve Erdem, 2020; Sancar, Kartal ve Öztürk Gübeş, 2021) öğretmenlerin orta (Çalışkan, 2019; Demir ve Kara, 2014) ve yüksek (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007) düzeyde tükenmişlik yaşadığına yönelik araştırmalar da mevcuttur.

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam şekli, ailenin toplam aylık geliri, eğitim durumu, toplam hizmet süresi, okulun konumu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Öğretmenlerin sabır düzeyleri demografik değişkenlere göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük çıkması, okul dışı zamanlarda gerek ev işleri gerekse de çocuklarıyla ilgili görevlerde kadınların daha fazla sorumluluk almaları ve aile bireylerine bakım görevinin çoğunlukla kadınlardan beklenmesi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Çünkü söz konusu faktörler okul dışı zamanlarda kadın öğretmenlerin sabır düzeylerini olumsuz

etkileyebilmekte ve bu durum doğal olarak okulda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine de yansiyabilmektedir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların etkileşim boyutundaki sabır düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakaş (2016) tarafından yapılan araştırmada belediye çalışanlarının, Karanlı (2020) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin sabır düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Medeni durum açısından incelendiğinde öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının, sabır düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezuniyet alanı açısından incelendiğinde öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecine bağlı olarak alana daha hâkim olmaları ve mesleki bilinçlerinin daha fazla olmasından dolayı öğretim sürecinde daha detaycı davranmaları ve mükemmele ulaşma çabası, sabır düzeylerinin düşük çıkmasında etkili olabilir. Öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, 21 ve daha çok öğrencisi olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin, 20 ve altında öğrencisi olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenlerin, öğrencilerine karşı daha sakin, hoşgörülü, toleranslı ve dolayısıyla daha sabırlı davranması beklenir aksi takdirde öğrenci sayısının kalabalık olmasından kaynaklı sorunlara öğretmenin tahammül etmesi güç olacaktır. Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin istihdam şekli açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin ücretli/sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmeleri, sabır düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve aylık geliri 10.000 TL altında olan öğretmenlerin sabır düzeylerinin, aylık geliri 10.000 TL ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile benzer şekilde Karakaş (2016) tarafından yapılan araştırmada belediye çalışanlarının sabır düzeylerinin sosyoekonomik düzey açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve düşük gelirli çalışanların daha sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Sabır, yaşamın bütün zorlukları karşısında bireyin dayanma gücü olarak ifade edilecek olursa ekonomik zorluklar da günlük yaşamda bireyin sabırlı olmasını gerektiren durumlar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla aylık geliri düşük olan öğretmenlerin, ekonomik zorlukları yaşamda sabır gösterilmesi gereken durumlar olarak değerlendirip bu zorluklarla mücadele etmenin gereğine inandıkları ve bu nedenle sabırlı oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karakaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada belediye çalışanlarının genel sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ve lise mezunu çalışanların üniversite mezunu çalışanlara göre daha sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Her iki araştırmanın benzer sonuçlarına göre çalışanların eğitim durumları yükseldikçe genel olarak sabır düzeyleri düşmektedir. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin de eğitim durumu açısından farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin öğretim boyutundaki

sabır düzeylerinin hem lisans hem de lisansüstü mezunlarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani ön lisans mezunları, lisans ve lisansüstü mezunlarına oranla öğretim boyutunda daha fazla sabırlıdırlar. Ön lisans mezunu öğretmenler genel olarak hizmet yılı fazla olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde birçok şey mesleki tecrübeyle pekişmektedir. Dolayısıyla mesleki süreçte öğretmenler birçok alanda olduğu gibi öğretim sürecine yönelik uygulamalarda da deneyim kazanmakta ve nerede nasıl davranacakları hususunda daha bilinçli davranabilmektedirler. Bu durum ise öğretmenlerin öğretim boyutunda daha sakin ve sabırlı davranışlar sergilemelerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında toplam hizmet süresi açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl ve daha fazla hizmet yılına sahip öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri arttıkça genel olarak sabır düzeyleri de artmaktadır. Bu durum mesleki deneyimin öğretmenleri olgunlaştırarak zorluklarla mücadele sürecinde aceleci davranmayıp olaylara daha sağduyulu ve hoşgörülü yaklaşmalarına katkı sağlamasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İl merkezi ve ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin mahalle (belde/köy) okullarında görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde görev yapılan okulun konumu il merkezinden mahalleye (belde/köy) doğru geçtikçe öğretmenlerin sabır düzeylerinin de buna paralel olarak düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kırsal bölgelerde sosyal imkânların yetersizliğine bağlı olarak öğretmenlerin iş gününün yorgunluğunu atacak sosyal ve kültürel aktivitelere katılamamaları ve bunun sonucunda içe kapanarak tahammül sınırlarının daralmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar; yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin hem genel sabır hem de öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin, düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek SED'deki bölgelerde hem sosyal ve çevresel imkânlar hem de veli desteği daha fazla olabilmekte ve bu durum öğretmenin mesleğini daha iyi koşullarda yürütmesine katkı sağlamaktadır. Mesleğini yürütürken çevreden aldığı desteklerle öğretmen rahatlamakta ve tolerans sınırları genişleyerek mesleki süreçte daha sabırlı davranabilmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri demografik değişkenlere göre değerlendirildiğinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin cinsiyetlerinin, tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonuçla benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik düzeylerini etkilemediğine yönelik birçok araştırma bulunmasına rağmen (Akay, 2020; Coşkun, 2019; Dönmez ve Sarı, 2021; Duman vd., 2020; Ferreira ve Martinez, 2012; Gökbulut ve Dindaş, 2022; Gurman vd., 2021; Moran ve Çoruk, 2022; Öztürk ve Erdem, 2020; Santos, Teixeira ve Queirós, 2018; Tümkaya ve Uştü, 2016) öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik yaşamalarında etkili olduğuna yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2019; Bıçak, 2021; Cheptea vd., 2021; Dönmez, 2018; Gomes, Montenegro, Peixoto ve Peixoto, 2010; Kayan ve Kozikoğlu, 2017).

Tükenmişlik düzeyleri medeni durum açısından incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve evli öğretmenlerin bekârlara oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Evli bireylerin günlük yaşamda eşleri, çocukları ve diğer aile bireyleriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşamaları olası bir durumdur. Yaşanan bu sorunlar öğretmenlerin duygusal açıdan yıpranmalarına, yaşam enerjilerinin azalmasına, moral bozukluğu, yorgunluk ve bitkinlik hissederek daha stresli olmalarına ve bu durumlara bağlı olarak mesleki açıdan duygusal tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Alan yazında, bu araştırmada olduğu gibi evli öğretmenlerin bekârlara göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen (Biçen, 2014; Bilgiç, 2005; Çokluk, 2001) öğretmenlerin medeni durumlarının duygusal tükenmişliklerini etkilemediğine yönelik araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020; Akay, 2020; Bıçak, 2021; Coşkun, 2019; Dinç ve İlgar, 2021; Dönmez, 2018; Ergül, Saygın ve Tösten, 2013; Girgin, 1995; Güven, 2021; Moran ve Çoruk, 2022; Şencan, 2019; Yarış, 2016). Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında medeni durum açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişliklerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında mezuniyet alanı açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alanlar tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Bu sonuçla örtüşen bir şekilde Ergül vd.'nin (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada da sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dönmez (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin bu iki araştırma ile örtüşen bir şekilde mezun oldukları alan açısından farklılaşmadığı ancak öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin mezuniyet alanı açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin diğer programlardan mezun olanlara oranla duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Şencan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık bulunmazken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ise eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlikleri sınıftaki öğrenci sayısı açısından farklılaşmazken kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıfında 20 ve altında öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfında 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlere göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenci sayısı fazla olan öğretmenler kişisel başarı boyutunda daha az tükenmişlik yaşamaktadır. Benzer şekilde Girgin'in (1995) yapmış olduğu araştırmada da sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişliklerinin istihdam şekli açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadrolu öğretmenlerin, ücretli/sözleşmeli öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Ücretli/sözleşmeli öğretmenler genellikle mesleğin ilk yıllarını çalışmakta ve mesleğin başlarında öğretmenler daha hevesli ve istekli olabilmektedir. Kadrolu öğretmenler daha uzun yıllar boyunca öğretmenlik yapmakta, meslekteki uzun yıllar ise öğretmenlerde yorgunluk ve bitkinliğe yol açabilmekte ve bu durum daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Araştırmada, bu sonucu destekler nitelikte 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının 1-10 yıl arası hizmeti olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik

düzeyleri arasında ise istihdam şekli açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Coşkun (2019) sınıf öğretmenlerinin; Duman vd. (2020) ise farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişliklerinin istihdam şekline göre farklılaşmadığı ancak kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların ortak sonuçlarına göre kadrolu öğretmenler daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve aylık geliri 10.000 TL ve üzerinde olan öğretmenlerin, aylık geliri 10.000 TL altında olanlara göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Bu sonuçla örtüşmeyen bir şekilde Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ekonomik durum ile öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğu ve öğretmenlerin aylık geliri arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlikleri arasında ise ailenin toplam aylık gelirine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları yükseldikçe duygusal tükenmişlikleri de artmaktadır. Bu sonuç, eğitim durumu yükseldikçe biliş düzeyinin de yükselmesine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki açıdan daha yüksek beklenti içerisine girmelerinden ve beklentilerinin karşılanmaması durumunda ise daha fazla stres ve hayal kırıklığı yaşayarak tükenmişlik hissetmelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin de eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunlarına oranla mesleki açıdan daha yüksek başarı beklentisi içinde olmalarından ve beklentilerinin karşılanmaması durumunda ise kendilerini yetersiz görerek daha fazla tükenmişlik hissetmelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin hem 1-10 yıl arası hem de 21 yıl ve üzeri hizmeti olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenler, diğer iki gruba göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerindeki farklılık şu şekilde açıklanabilir: Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ilk 10 yılda idealist bir şekilde daha şevk ve heyecanla çalışmakta ve mesleğini daha istekli bir şekilde yürütmektedir. 21 yıldan sonra ise emeklilik yaklaşmakta, tecrübenin de etkisiyle mesleki olarak öğretmenler rahatlamakta, daha az kaygı ve stres yaşamaktadırlar. Ama özellikle 11-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde hem mesleki anlamda bir yorgunluk başlamakta hem de emekliliğe daha çok zaman var kaygısıyla duygusal tükenmişlik yaşanabilmektedir. Alan yazında toplam hizmet süresinin öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinde etkili bir faktör olduğuna yönelik araştırmalar bulunmasına rağmen (Şencan, 2019) öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin hizmet yılına göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020; Coşkun, 2019; Dinç ve İlgar, 2021; Duman vd., 2020; Güven, 2021; Tümkaya ve Uştu, 2016; Yarış, 2016). Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin de toplam hizmet süresi açısından farklılaştığı, 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, hizmeti daha az olanlara göre daha düşük çıktığı bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin toplam hizmet süreleri arttıkça kişisel başarı

boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum birçok alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de başarının deneyime bağlı olarak arttığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü mesleki deneyim, çalışana nerede nasıl davranması gerektiği konusunda tecrübe kazandırmakta ve bu durum ise başarıyı artırmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin kişisel başarılarına dair inançlarının arttığını göstermektedir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte birçok araştırma mevcuttur (Dönmez, 2018; Girgin, 1995; Güven, 2021). Benzer şekilde Cheptea ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada da mesleki kıdem ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif ilişki tespit edilmiş ve iş deneyiminin tükenmişlikte koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise toplam hizmet süresi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, il merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin, ilçe merkezlerindeki öğretmenlere oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan öğretmenler, il merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapanlara oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin de görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, ilçe merkezi ve mahalle (belde/köy) okullarında görev yapanlara oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Yani hem ilçe merkezindeki hem de mahalle (belde/köy) okullarında görev yapan öğretmenler, il merkezindeki öğretmenlere oranla kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu durum, il merkezindeki öğretmenlerin, ilçe merkezi ve mahalle okullarında görev yapanlara oranla hem sosyal çevre hem de velilerden daha fazla destek alabilmelerinden ve bu desteğin ise kişisel başarıyı olumlu şekilde etkilemesinden kaynaklanabilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Girgin'in (1995) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişlikleri arasında hizmet verilen yerleşim birimi açısından (metropol/metropol dışı) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında ise Girgin'in (1995) araştırmasıyla benzer şekilde görev yapılan okulun konumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olduğu ve yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve düşük SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapanlara oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte Girgin (1995) ve Dönmez (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, düşük ve orta SED'deki bölgede görev yapanlara oranla kişisel başarı boyutunda daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda, görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i düştükçe, öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ve buna bağlı olarak öğretmenlerin başarılı olduklarına yönelik inançlarında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu faktörlerden birinin de yaşanılan bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş olan bölgelerde eğitime verilen önemin arttığı ve bu durumun öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olduklarına yönelik inançlarını güçlendirdiği ve buna bağlı olarak daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında ise görev yapılan okulun bulunduğu bölgenin SED'i açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen şekilde Girgin (1995) ve Şencan (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde görev yapılan

okulun bulunduğu SED açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu üç araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde Dönmez (2018) tarafından yapılan araştırmada, okulun bulunduğu bölgenin SED'ine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve yüksek SED'deki bölgede bulunan okullarda görev yapanların daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerde sabrın tükenmişliği ne derecede yordadığını belirlemektir. Sabrın alt boyutlarının duygusal tükenmeyi ne derece yordadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte duygusal tükenme ile orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının duygusal tükenmedeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arttıkça duygusal tükenmişlikleri azalmaktadır. Sabırlı olan öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerine toleranslı davranır ve başkalarıyla etkileşimlerinde farklı fikir ve düşüncelere karşı hoşgörüyü yaklaşırlar. Zorlandıkları konularda öğrencilerine destek olur, onları dinleyip sorunlarıyla ilgilenir, başarılı olmaları için azimle çalışır ve böylece mesleki anlamda huzurlu olurlar. Mesleğini severek yapan başarılı öğretmenler ise stresten uzaklaşır ve daha az duygusal tükenmişlik yaşarlar. Dolayısıyla sabırlı olan öğretmenler daha az duygusal tükenmişlik yaşadıkları için kendilerini daha iyi hissedecek ve olumsuz durumlara karşı daha dayanıklı olacaktır. Bıçak'ın (2021) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile duygusal tükenme arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile duygusal tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığının arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının duyarsızlaşmayı ne derece yordadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte duyarsızlaşma ile orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arttıkça duyarsızlaşmaları azalmaktadır. Sabırlı olan öğretmenler eğitim öğretim sürecinin her aşamasında öğrencileri ile aktif bir şekilde ilgilenip ihtiyaç duydukları konularda öğrencilerine destek olur ve onların çeşitli zorluklardan dolayı yaşadıkları sorunlarına karşı duyarlı davranırlar. Dolayısıyla sabırlı öğretmenler zorluk ve olumsuzluklara karşı daha dayanıklı oldukları için öğrencilerine her zaman ilgili ve duyarlı davranır ve böylece mesleki süreçte kendilerini daha iyi ve güçlü hissederler. Bu durumu destekler nitelikte Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığının arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bıçak'ın (2021) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Traş, Öztemel ve Koçak'ın (2020) yapmış olduğu bir başka araştırmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sabır düzeyleri arasında negatif yönde düşük ilişki olduğu ve sabır arttıkça yalnızlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabrın alt boyutlarının kişisel başarıyı ne derece yordadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda; öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte kişisel başarı ile orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının kişisel başarıdaki toplam varyansın %33'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeyleri arttıkça kişisel başarıları da artmaktadır. Sabırlı olan öğretmenler, öğrencileri yeni şeyler öğrenirken zorlandıklarında sıkılmadan onlara yardımcı olur ve öğrencilerinin başarılı olabilmesi için azimle çalışırlar. Eğitim öğretim sürecinde

öğrencilerin başarısı çoğu zaman öğretmenlerin başarısı olarak değerlendirilir. Bu nedenle başarılı olan öğretmenler öğrencilerinin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğini düşünerek kendilerini daha zinde ve iyi hissedip tükenmişlik yaşamazlar. Sabırlı olan öğretmenlerin hedeflerine ulaşma konusunda daha azimli, zorluklarla mücadele sürecinde ise daha dayanıklı oldukları söylenebilir. Böylece öğretmenler mesleki süreçte ortaya çıkan zorluk ve olumsuzluklara karşı dayanıklılıkla mücadele edip istenilen sonuçları elde etmek için yılmadan çalışmaya devam ederler. Bıçak'ın (2021) sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öznel iyi oluş toplam puan ve alt boyutları ile kişisel başarı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Ratanasiripong ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile kişisel başarıları arasında pozitif ilişki olduğu ve öğretmenlerin dayanıklılığı arttıkça kişisel başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Sarı (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul psikolojik danışmanlarının umut, tükenmişlik ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda umut ile öz şefkat ve tükenmişlik arasında negatif, umut ve öz şefkat arasında ise pozitif ilişkiler bulunmuştur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sabır, dayanıklılık, öznel iyi oluş, umut ve öz şefkat düzeyleri arttıkça daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler getirilmiştir: Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde, sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemine ve mesleklerinde sabırlı olmaları gerektiğine yönelik eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek mesleki tükenmişlikleri azaltılabilir. Bu araştırma, kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar özel okullarda, farklı eğitim kademelerinde veya farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Okul yöneticilerinin sabır düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerde sabrın farklı kavramlarla olan ilişkisine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 27.05.2021 tarihli ve 2021/3/12 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Acar, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 644169).
- Aghababaei, N., & Tabik, M. T. (2015). Patience and mental health in Iranian students. *Iran J Psychiatry Behav. Sci.* 9(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.17795/ijpbs-1252>
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 632090).
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.

- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2020). Management styles' levels of predicting job satisfaction and burnout: Intermediary role of organizational justice. *Education and Science*, 45(204), 401-423. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8810>
- Alev, S. ve Taş, D. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1619. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.623277>
- Andela, M., & Truchot, D. (2017). The impact of distributive and procedural justice on burnout: Does it affect french and german teachers differently? *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 276-284. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1300592>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (July, 2000). *Sources of Stress and Professional Burnout of Teachers of Special Educational needs in Greece*. Paper Presented at the International Special Education Congress. University of Manchester.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme* (6. Baskı). Nobel.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Artıran, M., Er, A. C. ve Artıran, H. M. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinde negatif düşüncelerin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu ile ilişkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 2027-2040.
- Ataş Akdemir, Ö. (2019). The effect of teacher burnout on organizational commitment in Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171-179. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i44067>
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F. ve Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Banks, S. R., & Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. West.
- Baş Saka, A. ve Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.711270>
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 671374).
- Bıçen, H. (2014). *Yeni atanmış öğretmenlerde tükenmişlik sendromu* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 357646).
- Bilgiç, H. M. (2005). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi uygulaması)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 215329).
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bulut, H. (2020). Kur'an Bağlamında Sabır ve Şükür İlişkisi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 338-355. <https://doi.org/10.34085/buifd.809901>
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Pegem.
- Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152. <https://doi.org/10.14686/buefad.290859>
- Castillo, M., Ferraro, P. J., Jordan, J. L., & Petrie, R. (2011). The today and tomorrow of kids: Time preferences and educational outcomes of children. *Journal of Public Economic*, 95(11), 1377-1385.

- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Ceyhan, S. ve Çiçek, H. (2020). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin a tipi kişilik özelliklerinin tükenmişlik üzerindeki etkisinde genel sinizmin aracı rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 888-903. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-558384>
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809-823. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>
- Cheptea, D., Deleu, R., Mesina, V., Friptuleac, G., & Cebanu, S. (2021). Assessment of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic. *Archives of the Balkan Medical Union*, 56(2), 179-184. <https://doi.org/10.31688/ABMU.2021.56.2.06>
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden-erişilmiştir> (Tez No. 599518).
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1999). *The act of teaching* (2nd Ed.). McGraw-Hill.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çalışkan, M., Negiş Işık, A. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden-erişilmiştir> (Tez No. 581646).
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 69-73.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, UBEK-2018, 41-60. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.421820>
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000053
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* içinde (2. Baskı). (109-133). Anı.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*, (186), 72-84.
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psychological Topics*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Demir, M. K. ve Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440.
- Demir, S. (2019). Lider-üye etkileşiminin öğretmen stres, tükenmişlik ve depresyonu üzerindeki rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304. <https://doi.org/10.12984/eggefd.512319>
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (11. Baskı). Pegem.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.

- Dinç, G., ve İlgar, M. Z. (2021). Özel eğitim kurumlarında çalışan kadın özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5244-5270. <https://doi.org/10.26466/opus.822363>
- Doğan, M. (2014). Dinlerde ve İslam kültüründe sabır. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 93-130.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden erişilmiştir \(Tez No. 526717\).](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden%20erişilmiştir%20(Tez%20No.%20526717))
- Dönmez, K. ve Sarı, T. (2021). Okul psikolojik danışmanlarında öz şefkat ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 60-84. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.900347>
- Dudley, K. C. (2003). *Empirical development of a scale of patience* (Doctoral dissertation). West Virginia University/College of Human Resources and Education, Morgantown. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/230456547.pdf>
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1)1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>
- Duman, S. N. ve Taş, İ. D. (2021). Eğitim fakülteli olmak (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 112-130. <https://doi.org/10.32960/uead.898199>
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 874-891. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.417004>
- Ergül, H. F., Saygın, S. ve Tösten, R. (2013). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.
- Esen, M. ve Say, S. (2022). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1031058>
- Esen Ateş, N. ve Kayıklık, H. (2019). Şehit ailelerinde, gazilerde ve gazi ailelerinde sabır ve dinî başa çıkma ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 225-236. <https://doi.org/10.30627/cuilah.540347>
- Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.667435>
- Gençer Çelik, G. (2020). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(7), 276-294.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)* (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden erişilmiştir \(Tez No. 41339\).](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden%20erişilmiştir%20(Tez%20No.%2041339))
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullaola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *occupational medicine*, 66(7), 564-570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3o ciclo e ensino secundário [occupational stress in teaching: A study with high school teachers]. *Psychology & Society/ Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>
- Goswami, M. (2013). A study of burnout of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *Journal of Humanities and Social Science*, 10(1), 18-26.

- Gökalp, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri üzerindeki faktörlerin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.47503/jirss.1103744>
- Gökbulut, B. ve Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3096>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(2), 219-230.
- Gurman, T. Z., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073689>
- Gül, Y. E. (2021). Examination of patience tendency levels of university students: An intercultural comparison. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 200-210. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.331>
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.752974>
- Güven, Ç. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 677072).
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (164). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm adresinden erişilmiştir.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harned, D. B. (2015). *Patience: How we wait upon the World*. Wipf and Stock.
- Hossaeini, S. A. (2021). Predicting mental health and illness based on religious health promoting behaviors and patience in female students during COVID-19 pandemic. *The Quarterly Journal of Woman and Family Studies*, 8(4), 42-64. <https://doi.org/10.22051/jwfs.2021.34547.2609>
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015702>
- Jondeau, E., & Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 27(10), 1699-1737.
- Jusupov, M. (2017). Meallerde sabır kavramının analizi (Kırgızca ve Rusça mealler örneğinde). *Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 5(10), 62-80.

- Kadan, G. ve Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29. <https://doi.org/10.36731/cg.414434>
- Karaatlı, M. (2005). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (3-47). Asil.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakaş, A. C. (2016). Belediye çalışanlarında sabır tutumunun yaşam kalitesi üzerine etkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2742-2757. <https://doi.org/10.15869/itobiad.266016>
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Nobel.
- Karşlı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde sabır ve dindarlık ilişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 52-72. <https://doi.org/10.32950/rteuifd.677871>
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Khormaei, F., Dehbidi, F. A., & Haghju, S. (2016). The structural model of relationship between moral virtue of patience and difficulty in emotion regulation among university students. *Research in Psychological Health*, 10(1), 21-31.
- Khormaei, F., & Farmani, A. (2015). Surveying the role of big five personality factors in prediction of patience and its components in students. *Journals of Clinical Psychology and Personality*, 12(2), 11-24.
- Khormaei, F., & Farmani, A. (2016). Patience and its components in predicting bullying among primary school students. *Int J Behav Sci*, 10(1), 1-5.
- Khormaei, F., Farmani, A., & Yazdani, F. (2017). Predicting Self-control on the basis of patience and its components among high school students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 5(1), 11-16. <https://doi.org/10.18869/acadpub.jpcp.5.1.11>
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koç, Y. (2017). A study on the relationship between high school students' physical education course sportsmanship behaviors and their patience levels. In M. Gammone, M. A. Icbay, & H. Arslan, (Eds.), *Recent developments in education*. (195-203). Retrieved from Bialystok: EBWN Database. <http://iasr2.org/rs/005.pdf>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The Impact of interpersonal environment of burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Lipscomb Williams, B. J. (2014). *A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers* (Doctoral dissertation). University of Phoenix/ Educational Leadership, Phoenix.

- Mahdiyar, M., Taghavi, S. M. R., & Goodarzi, M. A. (2016). Predicting patience based on the worldly and divine attachments among the students of Shiraz University, Iran. *Religion and Health*, 4(2), 29-38.
- Mahdiyar, M., Taghavi, S. M. R., & Goudarzi, M. A. (2017). Predicting depression among Shiraz University students based on patience and its components. *Journal of Research on Religion & Health*, 3(4), 21-31.
- Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Marhemati, Z., & Khormaei, F. (2017). Explaining eudaimonic well-being: The role of religiousness and patience. *Health, Spirituality and Medical Ethics*. 4(4), 24-30.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout [understanding burnout]. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). teachers' attributions for stress and their relationship with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2022). Öğretmen sabır ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
- Moran, C. ve Çoruk, A. (2022). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 27-42.
- Muratoğlu, A. (2018). *Sabır*. Damla.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.138>
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x>
- Okçu, D. ve Pilatin, U. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri ile ilgili algılarının resim yoluyla değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2(1), 102-113.
- Okoro, C. O., & Chukwudi, E. K. (2011). The ideal teacher and the motivated student in a changing environment. *Journal of Educational and Social Research*, 1(3), 107-112.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Öztürk, M. A. ve Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.

- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthammarat, Y., & Toyama, S. (2021). Mental health and burnout among teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1108/JHR-05-2020-0181>
- Rodriguez-Mantilla, J. M., & Fernandez-Diaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Rusdi, A. (2016). Patience in Islamic psychology and its measurement. *The 3rd Inter-Islamic University Confrence on Psychology*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317063350_Patience_in_Islamic_Psychology_and_Its_Measurement
- Sancar, Y., Kartal, S. ve Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156-173.
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: Um Estudo Comparativo 2013–2017 [burnout and stress in teachers: A comparative study]. *Journal of Psychology, Education and Culture/ Psicologia, Educação e Cultura*, XXII(1), 250-270.
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697185>
- Schnitker, S. A., & Emmons, R. A. (2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 177-207. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.69>
- Schnitker, S. A., Gilbertson, M. K., Houlberg, B., Hardy, S. A., & Fernandez, N. (2019). Transcendent motivations and virtue development in adolescent marathon runners. *Journal of Personality*, 1-12. <https://doi.org/10.1111/jopy.12481>
- SEGE-2017. (2019). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2017*. T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını Sayı: 2, Ankara.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708>
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective english language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Sovitriana, R., Santosa, A. D., & Hendrayani, F. (2019). Teacher burnout and self esteem in tangerang's junior high school teachers. *International Review of Management and Marketing*, 9(2), 26-30. <https://doi.org/10.32479/irmm.7641>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Supervia, P. U., & Bordas, C. S. (2020). Burnout syndrome, engagement and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su12176882>

- Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 565705).
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem.
- Temam, S., Billaudeau, N., & Vercambre, M. N. (2019). Burnout symptomatology and social support at work independent of the private sphere: A population-based study of French teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92, 891-900. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01431-6>
- Traş, Z., Öztemel, K. ve Koçak, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, yalnızlık ve sabır düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 878-894. <https://doi.org/10.26466/opus.575329>
- Tümekaya, S. ve Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.48453>
- Weinstein, C. S. (1990) Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90019-2)
- Yarış, M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 440779).
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339-349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>

Extended Abstract

Introduction

Teaching is one of the most complex and physically, mentally, and emotionally demanding vocations (Supervia & Bordas, 2020), and teachers are responsible for fulfilling several concurrent roles (Oktay, 1991). Thus, teachers who plan, implement, and evaluate instruction, share the responsibility of performing various tasks and roles should have certain traits and qualifications.

Several studies have been conducted on teacher traits and qualifications, and these studies reported that teachers should possess certain personal traits that directly or indirectly affect their profession, and certain skills required by the profession (Gültekin, 2020). Based on the literature it could be suggested that one of the important personal teacher traits is “patience”, in other words, the teaching profession requires patience (Duman & Taş, 2021; Okoro & Chukwudi, 2011; Shishavan & Sadeghi, 2009).

Although there are several studies on the concept of patience in the literature, a significant number of studies tackled the religious dimension of the concept. Although certain studies were conducted on patience in elementary school, high school and university students' samples based on positive psychology (Aghababaei & Tabik, 2015; Castillo et al., 2011; Hossaeini, 2021; Khormaei & Farmani, 2016; Mahdiyar et al., 2017) as well as the religious dimension, there are no studies that aimed to determine the patience levels of teachers.

Similar to most professions that require human interaction, patience is important in the teaching profession. Teachers are in constant contact with all education stakeholders in their professional

life. Teachers could encounter unexpected and undesirable situations from time to time in their relations with their students, colleagues, school administrators, and parents. It is important to approach these negative situations with patience and tolerance. Since education is a long-term process, the expected educational outcomes are acquired in the long run. It takes a long time to achieve success and the desired professional products in the teaching profession. Thus, it is important for teachers to be patient and fulfill professional tasks with this awareness for professional success. Lack of patience in the teaching profession could lead to pessimism and stress, even burnout.

Teachers experience higher stress when compared to other occupational groups (Antoniou et al., 2000; Chan, 2003; Cheryl & Cary, 1993). Because the teaching profession is one of the professions with high social expectations, which is a significant source of stress. Teachers, who are in constant communication and interaction with students with different traits in the classroom and with all educational stakeholders, could be exposed to stress in the school environment due to negative experiences in their dialogues with these groups, leading to burnout. In turn, burnout could lead to negative effects on parents and students, colleagues, friends, and the whole society in general.

In the literature, there are several studies on teacher burnout, and it was reported that several individual and organizational factors affect teacher burnout (Andela & Truchot, 2017; D'Amico et al., 2020; Öztürk Çiftci, Meriç & Meriç, 2015; Shirazizadeh & Karimpour, 2019; Supervia & Bordas, 2020). It was determined that the personal and demographic teacher properties, as well as the characteristics of the job and the working conditions, were associated with teacher burnout. However, no previous study aimed to determine the correlation between patience and burnout levels of the teachers. It could be suggested that along with the individual and organizational factors associated with burnout, the patience levels of the teachers could also affect their burnout levels, and patience of the teachers could contribute to the prevention of burnout and more effective and efficient instruction. Based on this suggestion, it was considered that the correlation between patience and burnout levels of the teachers should be investigated, and the present study was carried out to determine the correlation between patience and burnout based on the views of the primary school teachers employed in public schools in Turkey.

Method

The study participants, which was structured with the relational survey model, were determined by the stratified sampling method and consisted of 910 primary school teachers working in 97 public primary schools in the Ordu province, Turkey. The data of the study were collected through two scales. Thus, the “Teacher Patience Scale” was developed by Meriç and Erdem (2022) to determine teachers' patience levels. To determine burnout levels, the “Maslach Burnout Inventory-Educator Form” adapted into Turkish by İnce and Şahin (2015) was used. In order to test the reliability of both scales, Cronbach's Alpha coefficients were calculated. Then, confirmatory factor analysis was performed to test the validity. The results obtained from these analyzes showed that the scales were valid and reliable. The data were analyzed with parametric tests in statistical software. Thus, the “Independent Samples t-Test” and “One-Way ANOVA” was used to compare groups. Multilinear regression analysis was conducted to determine to what extent teachers' patience levels predicted their burnout levels.

Result and Discussion

The study findings on the patience levels of the primary school teachers demonstrated that both their general patience and instruction and interaction sub-dimension levels were “very high”. Similarly, a study conducted by Koç reported that teachers considered themselves completely patient and tolerant teachers in the “Personal and Professional Values-Professional Development” dimension (Koç, 2010). The findings reported by both studies revealed that teachers considered they had high professional patience. It could be suggested that the high teacher patience would

lead to higher tolerance and prudence in education and instruction, as well as interpersonal relations. Because education is a long-term process and educational outcomes are observed in the long-term. Success in teaching profession and acquisition of the desired professional outcomes, in other words, achievement of the expectations from the students takes a long time. Thus, patience and sustenance of the teaching profession with this awareness are important for success. Professionally patient teachers would promote their self-perception and hope about future success, and the teachers would experience less stress and avoid burnout.

The study findings on the burnout levels of the primary school teachers demonstrated that they experienced “low” levels of burnout in the emotional burnout and personal achievement dimensions, and “very low” levels of burnout in the depersonalization dimension. In a study conducted by Dönmez (2018) and Şencan (2019) it was determined that primary school teachers experienced “low” burnout in the emotional burnout and personal achievement dimensions, and “very low” burnout in the depersonalization dimension.

In the study, it was determined that the patience levels of the male teachers in general patience and instruction dimension were higher when compared to the female teachers, and it was concluded that the patience levels of the teachers in the interaction dimension were not different based on gender. Concluded that the general patience and interaction dimension scores of the teachers were not different based on the department of graduation; however, the patience scores of the teachers who graduated from other programs were higher in the instruction dimension when compared to those who graduated from the primary school instruction program. It was determined that the patience of the teachers with 21 or more students in their classrooms were higher when compared to those of the teachers with 20 or less students. It was concluded that the patience of the teachers with a monthly income of less than TL 10,000 were higher than those of the teachers with a monthly income of TL 10,000 or more. Concluded that there was no significant difference between the patience levels of the teachers based on marital status and type of employment.

There was no significant difference between the patience levels of the teachers in the interaction dimension based on education level, while the general and instruction dimension patience scores of the teachers with an associate degree were higher when compared to the others. In a study conducted by Karakaş (2016), it was reported that patience levels differed based on educational level and high school graduates were more patient when compared to college graduates. Both study findings demonstrated that as the education level of the employees increased, their patience decreased. The patience level of the teachers generally increased with their seniority. This could be due to the maturity acquired with professional experience, which in turn leads to prudence and tolerance when faced with difficulties and problems. It was concluded that the patience of the teachers was higher in urban schools when compared to that of the teachers employed in neighborhood (town/village) schools. It was determined that the patience levels of the teachers employed in high socio-economic area schools were higher when compared to the teachers employed in low socio-economic area schools.

There was no significant difference between depersonalization and personal achievement dimension burnout scores of the teachers based on marital status, while married teachers experienced higher emotional burnout levels when compared to singles. Although certain studies similarly reported that married teachers experienced higher emotional burnout when compared to singles (Biçen, 2014; Bilgiç, 2005; Çokluk, 2001), other studies demonstrated that the marital status of the teachers did not affect their emotional burnout levels (Bıçak, 2021; Coşkun, 2019; Güven, 2021; Moran & Çoruk, 2022). While the burnout levels of the teachers in the emotional burnout and depersonalization dimensions did not differ based on the class size, the teachers with a smaller class size experienced higher burnout in the personal achievement dimension. Similarly, in a study conducted by Girgin (1995), it was concluded that as the class size increased, the mean burnout levels of primary school teachers decreased in the personal achievement dimension.

There was no significant difference between the burnout levels of the teachers in the personal achievement dimension based on the type of employment type; however, it was determined that the teachers with permanent contracts experienced higher burnout in the emotional exhaustion and depersonalization dimensions when compared to the teachers with temporary contracts. The burnout levels of the teachers in the depersonalization and personal achievement dimensions did not differ based on household monthly income, while the teachers with higher monthly income experienced higher emotional burnout levels. It was determined that there was no significant difference between the burnout levels of the teachers based on gender and the department of graduation.

The burnout levels of the teachers in the depersonalization dimension were not different based on education level, while the burnout levels of the teachers with an associate degree were lower in the emotional burnout and personal achievement dimensions. The burnout levels of the teachers in the depersonalization dimension did not differ based on seniority, while teachers with 11-20 years of seniority experienced higher emotional burnout. It was also concluded that the burnout levels in the personal achievement dimension decreased with the increase in seniority of the primary school teachers. The burnout levels of the teachers in the depersonalization dimension did not differ based on the school location, while the teachers employed in the district center schools experienced higher burnout in the emotional exhaustion dimension, and the teachers employed in the district center and neighborhood (town/village) schools experienced higher burnout in the personal achievement dimension. There was no significant difference between the burnout levels of the teachers in the emotional burnout and depersonalization dimensions based on the socio-economic level of the school region, while the teachers employed in high socio-economic area schools experienced lower burnout in the personal achievement dimension.

In the study, a moderately significant correlation was determined between patience and burnout sub-dimensions. There was a negative correlation between the patience levels and emotional burnout and depersonalization levels of the teachers, and it was determined that there was a positive correlation between patience and personal achievement levels. In other words, as teacher patience increased, their emotional burnout and depersonalization levels decreased, and personal achievement increased. In the study, it was found that the instruction and interaction sub-dimensions of patience explained about 11% of the total variance in emotional burnout, about 9% of the total variance in depersonalization, and 33% of the total variance in personal achievement dimensions.

Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*

Examination of Science Teachers' Views on Skill-Based Science Question

Göksel CEYLAN**, Ahmet Turan ORHAN***

Öz: Bu çalışmada eğitim öğretim sistemimiz içinde yer almaya başlayan ve beceri temelli sorular olarak adlandırılan fen bilimleri dersinde uygulanan sorulara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas iline bağlı il, ilçe ve köylerde görev yapan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dokuz adet açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek verilere ait kategori ve alt kategoriler tablolar halinde yer sunulmuş ve yorumlanmıştır. Veri analizinde ise NVivo 11 programı kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, beceri temelli soruların öğrenciler üzerindeki en büyük etkisinin üst düzey becerileri belirleme konusunda olduğuna vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğretmenler, beceri temelli fen sorularının genel anlamda fen eğitimine katkı sağladığını ve fen eğitiminde yer verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucu da sınavlarda sorulan beceri temelli fen bilimleri sorularının genel anlamda programda yer alan hedefler ve kazanımlarla uyumlu olduğuna fakat ders kitaplarının içerik ve soru tarzı bakımından beceri temelli fen soru kavramını karşılama konusunda yetersiz kaldığıdır. Eğitim sistemimizde beceri temelli soruların öğrencileri tanımak amacıyla ve öğrenciye sağladığı katkılar dikkate alınarak daha fazla kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beceri temelli fen sorusu, fen eğitimi, fen bilimleri öğretmeni, öğretmen görüşü

Abstract: In this research, it is aimed to examine the opinions of the teachers about the questions applied in the science lesson, which started to be included in our education system and called as skill-based questions. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group of the research consists of 33 teachers working in the provinces, districts and villages of Sivas in the 2021-2022 academic year. In the research, an interview form including nine open-ended questions developed by the researcher was used as a data collection tool. The data obtained as a result of the research were analyzed with the content analysis method, and the categories and subcategories of the data were presented and interpreted in tables. NVivo 11 program was used for data analysis. According to the research, the teachers emphasized that the biggest impact of skill-based questions on students was on identifying high-level skills. At the same time, teachers stated that skill-based science questions contribute to science education in general and that they should be included in science education. Another result of the research is that the skill-based science questions asked in the exams are generally compatible with the objectives and achievements of the program, but the textbooks are insufficient in meeting the concept of skill-based science questions in terms of content and question style. In our education system, it is recommended to use more skill-based questions in order to get to know the students and considering the contributions they provide to the students.

Keywords: Skill-based science question, science education, science teacher, teacher view

Giriş

Türkiye’de öğrencilerin istedik davranışlarının tespit edilip sonuçlarının değerlendirilme işlemleri, yerel sınavlar veya merkezi sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır (Çepni, Özsevgenç ve Gökdere, 2003). Eğitim kademeleri arasında geçiş için gerekli olan yeterliliği belirlemede ise

*Bu çalışma, birinci yazarın Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Temmuz 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Sivas-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8408-4314, e-posta: göksel_200@hotmail.com

***Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9613-3761, e-posta: aturanorhan@cumhuriyet.edu.tr

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınavlar yardımıyla ölçme-değerlendirme işlemi yapılabilmektedir (Birinci, 2014). Sınavla öğrenci alan okullar arasındaki farklılara bağlı olarak okulların yarattığı başarı algısı beraberinde daha nitelikli okullara yerleşmeyi talep eden öğrencileri bilgi, becerileri, yetenek ve istendik davranışları açısından sıralamanın önemini daha fazla artırmıştır (Baykal, 2014).

Türkiye’de kesintisiz uygulanan zorunlu eğitimin ilk sınavla geçiş basamağı olan ilköğretimden ortaöğretime geçişte uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı nitelikli okulların, öğrenci alımında ölçme değerlendirme sonuçlarını göz önünde bulunduran genel sınav olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de 1990’lı yıllarda ortaöğretime geçiş sisteminde çeşitli değişiklikler yapılarak nitelikli öğrenci seçen okulların sayısı artırılmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Türkiye’de uygulanan bu sınavlara giriş gönüllülük esasına dayanıp herhangi bir zorunluluğu olmamasına rağmen sınavlara ilginin yoğun olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda sınav sonuçları sadece ölçme ve değerlendirme açısından öğrenci sonuçlarını değerlendirmekle birlikte ülkemizde verilen eğitiminde kalite ve başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Erdoğan, Çiftçili ve Meşeci-Giorgetti, 2010).

Merkezi sınavlar, eğitim kademeleri arasında ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden üniversiteye geçiş yapmak ve öğrenci seçmek amacıyla uygulanmaktadır. Merkezi yerleştirilme sınav sonuçları incelenerek sınavlarındaki farklı alt test gruplarına ait başarının değerlendirilebilmesi için ortalama ham puanları incelenmektedir. Bu incelemeler sonucunda sınavlar, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla ilköğretimin amaçlarına ve istenilen hedeflerine uygun olarak hazırlanmaktadır (MEB, 2018a). Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı merkezi sınavlardaki soruların hazırlanmasında, sorunun hazırlandığı derse ait güncel öğretim programını ve ders içeriklerini esas almaktadır (MEB, 2015).

Yapılan birçok araştırma öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan içerikten daha çok sınavların hedeflerine ulaşmayı önemsedikleri vurgulamaktadır (Barnes, 2005; Çetin ve Ünsal, 2019; Etey, 1997). Merkezi sınavların öğretmenler ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkisi son derece önemlidir. Öğretmenler ders hedef ve kazanımları gerçekleştirirken daha çok sınav odaklı düşünerek anlatım, test çözümü ve soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri daha çok kullanmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019). Benzer şekilde öğrenci sayısının fazla olması ve nitelikli öğrenci alan okul sayısının az olması da dersin içeriğinden daha çok sınavlarda başarılı olmayı merkeze almaktadır.

Türkiye’de öğretim kademeleri arasında geçişte uygulanan ulusal merkezi sınavlarda uygulanan soruları Bloom taksonomisine göre ele alan birçok araştırmanın vurgusu soruların düşük dereceli düşünme becerisi içermesi ve daha çok bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde kalmasıdır (Akyürek, 2019; İskamya, 2011; İz, 2021). Uluslararası değerlendirme ölçütleri olan büyük çaplı PISA ve TIMSS gibi sınavlarına katılım sonuçları incelendiğinde ise Türkiye’nin başarı ve performans düzeyinin düşük olduğu, sıralamada alt basamaklarda yer aldığı görülmektedir (MEB, 2015). Türkiye’nin PISA ve TIMSS sınavında istenilen başarıyı elde edememesinin sebebi olarak, PISA ve TIMSS uygulamasının odağında yer alan fen ve teknoloji okuryazarlığıyla, problem çözme becerisi içeren sorularına öğretim süreci içerisinde yeterince yer verilmemesi gösterilmektedir (Gürbüz, 2019). 2018 yılında yapılan sınav ve içerik değişikliği ile birlikte fen bilimleri öğretim programında da PISA ve TIMSS sınavlarındakine benzer şekilde problem çözme, mantık yürütme ve muhakeme yapma becerileri kapsayan ölçme değerlendirme araçlarına vurgu yapılmıştır (MEB, 2018b).

2018 yılı itibarıyla merkezi sınavlarda ve derslerde üst düzey düşünme becerilerini kapsayan yeni nesil soru tarzı olarak da nitelendirilen beceri temelli sorular kullanılmakta ve her geçen gün daha fazla örnekleri görülmektedir. Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime geçişte merkezi sınavlardan biri olan LGS sistemi içinde de yer alan beceri temelli soru tarzları sınıflara ve

sınavlara entegre edilmeye başlamıştır. Fen bilimleri öğretmenleri de bu tarz sorularla daha sık karşılaşır hale gelmiştir.

Türkiye’de uygulanan bu sınav sistemi ile programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin beceri temelli sorularına ilişkin görüşlerinin ve yaklaşımlarının incelenmesi çok önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin beceri temelli soru algısının yanında beceri temelli soruların öğretim sürecindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin beceri temelli sorulara bakış açıları, beceri temelli soruları hangi amaçlarla kullandıkları, bu tür soruları kullanırken nelere dikkat ettikleri, hangi sıklıkla beceri temelli soruları kullandıkları ve üst düzey düşünme becerilere beceri temelli soruların etkisi hakkında öğretmen görüşleri araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji; ele alınan süreç içerisinde katılımcıların deneyimini açıklamaya çalışan ve genellikle katılımcılar arasındaki benzerlikleri vurgulayan nitel araştırma yaklaşımıdır (Sart, 2021). Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas il merkez, ilçe ve köylerinde görev yapmakta olan ortaokul fen bilimleri dersine giren 33 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken Sivas il geneli 2021 LGS sınav uygulamasında okulların fen başarı sıralaması ve Türkiye geneli fen başarı sıralaması dikkate alınmıştır. Sivas il ortalaması ve Türkiye ortalamasına yakın başarıya sahip okullar orta seviyede başarılı kabul edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler çalıştıkları okulların LGS sınav başarı durumlarına göre düşük, orta ve başarılı olmak üzere üç kategoriye ayrılmış ve her gruptan 11 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında mesleki deneyim ve görev yeri gibi değişkenler açısından da farklılıklar sağlanarak maksimum çeşitliliğin oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışma grubunda maksimum çeşitliliği dikkate almak, araştırma konusuna ilişkin zengin veri elde edebilme amacıyla tercih edilmiştir (Patton, 2002; Yin, 2003). Ayrıca çalışma grubu içerisinde Sivas ili Valiliği himayesinde başlatılan KÖPRÜ (Kurslarda Öğretimin Planlanması ve Rehberlikte Üstünleşme) projesi kapsamında merkezi sınavlar için hazırlık yapan destekleme ve yetiştirme kurs merkezlerinde görev yapan 4 öğretmenin de araştırmaya dâhil olması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3,... şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun 19’u kadın iken 14’ü ise erkektir. 3 öğretmenin kıdem yılı 1-5 yıl, 12 öğretmenin kıdem yılı 6-10 yıl, 10 öğretmenin kıdem yılının 11-15 yıl, 3 öğretmenin kıdem yılı 15-20 yıl ve 5 öğretmenin kıdem yılı ise 20 yıl ve üzerinde şeklindedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 26’sı lisans mezunu 7 öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Son olarak çalışma grubu görev yeri bakımından incelendiğinde ise 19 öğretmenin il merkezinde, 8 öğretmenin ilçelerde ve 6 öğretmenin de köylerde görev yaptığı görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilmiştir. İlk olarak ilgili alan yazın taranmış ve konuyla ilgili çalışmalarda yer alan sorular incelenmiştir. Daha sonra açık uçlu görüşme sorularından oluşan bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan açık uçlu sorunun yer aldığı taslak görüşme formu amacına uygun olup olmadığının uygunluğu açısından bir dil uzmanı, bir fen bilimleri alan uzmanı ve doktorasını fen bilimleri alanında yapmış üç bilim uzmanı tarafından görüş ve düzeltme önerileri alınmış ve uzmanların önerisi doğrultusunda görüşme formunda düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan form çalışma grubuna uygulanmadan önce bir grup öğretmene uygulanarak gözden geçirilmiş ve görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme sorularının son halinde dokuz açık uçlu soru yer almıştır. Araştırma sorularının katılımcılar tarafından anlaşılır ve araştırmanın amacına uygun olduğu belirlendikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

İşlem

Çalışma öncesinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu tarafından 24.02.2022 tarih ve E-60263016-050.06.04-136518 sayılı etik kurul kararı alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formundaki sorular açıklanmış, katılımcılardan elde edilen cevapların sadece araştırma için kullanılacağı başka kişi/kurum ve kuruluşlarca paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı kullanılarak birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi türlerinden biri olan kategorik içerik analizi kullanılmıştır. Kategorik içerik analizi, genel olarak görüşme formlarında elde edilen bulgulardan birimler oluşturulması ve bu birimlerin belirli kriterlere göre kategorize edilmesiyle yapılan analiz şeklidir (Bilgin, 2006). Görüşme formlarında elde edilen veriler içerik analizi yapılırken öncelikle formlardan elde edilen sonuçlar okunarak kodlama yapılmıştır. Ardından kodlara ilişkin anlamlı cümlelerden elde edilen kategori ve alt kategoriler oluşturularak frekans değerleri oluşturulmuştur.

Araştırmanın tutarlılığını artırabilmek adına ise görüşme formundan elde edilen verilere ait kategori ve alt kategoriler oluşturulurken bir fen eğitimi alan uzmanı ile eşzamanlı olarak kodlar oluşturulmuş ve karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görüş birliği ve ayrılığı olan noktalar belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Karşılaştırma sonrası Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmış ve kodlar arası güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcıların aynı veriler üzerinde elde ettikleri benzer kodlar araştırmayı daha güvenilir hale getirir (Miles ve Huberman, 1994). Kategori ve alt kategorilerle ilgili ortaya çıkan kodlar alanında uzman bir araştırmacının görüşüne sunularak son hali verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler Nvivo 11 paket programına yüklenerek verilerin analizi program aracılığıyla yürütülmüştür.

Bulgular

Beceri temelli soruların öğretmenler tarafından nasıl algılandığına dair bulgular Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde birinci kategoride beceri temelli soruların öğretmenler tarafından nasıl algılandığına dair görüşlere yer verilmiştir. Beceri temelli sorular konusunda 18 öğretmen öğrenciye sağladığı katkıya vurgu yaparken 22 öğretmen bu tür soruların özelliklerine değinmiştir. Yedi öğretmen ise bu tür sorulardaki temel algılama durumlarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Mantık ve bilginin harmanlanarak kullanıldığı, öğrencinin muhakeme yapabilme yeteneğini ortaya çıkarabildiği sorular aklıma geliyor” (Ö19).

“Öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorular olarak değerlendiriyorum” (Ö24).

“Bana göre beceri temelli soru kavramı ile yeni nesil soru kavramı aynı şeyleri çağrıştırıyor. Yani uzun zor birden fazla kazanımı içinde barındıran sorular olarak değerlendiriyorum” (Ö30).

Tablo 1

Beceri Temelli Soruların Öğretmenler Tarafından Nasıl Algılandığına Dair Bulgular

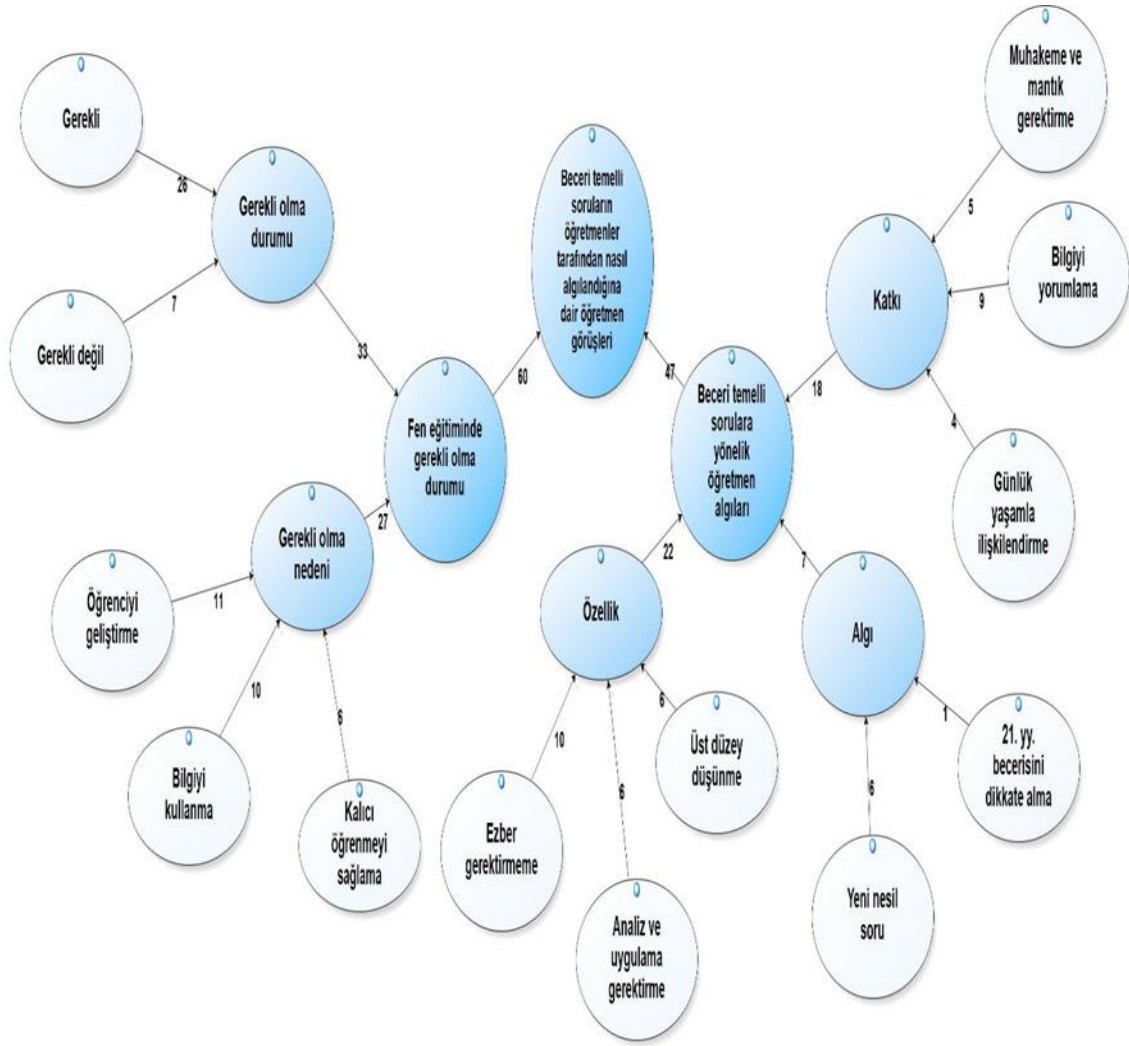
Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar
Beceri temelli sorulara yönelik öğretmen algıları	Katkı	Bilgiyi yorumlama	9 Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₂
		Muhakeme ve mantık gerektirme	5 Ö ₅ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₅
		Günlük yaşamla ilişkilendirme	4 Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₂₁
	Özellik	Ezber gerektirmeme	10 Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₆ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Analiz ve uygulama gerektirme	6 Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₂₀
		Üst düzey düşünme	6 Ö ₁ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₆ , Ö ₃₁
	Temel algı	Yeni nesil soru	6 Ö ₁₅ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀
21. yy. becerisini dikkate alma		1 Ö ₅	
Fen eğitiminde gerekli olma durumu	Gerekli olma durumu	Gerekli	26 Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Gerekli değil	7 Ö ₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉
	Gerekli olma nedeni	Öğrenciyi geliştirme	11 Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Bilgiyi kullanma	10 Ö ₅ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄
		Kalıcı öğrenmeyi sağlama	6 Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₂₃ , Ö ₃₀

Tablo 1’de yer alan ikinci kategori ise beceri temelli soruların fen eğitiminde gerekli olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri açısından incelemiştir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 26’sı bu soru tarzının fen eğitiminde gerekli olduğunu 7 katılımcının ise gerekli olmadığını belirtmiştir. Beceri temelli soruların katılımcıların gerekli görme nedenleri üç alt kategoride toplanmış ve bunlar öğrenciyi geliştirme kategorisinde 11 katılımcı, bilgiyi kullanma kategorisinde 10 katılımcı ve kalıcı öğrenmeleri sağlama kategorisinde 6 katılımcı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü bu sorular öğrencileri birçok farklı alanda geliştirebilmekte. Üstelik bu soruların kâğıt üzerinde kalmayıp günlük yaşamda uygulanabilir ve psikomotor becerilerine dönüştürülerek üst düzey akademik beceri gerektiren alanlara insan yetiştirmek için kullanılmalı” (Ö1).

“Evet, fen eğitiminde beceri temelli soruların gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü bu sorular öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamakta ve öğrendikleri bilgiyi organize etmesini ve yorumlamasını sağlıyor” (Ö15).

Şekil 1’de Beceri temelli soruların öğretmenlerden tarafından nasıl algılandığına dair öğretmen görüşlerine ait kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Model incelendiğinde araştırma sorusuna yönelik öğretmen görüşleri ve gereklilik durumu olmak üzere iki kategori ve gerekli olup olmama, özellik, algı, katkı olmak üzere beş alt kategorinin yer aldığı görülmektedir. Bu kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri modelde yer alan okların üzerinde yer almaktadır.



Şekil 1. Beceri temelli sorulara yönelik yönelik kategori ve alt kategorilere ait model.

Araştırmanın beceri temelli fen sorularında bulunması gereken özelliklere dair bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde araştırma sorusuna yönelik iki kategorinin yer aldığı görülmektedir. Birinci kategoride katılımcıların beceri temelli sorularda bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin yer aldığı alt kategoriler bulunmaktadır. Katılımcılardan 24’ü de üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek özellikte olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kategoride yer alan diğer alt kategoriler ve bunlara ilişkin kodlar Tablo 2’de verilmiştir. Bu kategoriye ait katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Bence bu tarz sorularda bulunması gereken en temel özellik bilgi ölçmeden ziyade öğrendiği bilgiyi organize etme becerisini ölçmek olmalı. Yani bu sorular öğrencinin bilgiyi ezberlemesine gerek kalmadan soruda verilen bilgi metnini kullanarak mantığını çalıştırıp çıkarım yapma becerisini ölçmelidir” (Ö14).

“Akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama yapabilme, çıkarımlarda bulunma gibi aktif öğrenmeyi sağlayan becerileri içermeli. Ayrıca bu sorular da görsel temaların bulunması, grafik ve şekillerin soruyu yönlendirmesi, verilen bir hikâyeyi yorumlayabilme becerisini ölçmesi gerektiğini düşünüyorum” (Ö17).

Tablo 2

Beceri Temelli Fen Sorularında Bulunması Gereken Özelliklere Dair Bulgular

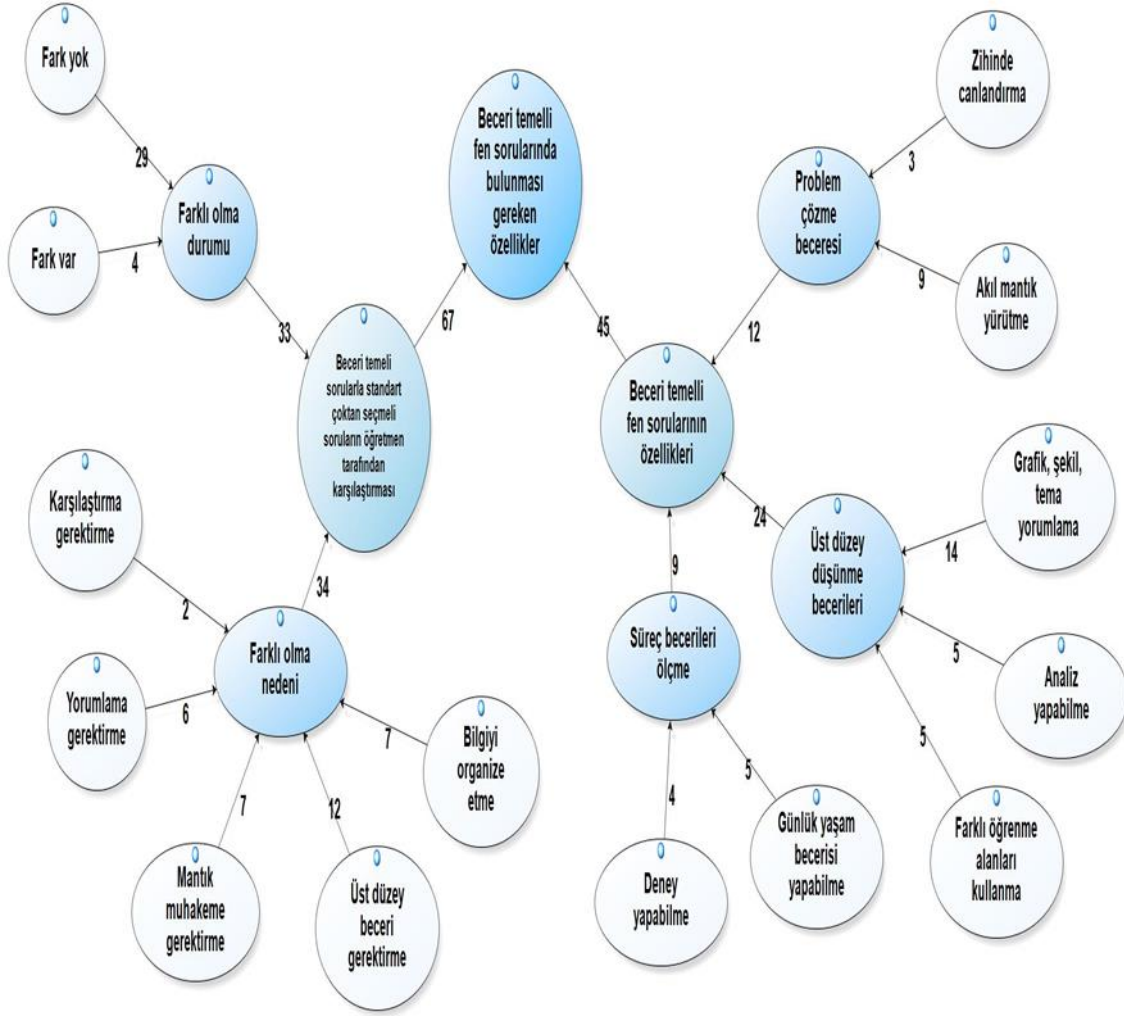
Kategori	Alt Kategori		f	Katılımcılar
Beceri temelli fen sorularının özellikleri	Süreç becerileri ölçme	Günlük yaşam becerisi yapabilme	5	Ö ₇ , Ö ₁₂ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂
		Deney yapabilme	4	Ö ₁ , Ö ₁₃ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
	Problem çözme beceresi	Akıl mantık yürütme	9	Ö ₁ , Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₅ , Ö ₃₁
		Zihinde canlandırma	3	Ö ₁₂ , Ö ₂₂ , Ö ₂₇
	Üst düzey düşünme becerileri	Grafik, şekil, tema yorumlama	14	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₃₀
		Analiz yapabilme	5	Ö ₄ , Ö ₁₇ , Ö ₂₄ , Ö ₂₆ , Ö ₃₂
		Farklı öğrenme alanları kullanma	5	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₂₅ , Ö ₃₀
Beceri temeli sorularla standart çoktan seçmeli soruların öğretmen tarafından karşılaştırması	Farklı olma durumu	Fark var	29	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Fark yok	4	Ö ₁₃ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀
	Farklı olma nedeni	Üst düzey beceri gerektirme	12	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₁₁ , Ö ₁₅ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Bilgiyi organize etme	7	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₉
		Mantık muhakeme gerektirme	7	Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₆
		Yorumlama gerektirme	6	Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆
		Karşılaştırma gerektirme	2	Ö ₃ , Ö ₂₄

Araştırma sorusuna yönelik ikinci kategori beceri temelli sorularla standart çoktan seçmeli soruların öğretmen tarafından karşılaştırmasıdır. Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin beceri temelli fen sorusu ile standart çoktan seçmeli sorular arasında fark olup olmadığına dair görüşlerinde 29’unun birbirinden farklı olduğunu 4’ünün ise aralarında fark olmadığını belirttiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan diğer alt kategoriler ve bunlara ilişkin kodlar Tablo 2’de verilmiştir. Bu kategoriye ait katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Çoktan seçmeli soruları konuyu bilen çoğu öğrencinin yapabildiğini düşünüyorum fakat bu soruları öğrenci konuyu bilse dahi çözebilmekte zorlanıyor çünkü yüksek derecede yorum becerisi gerektiriyor” (Ö2).

“Standart çoktan seçmeli sorular hem görünüş bakımından hem de içerik bakımından bu sorulardan çok farklı. Çünkü klasik sorular öğrencinin bilgiyi ezberlemesi isterken bu sorular öğrencide mantık, muhakeme, dikkat, yorumlama gibi yeteneklerin ortaya çıkarılmasını istemektedir” (Ö26).

Şekil 2’de beceri temelli sorularda bulunması gereken özelliklere ve standart çoktan seçmeli sorularla arasındaki farklara dair öğretmen görüşlerine ait kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin iki kategori ve beş alt kategoriye ilişkin frekans değerleri oklar üzerinde yer almaktadır.



Şekil 2. Beceri temelli fen sorularının özelliklerine yönelik kategori ve alt kategorilere ait model

Araştırmanın beceri temelli fen sorularının katılımcılar tarafından kullanımına ilişkin bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde araştırma sorusuna ilişkin bir kategorinin ve bu kategoriye ait üç alt kategorinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşturulan alt kategorilerden ilkinde beceri temelli sorulara eğitim öğretim sürecinde yer verip vermemeleri sorulmuş ve katılımcılardan 25’inin beceri temelli soruları kullandıkları, 8 öğretmenin de beceri temelli soruları kullanmadıkları görülmüştür. Bu kategoride yer alan diğer alt kategoriler ve bunlara ilişkin kodlar Tablo 3’de verilmiştir. Bu kategoriye ait katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Bu sorular eğitim sistemimizde ve sınavlarda birkaç yıldır öğrenci seçmek amacıyla kullanılmakta. Ben de bu durumu göz önünde bulundurarak derslerimde kullanmayı tercih ediyorum çünkü LGS sınavında bu sorulara benzer sorular çıkmakta. Fakat eğitim sistemimizin bu duruma tam olarak hazır olduğunu düşünmüyorum çünkü daha alt kademelerden başlanarak ve seviyeye uygun şekilde bu soruların kullanımına başladığımda daha avantajlı olduğumu ve öğrenciyi başarıya götüre bildiğimi düşünüyorum” (Ö4).

“Ben bu soruları kullanmayı tercih ediyorum çünkü bu sorular öğrencilerde üst düzey davranışların gelişmesine katkı sağlıyor. Bu durumda kazanımların kalıcı olmasına destek veriyor” (Ö33).

Tablo 3
Beceri Temelli Fen Sorularının Katılımcılar Tarafından Kullanımına İlişkin Bulgular

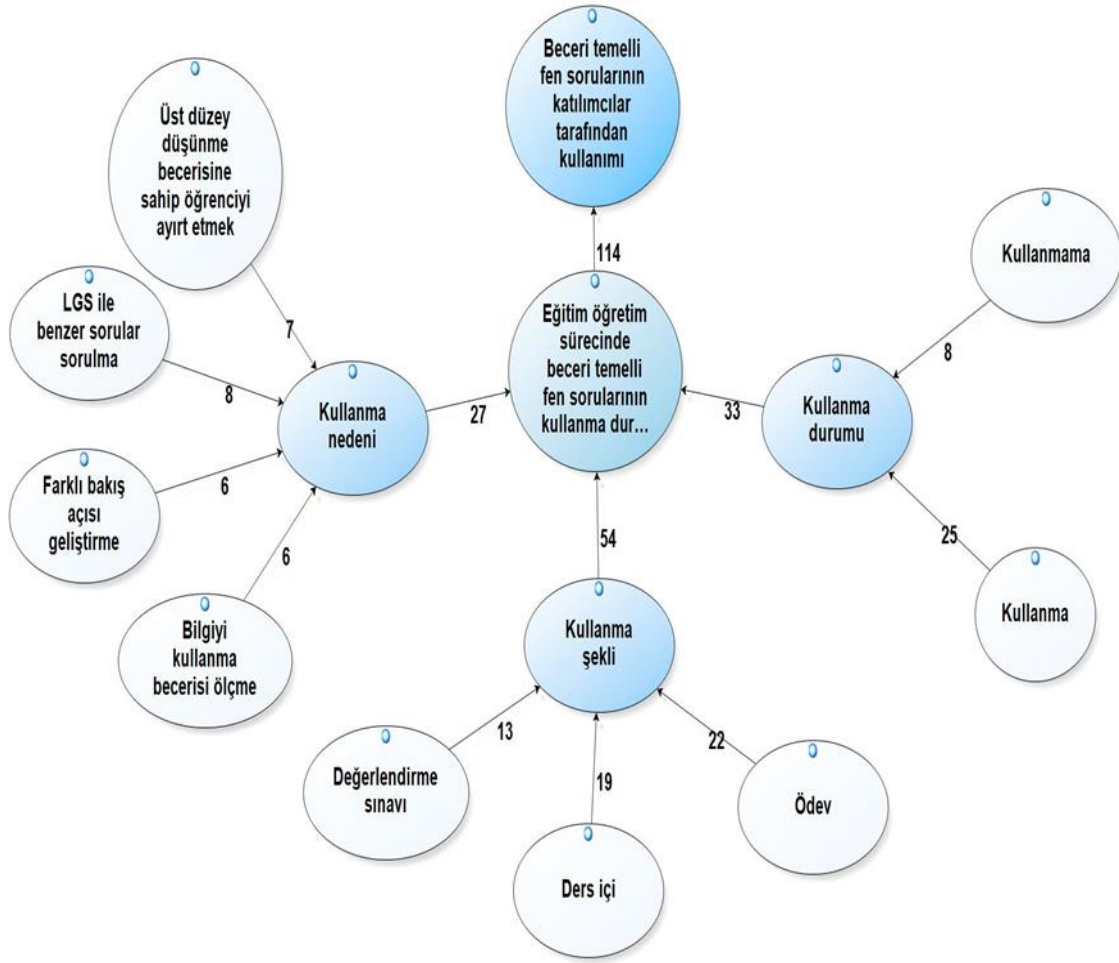
Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar	
Eğitim öğretim sürecinde beceri temelli fen sorularının kullanma durumu	Kullanma durumu	Kullanma	25 Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃	
		Kullanmama	8 Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₂₄	
	Kullanma nedeni	LGS ile benzer sorular sorulma	8	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₈ , Ö ₂₂ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁
		Üst düzey düşünme becerisine sahip öğrenciyi ayırt etmek	7	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₁₇ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Farklı bakış açısı geliştirme	6	Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₂₃ , Ö ₂₉
		Bilgiyi kullanma becerisi ölçme	6	Ö ₇ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₇
	Kullanma şekli	Ödev	22	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Ders içi	19	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₃
		Değerlendirme sınavı	13	Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃

Tablo 3'te yer alan veriler doğrultusunda beceri temelli soruları kullanan 25 katılımcının bu soruları kullanma şekli sorulduğunda ise 22 öğretmenin bu soruları ödev olarak verdiği, 19 öğretmenin ders içinde konu ve kazanım sonlarında kullandığı, 13 öğretmen ise değerlendirme sınavlarında veya yazılı sınavlarda kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya cevap veren öğretmenlerden 19'u ise birden fazla farklı şekilde kullanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Dersimin her aşamasında kullanmaya önem veriyorum. Çünkü bu sorular çocuklara katkı sağlıyor” (Ö8).

“Beceri temelli soruları ders içerisinde çözmek çok zaman alıyor dersin kazanımlarını yetiştirebilme adına süreç içinde kullanamıyorum fakat ödev olarak veriyorum ve öğrencilerin çözüme kavuşturma bilmesi için ek zaman ayırıyorum” (Ö16).

Şekil 3'te beceri temelli soruların kullanımına ilişkin görüşler ile kullanma nedenleri ve kullanma şekillerine ilişkin kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Şekil 3 incelendiğinde araştırma sorusuna ilişkin bir kategori oluşturulduğu ve bu kategoriye ait üç alt kategorinin frekans değerleri oklarla gösterilmiştir.



Şekil 3. Beceri temelli fen sorularının kullanımına yönelik kategori ve alt kategorilere ait model.

Araştırmanın beceri temelli fen sorularının öğrenci gelişimine yönelik katkısına ilişkin bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

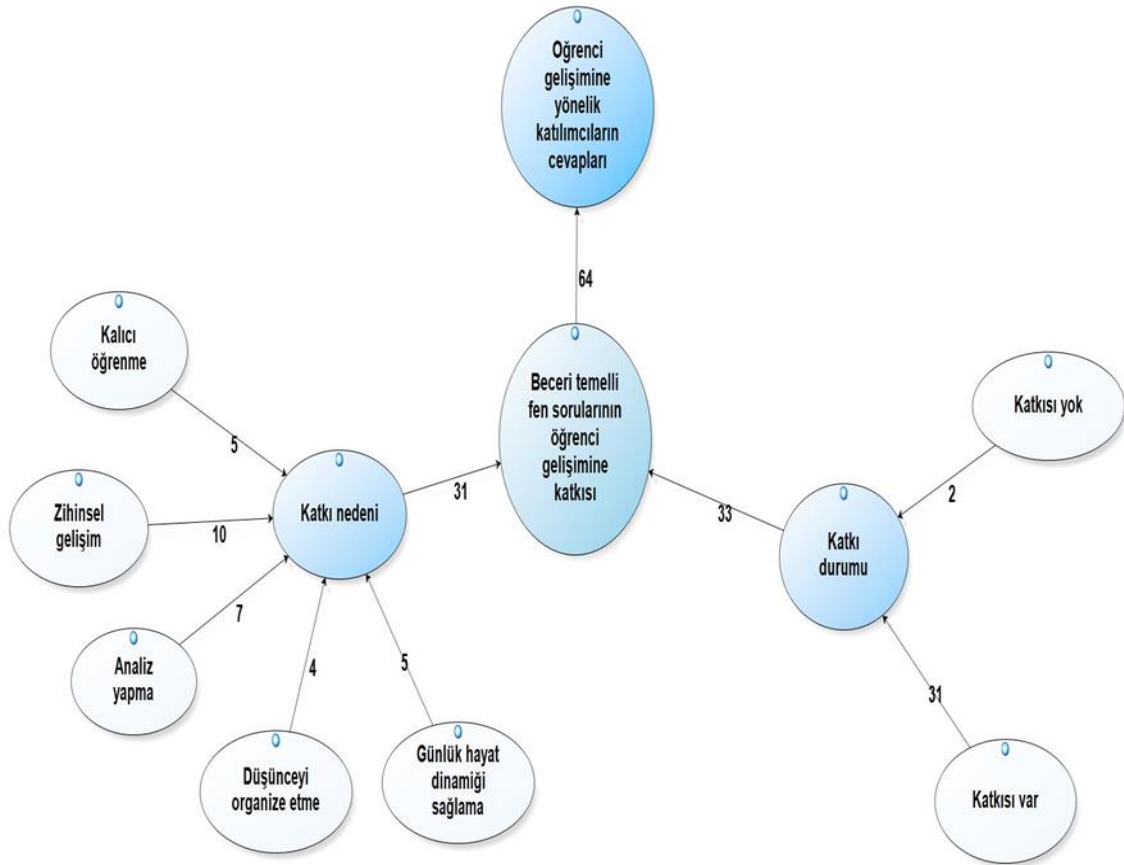
Beceri Temelli Fen Sorularının Öğrenci Gelişimine Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar	
Beceri temelli fen sorularının öğrenci gelişimine katkısı	Katkı durumu	Katkısı var	31 Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃	
		Katkısı yok	2 Ö ₂₈ , Ö ₂₉	
	Katkı şekli	Zihinsel gelişim	10	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₂₅ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Analiz yapma	7	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₂₁ , Ö ₂₆
		Günlük hayat dinamiği sağlama	5	Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃
		Kalıcı öğrenme	5	Ö ₄ , Ö ₁₁ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀
	Düşünceyi organize etme	4	Ö ₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇	

Katılımcı cevapları doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 31’i beceri temelli fen sorularının kullanımının öğrenci gelişimine katkısı olduğunu düşünürken 2 öğretmen ise bu soruların öğrenci gelişimine katkısı olmadığını belirtmiştir. Beceri temelli soruların katkısı olmadığını belirten katılımcılardan Ö28 bu soruların uzun ve zor sorular olmasından dolayı öğrenciyi geliştirmekten ziyade olumsuz koşullandığını belirtirken, Ö29 ise taşıma merkezli okulda bulunmasından dolayı kendi okulunda bulunan ve taşınabilir eğitim yapan okullardaki öğrencilere katkı sağlamayacağını belirtmiştir. Tablo 4’te verilen ikinci alt kategoride araştırma sorusuna beceri temelli fen sorularına katkı sağladığı yönünde cevap veren öğretmenlerin katkı nedenlerine yönelik alt kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların 10’u zihinsel gelişime katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kategoriye ait katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, bu soruların öğrencilere katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu sorular öğrencilerde mantık, muhakeme ve yorum gücünün artmasını sağlıyor zihinsel becerilerinin gelişmesine olumlu katkıda bulunuyor” (Ö25).

“Evet, katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilere yorum yapma ve analiz etme gücü katıyor. Bu sayede öğrenciler problemleri çözebilmede daha çok kendisini geliştirebiliyor” (Ö21).



Şekil 4. Beceri temelli fen sorularının öğrenci gelişimine yönelik kategori ve alt kategorilere ait model

Şekil 4’te beceri temelli fen sorularının öğrenci gelişimine ilişkin katkısı ile katkı nedenlerine ilişkin kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Model incelendiğinde araştırma sorusuna ilişkin bir kategori altında iki alt kategoriye yer verilmiş ve kategoriler ilişkin frekans değerleri okların üzerinde gösterilmiştir.

Araştırmanın beceri temelli fen sorularına yönelik öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ilişkin bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

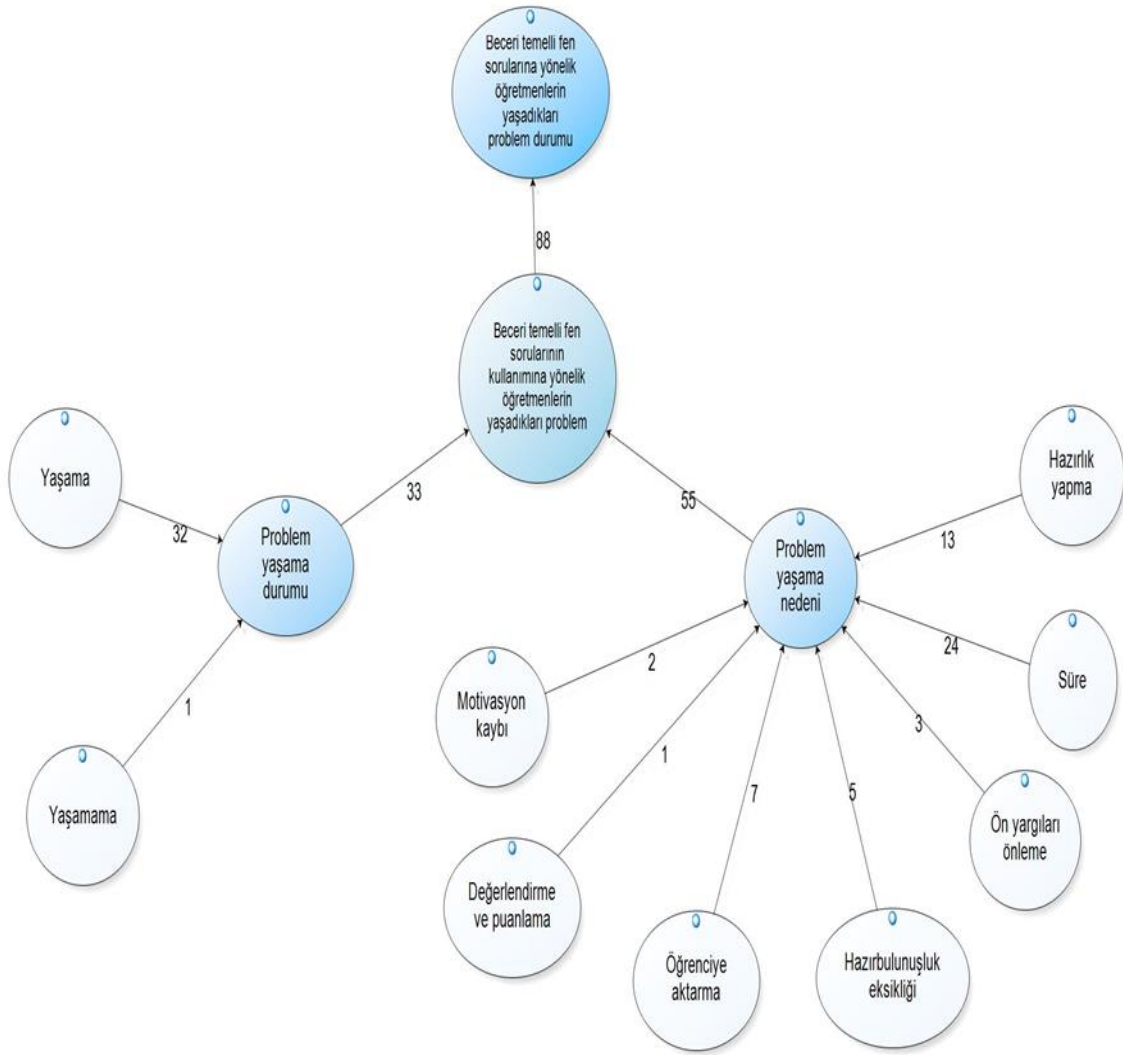
Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar	
Beceri temelli fen sorularının kullanımına yönelik öğretmenlerin yaşadıkları problem	Problem yaşama durumu	Yaşama	32	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Yaşamama	1	Ö ₈
	Problem yaşama nedeni	Süre	24	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
			Hazırlık yapma	13
		Öğrenciye aktarma	7	Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Hazırbulunuşluk eksikliği	5	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₃₁
		Ön yargıları önleme	3	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₃₃
		Motivasyon kaybı	2	Ö ₁ , Ö ₉
		Değerlendirme ve puanlama	1	Ö ₂₂

Tablo 5 incelendiğinde araştırma sorularına ilişkin bir kategori ve iki alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin beceri temelli fen soru kullanımı ve bu soruların genel algısı ile yaşadıkları problem durumuna göre ilk alt kategoride bu sorularla ilgili problem yaşayıp yaşamadıklarına dair soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 32 öğretmenin beceri temelli fen sorularının kullanımı sırasında çeşitli problem durumu ile karşılaştığını belirtirken 1 öğretmen yaşamadığını belirtmiştir. Beceri temelli fen soruları ile ilgili problem yaşamadığını belirten öğretmenin ise kendisinin hem soru hazırlama hem de soruların çözüme kavuşturulması sırasında problem yaşamadığını belirtmiştir. Problem yaşama nedeni olarak 24 öğretmen süreyi belirtmiştir. Bu kategoriye ait katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

“Normalde fen dersi eğlenceli ve öğrenciler tarafından çok sevilen bilir fakat iş bu soruları çözmeye geldiği zaman öğrenciler dersime karşı ve sorulara karşı önyargı besliyorlar ondan dolayı öğrencilerimin dersi ve olan önyargısını kırmak ve onları bu soruları alıştırmada konusunda zorlanıyorum. Ayrıca sorular uzun olduğu için çocuklar anlamakta zorlanıyorlar onların soruları anlamlandırabilmesi konusunda çok zorlanıyorum bu durum fazla zaman alıcı olabiliyor” (Ö33).

“Benim kendi adıma en büyük problem diyebileceğim durum yazılı sınavlarda bu soruları kullandığımda değerlendirme puanlama açısından problemler yaşıyorum olmam çünkü soru içinde birkaç farklı değişken var ve her değişkenin soru içindeki ağırlıkları farklı olabiliyor o yüzden öğrenciler arasında objektiflik sağlama adına problem olabiliyor” (Ö22).



Şekil 5. Beceri temelli fen sorularına yönelik öğretmenlerin yaşadıkları probleme ilişkin model

Şekil 5’te beceri temelli fen sorularının öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ve sorulara karşı algılarına yönelik öğretmen görüşlerine ait kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Araştırma sorusuna yönelik bir kategori ve iki alt kategori oluşturulmuş sorulara ilişkin frekans değerleri oklar üzerinde yazılmıştır.

Araştırmanın beceri temelli fen sorularına yönelik öğrencilerin yaşadıkları problemlere ilişkin bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, araştırma sorularına ilişkin bir kategori ve 3 alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde 33 öğretmenin tamamı, öğrencilerinin bu sorularla ilgili problem yaşadığını belirttiği görülmüştür. Bu kategoride yer alan diğer alt kategoriler ve bunlara ilişkin kodlar Tablo 6’da görülmektedir. Bu kategoriye ait katılımcıların görüşlerine ilişkin bazı ifadeler şunlardır:

“Öğrenciler açısından en büyük sorun zamanı verimli kullanma, okuduğunu anlama, anladığını yorumlama ve sonucu ulaşma açısından sorunlar yaşıyorlar. Öğrencilerim bu soruların yoğunlukta olduğu bir testi çözdüklerin de harcadıkları zaman standart bir testi çözdükleri süreden çok daha fazla oluyor. Ayrıca soruları çözerken bana ön çok hocam burada tam olarak ne anlatılmak isteniyor, bu şekilde veya grafikte neye dikkat etmem gerekiyor şeklinde sorular geliyor” (Ö20).

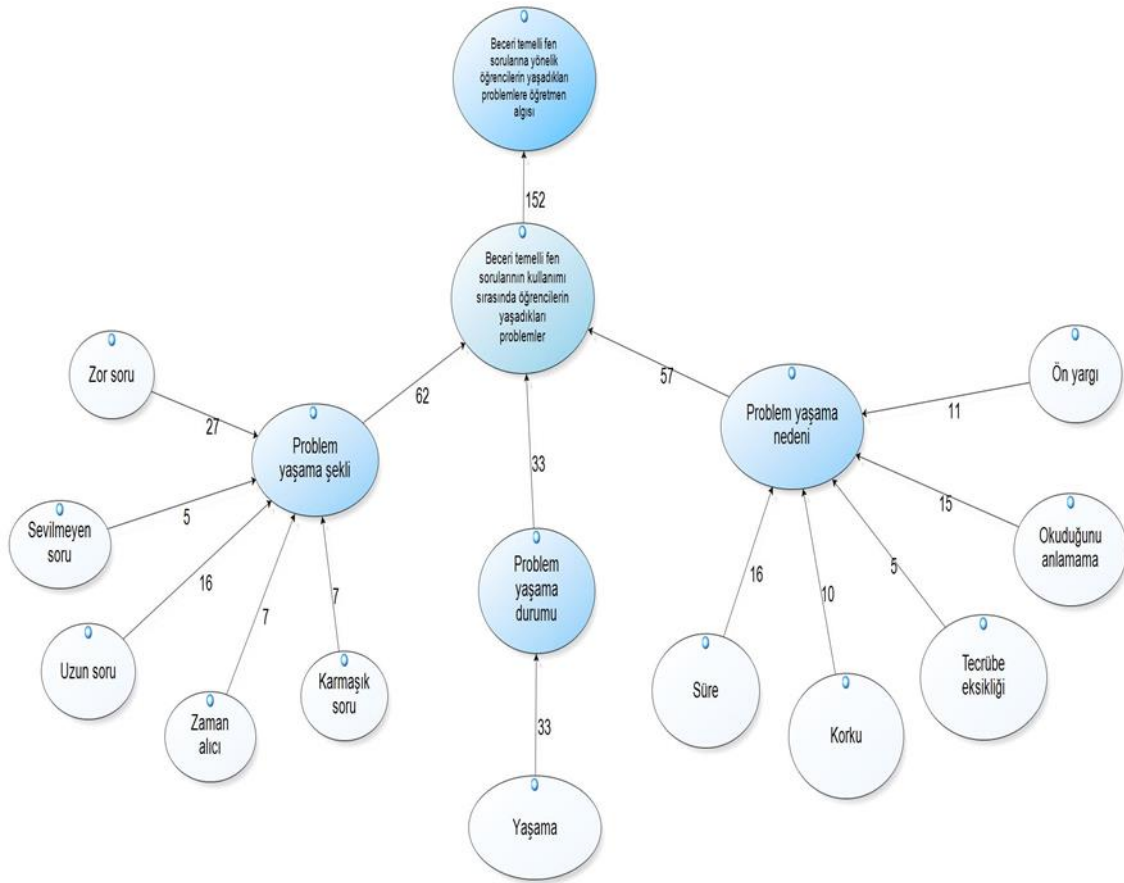
“Ben öğrencilerime bu soruların olduğu testleri dağıttığımda onları soru çözerken takip ediyorum da öğrenciler klasik tarzdaki sorulara alıştıkları için bu soruları çözmekte zorluk çekiyor. Özellikle alt kademelerde yer alan öğrencilerim daha da çok zorlanıyorlar 8. Sınıfa giden öğrencilerim bu konuda daha iyi olabiliyorlar çünkü sınav sürecinde bu soruları çözdükçe alışkanlıkları da artıyor” (Ö7).

“Öğrenciler bu soruları sevmiyorlar. Çünkü sorular çok uzun geliyor ve çabuk sıkılıyorlar. Okuduğunu anlayıp organize etmede zorluk çekiyorlar. Bazı sorularda tekrar tekrar okuma yapmak zorunda kalıyorlar bu durum da zaman sıkıntısına yol açıyor” (Ö8).

Tablo 6
Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Öğrencilerin Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar	
Beceri temelli fen sorularının kullanımı sırasında öğrencilerin yaşadıkları problemler	Problem yaşama durumu	Yaşama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃	
		Süre	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃	
	Problem yaşama nedeni	Okuduğunu anlamama	15	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂
		Ön yargı	11	Ö ₁ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₃
		Korku	10	Ö ₂ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇
		Tecrübe eksikliği	5	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₂₂
	Problem yaşama şekli	Zor soru	27	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂
		Uzun soru	16	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈
		Zaman alıcı	7	Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁
		Karmaşık soru	7	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₂₃ , Ö ₃₂
Sevilmeyen soru		5	Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₃	

Şekil 6’da beceri temelli fen sorularıyla ilgili olarak öğrencilerin yaşadıkları problemlere yönelik öğretmen görüşlerine ait kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Araştırma sorusuna yönelik bir kategori ve üç alt kategori oluşturulmuş sorulara ilişkin frekans değerleri oklar üzerinde yazılmıştır.



Şekil 6. Beceri temelli fen sorularına ilişkin öğrencilerin yaşadıkları probleme ait model

Araştırmanın beceri temelli fen sorularının öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeri hakkında öğretmen görüşlerine yönelik bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde araştırma sorularına ilişkin iki kategori ve dört alt kategori yer almaktadır. Araştırma sorusuna ilişkin oluşturulan birinci kategoride beceri temelli fen sorularının güncel eğitim programı ile uyumuna ilişkin öğretmen görüşleri ile oluşturulan birinci alt kategoride öğretmenlerin programla ilişki durumuna yönelik cevapları incelenmiştir. Katılımcılardan 20’si güncel eğitim programı ile beceri temelli sorularla uyumlu olduğunu belirtirken 13 öğretmen ise programla uyumlu olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların ilişkili olduğu yönündeki görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Ben bu soruların programa uyumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem sınav kazanımları ile programın hedeflediği davranışlarla uyumlu buluyorum.” (Ö13).

“Ben bu soru kalıplarının programın hedefleri ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.” (Ö15).

Aynı alt kategoriye ait ilişkisiz yönünde cevap veren öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Ben programın tüm sınıf düzeylerindeki konuların birbiriyle bağlantısı dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. 6. sınıfta sistemler konusu var ama çocuk hücreyi 7. sınıfta öğreniyor. 5 sınıfta maddenin tanecikli yapısını görmeden maddenin hallerini ve sıcaklık konusunu öğreniyor. Bundan dolayı bence programın yeniden değiştirilmesi gerekmektedir.” (Ö23).

“Beceri temelli soru kavramı henüz bizim eğitimimiz içinde çok yeni bu konu da hem öğretim programı hem de öğretmenler hazır değil ilk önce programa bu soruların ne amaçla yerleştirildiği net ifade edilmeli bunu da yaparken PISA veya TIMSS gibi sınavların temel alınarak değişiklik yapıldığı konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli, eğitimler verilmeli. Çünkü ben bu soru tarzının kullanılmasının temel sebebini bu sınavlardaki başarı sıralamasının artırılması için yapıldığını düşünüyorum.” (Ö28).

Tablo 7
Beceri Temelli Fen Sorularının Öğretim Programı ve Ders Kitaplarındaki Yeri Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar
Güncel eğitim programının beceri temelli fen soruları ile uyumu	İlişki durumu	İlişkili	20 Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁
		İlişkisiz	13 Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
	İlişki şekli	Kazanımlarla uyumu	15 Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇
		LGS içeriği ile uyumu	9 Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₂₁ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁
Ders kitaplarının beceri temelli fen soruları ile uyumu	İlişki durumu	İlişkisiz	33 Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
	İlişkili olmama şekli	Ünite sonu soruların benzememesi	24 Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		İçeriklerin soruları karşılamaması	14 Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₀

Aynı alt kategoriye ait ikinci bölümde programla ilişki bakımından öğretmen görüşleri ait ifadelerde öğretmenlerden 15’i programda yer alan kazanımlarla uyumlu olduğu yönünde görüş belirtirken, 9’u ise bu soruların programda yer alan LGS ile kapsamı ile uyumuna ilişkin görüş bildirmiştir. 5 öğretmen ise iki kategoriye ait fikir belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

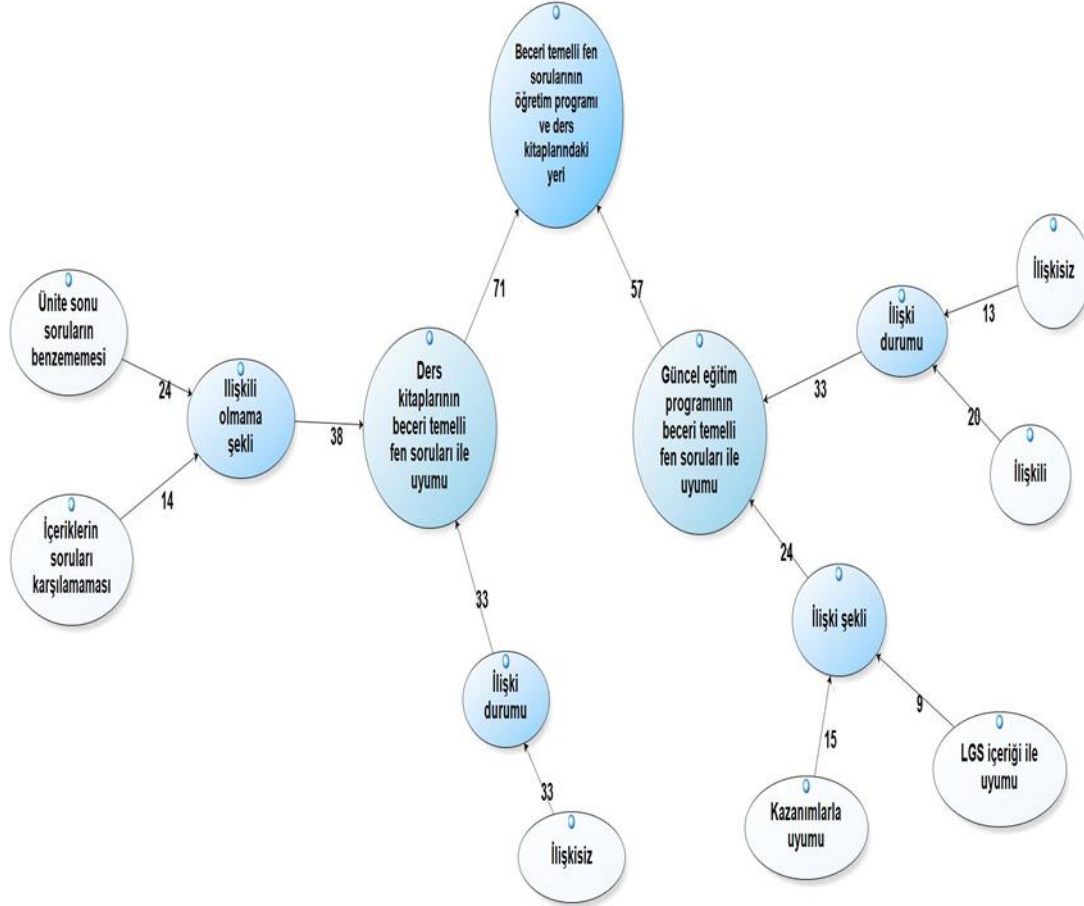
“Ben bu soruların öğretim programıyla uyumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu sorular programda belirtilen ve hedeflenen kazanımlarla kapsam bakımından uyumlu ayrıca MEB’in LGS ye yönelik yayınladığı kazanım listesi ile hem yapılan LGS sınav soruları hem de yayınlanan örnek sorular bakımından uyumlu olduğunu düşünüyorum” (Ö12).

“8 sınıflarda yer alan kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünüyorum. Diğer kademe sınıflara yönelik bu konuda pek uyumlu bulmuyorum” (Ö25).

Tablo 7’de yer alan ikinci kategori incelendiğinde ise beceri temelli fen sorularının ders kitapları ile uyumuna ilişkin yöneltilen soru sonucunda oluşturulan alt kategoride ilişki durumuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının ders kitaplarının beceri temelli sorularla uyumlu olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcıların 24’ü ders kitabı ünite sonu değerlendirme soruları bakımından ilişkisiz bulurken, 13’ü ise içerik bakımından uyumsuz bulmuştur. 4 öğretmen ise iki alt kategoriye ait cevap vermiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“MEB’in yayınladığı müfredatı ile uyumlu buluyorum özellikle 8. Sınıf düzeyini fakat hem 8. sınıf ders kitapları hem de diğer kademelerin ders kitaplarında ne bu soru tarzına yönelik sorular nede anlatım yönteminde değişiklik yok dolayısıyla uyumsuz öğrenciler ders kitabının eksikliklerini genellikle kaynak kitaplardan gideriyor” (Ö8).

“Bu soruları fen ders kitaplarına göre ağır olduğunu düşünüyorum. Ders kitaplarının konu değerlendirme soruları beceri temelli sorulara göre oldukça kolay” (Ö29).



Şekil 7. Beceri temelli fen sorularının program ve ders kitapları ile uyumuna ilişkin model

Şekil 7’de beceri temelli fen sorularının güncel eğitim programı ile olan uyumu ve ders kitaplarındaki yeri hakkında öğretmen görüşlerine ait kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Model incelendiğinde araştırma sorusuna yönelik iki alt kategori altında dört alt kategoriye yer verilmiş ve frekans değerleri model üzerinde gösterilmiştir.

Araştırmanın beceri temelli fen sorularına yönelik MEB tarafından yayınlanan örnek sorulara ilişkin bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde beceri temelli fen sorularına yönelik yayınlanan örnek sorulara ilişkin üç kategori ve yedi alt kategori oluşturulmuştur. Birinci kategori, öğretmenlerin LGS’ye yönelik yayınlanan örnek soruların takibine ilişkin olup katılımcıların tamamının takip ettiği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Aynı kategoride takip etme nedeni olarak katılımcılardan 22’si soruların LGS’de çıkan sorular ile benzerlik göstermesini vurgumuştur. 13 öğretmen ise soruları içerik bakımından daha özgün buldukları için örnek soruları takip ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Takip ediyorum yayınlanan soruların LGS sınav içeriği ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.” (Ö2).

“Evet, takip ediyorum çünkü bu sorular LGS de çıkan sorular ile benzerlik gösteriyor ve bu sorular piyasa bulunan birçok yardımcı kaynak kitapta yer alan beceri temelli soru diye adlandırılan sorulardan daha kaliteli geliyor.” (Ö17).

Tablo 8
Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik MEB Tarafından Yayınlanan Örnek Sorulara İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar	
MEB'in LGS'ye yönelik yayınladığı örnek soruların takibi	Takip durumu	33	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃	
	Takip nedeni	LGS ile benzerliği	22	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Soruların içeriği	13	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₃₁
Soruların yayımlandığı sistemin ulaşılabilirliği	Ulaşılabilirlik durumu	Ulaşılması kolay	28	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Ulaşılması zor	5	Ö ₁₀ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₆ , Ö ₂₉
	Ulaşılabilirlik şekli	Öğrenci tarafından	23	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Öğretmen tarafından	10	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉
	Soruların kazanım ve beceri temelli soru kavramı ile uyumu	Yeterlilik durumu	Yeterli	21
Yeterli değil			12	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₈ , Ö ₃₁
Karşılama durumu		Karşılar	28	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃
		Karşılamaz	5	Ö ₇ , Ö ₁₆ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₃₀
Karşılama şekli	Kazanımlarla uyumu	15	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₃ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂	
	LGS ile benzerliği	10	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₃	
	Soru çeşitliliği sağlama	9	Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₈	

Diğer iki kategori ve bunlara ilişkin kodlar Tablo 8'de verilmiştir. Bu kategorilere ait katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

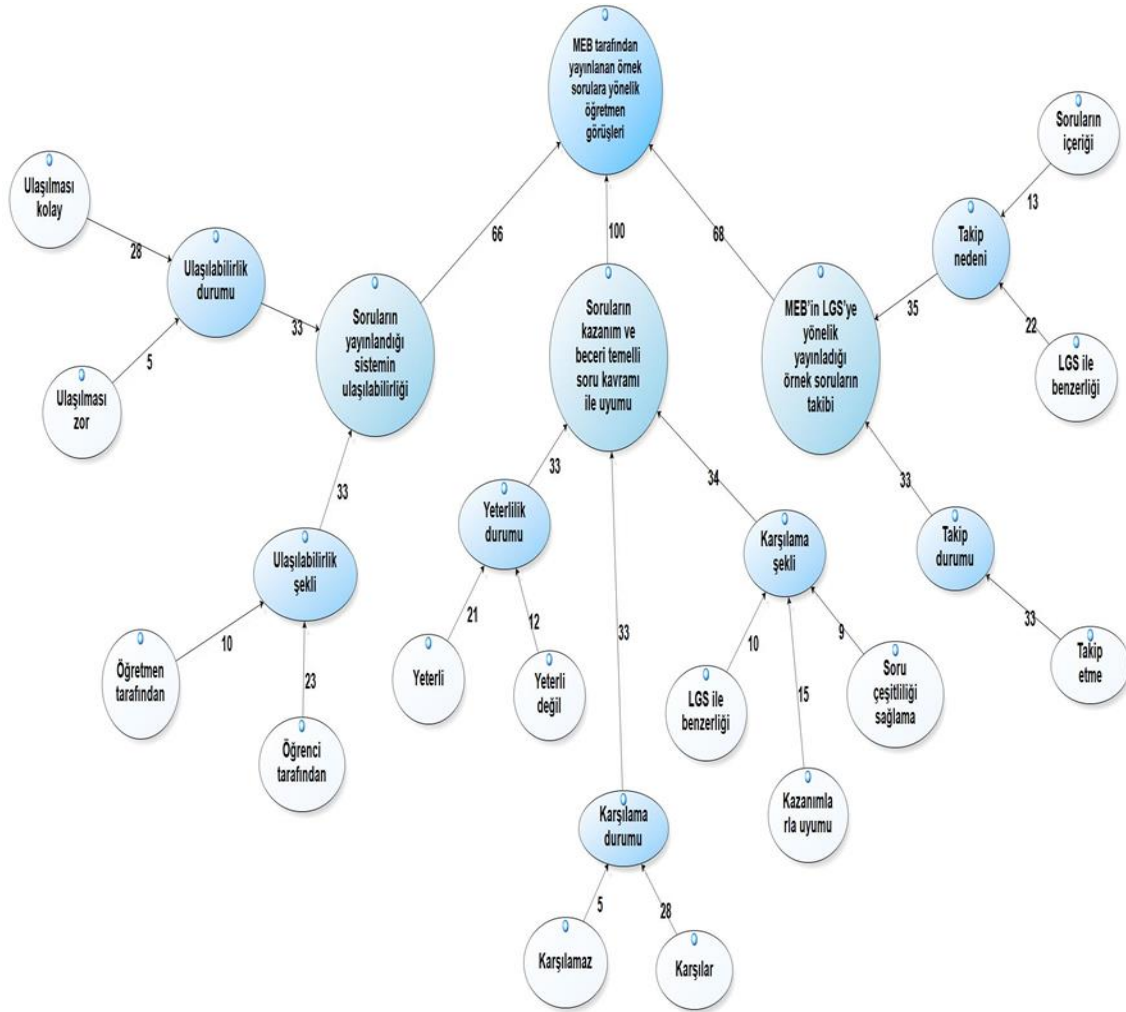
“Sistemin kendisini kullanışlı buluyorum fakat sistemin ulaşılabilirliği yeterli değil çünkü öğrencilerin ulaşması bakımından kısmen sorunlar olabiliyor. Evinde internet bulunmayan öğrenciler var ve bu öğrencilere bu soruları ben ulaştırmak zorunda kalıyorum.” (Ö10).

“Soru sayısının yeterli bulmuyorum çünkü öğrencilerin sene sonuna girdikleri LGS sınavında bu soruların benzerleri karşılarna geliyor bu yüzden ne kadar çok soru çözerse öğrencilerin başarısı da artacaktır” (Ö20).

“Kazanımları karşılama konusunda gayet yeterli ve ben bakanlığın yayınladığı soruları piyasada yer alan birçok yeni nesil soru adı altında hazırlanan soru kitaplarındaki sorulardan daha kaliteli buluyorum çünkü bakanlığın yayınladığı sorular hem içeriği bakımından hem de sorulmak istenen özellik bakımından çok kaliteli geliyor bana öğrencilerime mutlaka bu soruları çözüyorum” (Ö18).

“Bakanlığın yayınladığı bu soruların beceri temelli soru kavramları ile uyumlu olduğunu düşünüyorum ve bu uygulamayı yerinde bir karar olarak buluyorum çünkü öğrenciler bu sorulara ulaşma konusunda hem zorluk çekiyorlar hem de bu sorular eğitim programımız da yeni olduğu için öğrencilerimize rehberlik edebiliyor. Yani öğrencilere hem farklı tip soru görme imkânı veriyor hem de dersin kazanımları uyumlu olduğu için ünite sonlarında konuyu pekiştirme adına verimlilik sağlıyor” (Ö19).

“Yapılan bu uygulamayı yerinde buluyorum çünkü özellikle köy okullarında öğrenciler LGS ye yönelik yeni nesil soru içeriklerine ulaşma konusunda zorluklar çekiyor bakanlık bu çalışmayla bütün öğrencileri ulaşılabilir bir imkân sağlamış oluyor” (Ö28).



Şekil 8. MEB örnek sorularının beceri temelli fen sorusu ile ilişkisine yönelik model

Şekil 8’de beceri temelli fen sorularına yönelik MEB tarafından yayınlanan örnek soruların takibi, ulaşılabilirliği, içerikle uyumu ve soru sayısı bakımından yeterlilik durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin üç kategori ve yedi alt kategoriye yer verilmiştir bunlara ait frekans değerleri oklar üzerine yazılmıştır.

Öğretmenlerin beceri temelli fen sorularının sorulma amacına yönelik algılarına ve amaca ulaşma yönündeki önerilerine ilişkin bulguların yer aldığı kategoriler ve alt kategoriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Beceri Temelli Fen Sorularının Sorulma Amacına Yönelik Algılarına ve Amaca Ulaşma Yönündeki Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	Katılımcılar	
Beceri temelli fen sorularının sorulma amacı	Üst düzey düşünceye sahip öğrenci	10	Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁	
	Öğrenciyi tanıma	9	Öğrenci seviyesini ayırt edebilme	
	Bilgiyi kullanabilme			
	Öğrenciye katkı	Günlük yaşam becerisi haline getirme	10	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁
		Ezberci eğitimden uzaklaşma	7	Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₃
		PISA-TIMSS başarısını artırma	1	Ö ₅
Amaca yönelik öneriler	Kullanma şekli olarak	Deney ve uygulama yapma	15	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂
		Sık kullanma	12	Ö ₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₃
	Diğer	Hizmet içi eğitim	8	Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₆
		Ders kitaplarını güncelleme	4	Ö ₁₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈

Tablo 9’da verilen veriler incelendiğinde araştırma sorusuna yönelik iki kategori ve dört alt kategori yer almaktadır. Birinci kategoride belirtilen beceri temelli soruların amacının ne olduğuna dair öğretmen görüşlerine ilişkin ilk alt kategoride öğrenciyi tanımaya yönelik üç alt kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların 10’u beceri temelli soruların üst düzey düşünme becerisine sahip öğrencileri ölçmek amacıyla sorulduğunu belirtmişlerdir. İkinci alt kategoride ise beceri temelli soruların amacının öğrenciye katkısı yönünde verilen kategorilerden 10 öğretmen soruların amacının öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşam becerisi haline getirmek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu kategorideki görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

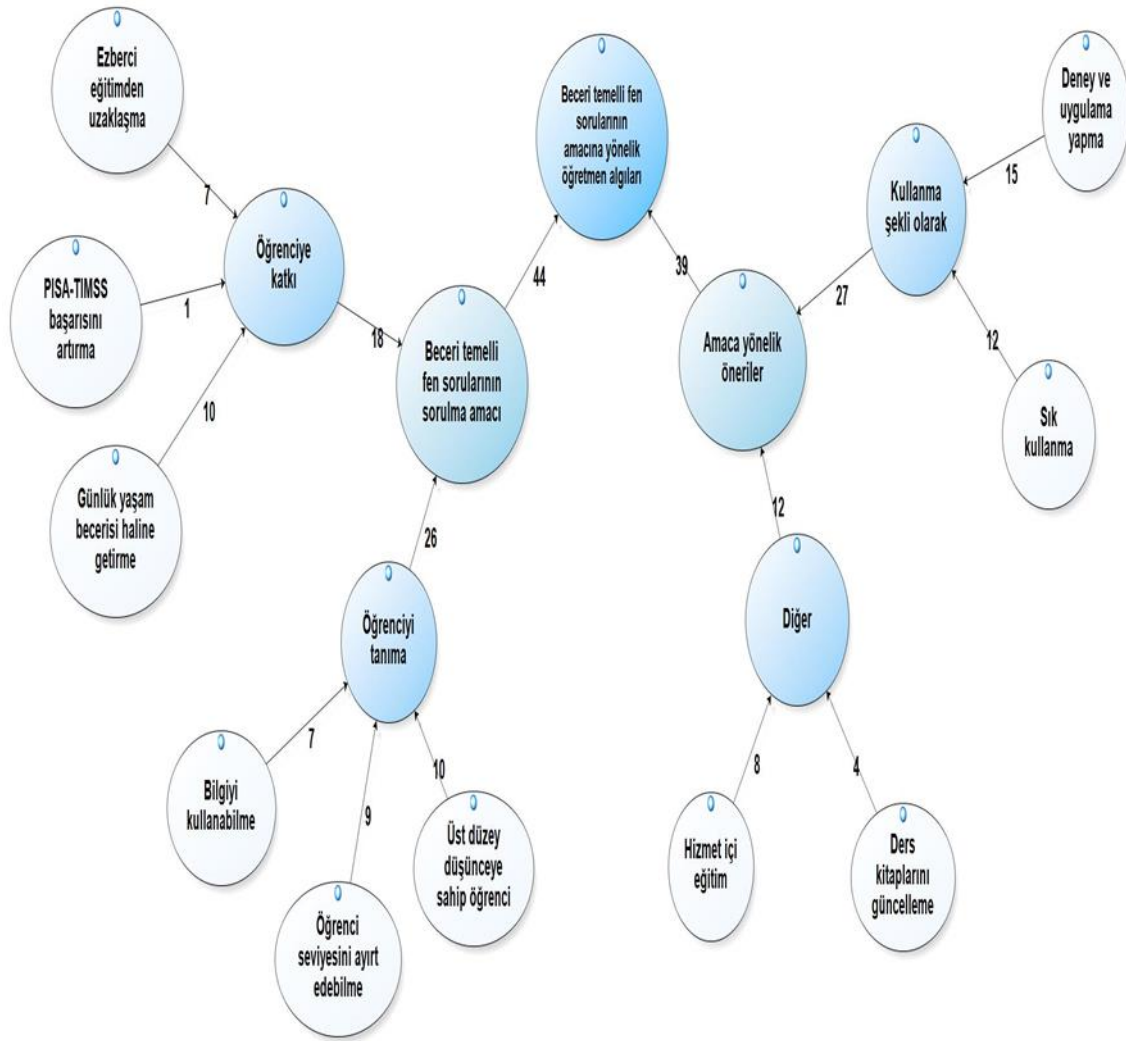
“Ben sınavlarda bu tarz soruların sorulmasındaki asıl amacı tamamen öğrenciyi elemeye yönelik sorulduğunu düşünüyorum. Çünkü yapılan merkezi sınav öğrencileri başarı seviyesine göre sınıflandırma yaptıktan sonra seçiyor bu da haliyle bilen ve bilmeyenin ayırt edilmesine destek vermiş oluyor.” (Ö10).

“Amacının gerçek eğitimi sağlamak olduğunu söylüyor araştırmalar fakat benim düşüncem Türkiye’nin içinde bulunduğu PISA ve TIMSS gibi sınavlarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulandığı.” (Ö5).

Tablo 9’da yer alan ikinci kategori de öğretmenlerin beceri temelli fen sorularının sorulma yönünde belirttikleri amaçlarına ulaşmasına ilişkin önerilerine ait iki alt kategori oluşturulmuş ve kullanım şekli bakımından öneri sunan katılımcılardan 15’i deney ve uygulama yaparak amaca ulaşabileceği yönünde öneri sunmuştur. İkinci alt kategoride öğretmenlerin cevapları incelendiğinde 8 katılımcı öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşlerine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Ders kitapları geliştirilmeli ve öğretmenlere destek eğitimler verilmeli tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilgi ve kavrama basamaklarının üstüne çıkılmalı öğretmen yeterlilikleri sağlanmalı hizmet içi eğitimler uygulanmalı ve bu konuya yönelik ağırlıklı dersler işlenmeli.” (Ö26).

“Bence sınav sistemi ile program ve ders kitapları uyumlu olmalı. Ders kitapları bu konuda yetersiz kaldığı için kitaplar güncellenebilir.” (Ö10).



Şekil 9. Beceri temelli fen sorularının amacına yönelik kategori ve alt kategorilere ait model

Şekil 9’da beceri temelli fen sorularının sorulma amacının ne olduğu ve amaca ulaşması yönünde öğretmen görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorilere ait model verilmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin iki kategori ve dört alt kategori oluşturmuş bunlara ilişkin frekans değerleri oklar üzerine yazılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenleri beceri temelli fen sorularını, bilgiyi yorumlama, mantık ve muhakeme yapabilme, günlük yaşam becerisi haline getirebilme, üst düzey düşünme ve analiz yapabilme gibi birçok beceriyi ölçen sorular olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler tarafından, beceri temelli fen sorularının fen eğitiminde gerekli olduğu, kalıcı öğrenmeye destek sağladığı ve öğrencilerin bilgiyi kullanabilme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan çok az sayıda öğretmen ise beceri temelli soruların öğrencinin derse karşı olan tutumlarını olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise beceri temelli soruların öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı ve bu tür soruların öğrencileri geliştirdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarını destekleyen benzer bir çalışmada Uzun (2021), beceri temelli soruların öğrenci gelişimine katkı sağladığını, öğrencilerde üst düzey becerileri kazandırmada etkili olduğunu belirtmiş ve öğrencilere günlük yaşam beceri kazandırma konusunda önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beceri temelli sorularında yer aldığı LGS sınavına yönelik olarak ise Kızılcapan ve Nacaroğlu (2019) araştırmalarında, LGS sınav uygulamasında yer alan soruların niteliğine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri incelemişler ve soruların üst düzey becerileri ölçmeye yarayan sorular olarak algılandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beceri temelli fen sorularında bulunması gereken özelliklerin neler olabileceğine yönelik cevaplar değerlendirildiğinde ise bu özelliklerin süreç becerileri ölçme, problem çözme beceresi ve üst düzey düşünme becerileri ölçme kavramları etrafında toplandıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan öğretmenler, beceri temelli soruların standart çoktan seçmeli sorulardan farklı olduğunu da belirtmişlerdir. Beceri temelli soruların daha çok kullanıldığı ortaöğretime geçiş sınavlarını konu alan çalışmada Erden (2020), fen bilimleri öğretmenlerinin LGS’de yer alan soruların günlük hayatla ilişkili, yaratıcı ve öğretici içeriği barındırdığı tespit etmiştir.

Araştırmada beceri temelli fen sorularının öğretmenler tarafından kullanım durumuna ve nasıl kullandıklarına yönelik yapılan görüşmelerden öğretmenlerin büyük bölümünün bu soruları kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler beceri temelli sorularını genel anlamda öğrencilerin gelişimlerini tespit etmek, öğrencileri ayırt etmek ve üst düzey becerilerini geliştirmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer bir çalışmada Karakeçe (2021), öğretmenlerden gelen görüşlerden beceri temelli soruların öğrenci gelişimine katkı sağladığını sonucuna ulaşmıştır. Erden (2020) ise yaptığı çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin LGS sınavında yer alan soruların günlük hayatla ilişkili, yaratıcı ve öğretici içeriği barındırdığı tespit etmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarının bir göstergesi olarak beceri temelli soruların öğrenci gelişimine yönelik katkı sağladığı sonuçları bakımından araştırmalar tutarlılık göstermektedir.

Genel olarak öğretmenler beceri temelli fen sorularının hazırlanmasının uzun zaman aldığını ve soru hazırlama konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerde bu tür sorulara karşı oluşan ön yargıları ortadan kaldırma, motivasyon kayıplarını engelleyememe ve öğrenciye aktarma konusunda da problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, beceri temelli fen sorularına yönelik hazırlık yapma, soru hazırlama ve değerlendirme yapma gibi konularda yaşadıkları sorunların giderilebilmesi için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Karakeçe (2021) öğretmenlerin beceri temelli soru hazırlama konusunda yetersiz olduğu, sorulara hazırlık yapmanın zaman aldığını, ders süresi içinde sorulara zaman ayırma konusunda zorluklar yaşadıkları yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı beceri temelli sorularda öğrencilerinin çeşitli problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bu tür sorularda problem yaşamalarının sebebini bu tür sorularla çok karşılaşmamasından dolayı tecrübe eksikliğine ve ön yargılara dayandırmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bu tür sorularda yaşadıkları uzun soru zor

sorudur ön yargısının kaldırılabilmesi için öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasının da gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Aksoy (2018) yüksek lisans tezinde okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin LGS uygulamasında yer alan fen bilimleri ve diğer derslerinden gelen sorularda daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Yalçın (2019) ise yaptığı araştırmada LGS sınavının TEOG sınavına göre zor olduğu ve bu sınavda yer alan soruların öğrencilerde korku, kaygı, motivasyon ve strese yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer başka bir araştırmada Atay (2021), öğrencilerin beceri temelli soruların yer aldığı sınavlara yönelik olumsuz tutum sergiledikleri sonucunu ortaya koymuştur. Karakeçe (2021) yüksek lisans tezinde ortaokul öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmelerine yer vermiş ve yaptığı çalışma sonucunda öğretmenler beceri temelli soruları genellikle benzer ifadelerle tanımladığı, öğrencilerin soruları anlama konusunda problemler yaşadığı, soruların uzun ve zor sorular olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır.

Beceri temelli soruların ders kitapları ve bakanlığın belirlediği programla uyumuna ilişkin öğretmenlerin tamamının LGS sınavı uygulamasında yer alan ve kaynak kitaplar ile MEB tarafından yayınlanan beceri temelli soruların ders kitapların da yer alan içerikle uyumlu olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer alan bölüm ve ünite değerlendirme soruları ile beceri temelli fen soruları arasında oluşan olumsuz ilişkin olduğunu öğretmenler düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, ders kitabının içeriğinin bu soru kalıbı bakımından zenginleştirilerek beceri temelli soruları kapsayacak şekilde revize edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Pedük (2019) yapmış olduğu çalışmada LGS sınavında yer alan fen bilimleri soruları ile 2018 yılında yapılan değişikliklerle belirlenen programın hedeflediği kazanımlarla genel anlamda uyumlu olduğu belirtmiştir.

MEB tarafından yayınlanan örnek soruların öğretmenlerin tamamının takip ettiği görülmektedir. Takip etme nedenleri sorulduğuna ise öğretmenlerin LGS sınavı ile benzerlik göstermesi ve soruların içerik bakımından güzel olduğu yönünde görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın aksine Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur (2021) yapmış oldukları çalışmada 5., 6., 7. sınıflara yönelik MEB tarafından yayınlanan örnek soruları Bloom taksonomisine göre incelemiş ve yayınlanan soruların alt düzey düşünme becerileri ölçmede yeterli olduğu fakat üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin beceri temelli soru kavramı ile yeni tanışmış olması ve öğretmenlerde bu soruların yarattığı algının üst düzey davranışları ölçen sorular olarak değerlendirilmesi gösterilebilir. Ayrıca araştırma sonunda ders kitaplarının beceri temelli soru bakımından yetersiz kaldığına, öğretmenlere beceri temelli soru hazırlama konusunda eğitimler verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre öğretmenlere beceri temelli sorulara ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir. Ayrıca beceri temelli fen sorularının öğretmenler tarafından sınıf içinde uygulanması, çözümlenmesi ve hazırlanması konusunda öğretmenlere yönelik mesleki çalışma takvimlerinde soru hazırlama, çözümlenme ve anlatma konusunda seminerler verilebilir. Araştırma nitel görüşmeler üzerinden yürütülmüş olup benzer araştırma sorularına sahip öğretmenler ve öğrenciler üzerinden gözlemlerin yer aldığı çalışmaların da yapılması önerilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'nun 24.02.2022 tarihli ve E-60263016-050.06.04-136518 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 485976)
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 555559)
- Atay, S. N. (2021). *8. sınıf Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait beceri temelli sorularla ilgili öğretmenlerin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 701250)
- Barnes, M. (2005). *The discriminatory effects of high-stakes testing in georgia: exploring causes and solutions.* Institute of Education Sciences, 1008, 1-21.
- Baykal, A. (2014). *Sınavlardan sınav beğen.* Eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ve sınavlar. Ege'den Eğitime Bakış Paneli, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi/teknikler ve örnek çalışmalar.* Siyasal Kitabevi.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-15.
- Çepni, S., Özsevgenç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Erdoğan, İ., Çiftçili, V. ve Meşeci-Giorgetti, F. (2010). Seviye belirleme sınavının dersler ve bölgesel farklılık açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-95.
- Etsey, Y. K. (1997). *Teachers' and school administrators' perspectives and use of standardized achievement tests: A review of published research.* Paperpresented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- İskamya, U. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının soru sorma tercihleri ile ortaöğretim kurumları giriş sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre analizi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 345839)
- İz, H. (2021). *Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilgisi sorularının MEB kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 694321)
- Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul Matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 669846)
- Kızıkan, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 701-719.
- MEB. (2015). *2015-2016 öğretim yılı ortak sınavlar kılavuzu.* MEB Yayınları.
- MEB. (2018a). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi.* MEB Yayınları.
- MEB. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage Publications.

- Pedük, B. (2019). *Fen bilimleri dersi öğretim programının 2015 TIMSS ve 2018 LGS sınavları kapsamında incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 549778)
- Sanca, M., Artun, H. , Bakırcı, H. ve Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Uzun, H. (2021). *Yeni nesil matematik sorularına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 670900)
- Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 550937)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

In Turkey, the desired behaviors of students are determined and the results are evaluated through local exams or central exams (Çepni, Özsevgenç, & Gökdere, 2003). In determining the qualification required for the transition between education levels, measurement-evaluation can be done with the help of the central exams conducted by the Ministry of National Education (MEB) and the Student Selection and Placement Center (ÖSYM) (Birinci, 2014). The Transition System to High Schools (LGS) exam, which is applied in the transition from primary education to secondary education, which is the transition step of compulsory education, which is applied uninterruptedly in Turkey, appears as a general exam that takes into account the measurement and evaluation results of qualified schools in student recruitment.

Many studies emphasize that teachers care more about reaching the objectives of the exams than the content in the curriculum (Barnes, 2005; Çetin & Ünsal, 2019; Etsey, 1997). The impact of central examinations on teachers and educational practices is extremely important. Teachers use methods and techniques such as expression, test solution and question-answer more by thinking more exam-oriented while realizing course goals and acquisitions (Çetin & Ünsal, 2019). Similarly, the fact that the number of students is high and the number of schools that accept qualified students is also focused on being successful in exams rather than the content of the course.

The emphasis of many studies that deal with the questions applied in the national central exams applied in the transition between education levels in Turkey according to Bloom's taxonomy is that the questions contain low-level thinking skills and remain at the level of knowledge, comprehension and application (Akyürek, 2019; İskamya, 2011; İz, 2021). . With the change in the exam and content in 2018, the science curriculum emphasized the assessment and evaluation tools covering problem solving, reasoning and reasoning skills, similar to the PISA and TIMSS exams (MEB, 2018b).

As of 2018, skill-based questions, which are also described as a new generation question style covering high-level thinking skills, are used in central exams and courses, and more and more examples are seen every day. Skill-based question styles, which are also included in the LGS system, which is one of the central exams in the transition from primary to secondary education in Turkey, have begun to be integrated into classes and exams. Science teachers have also come across such questions more frequently.

It is very important to examine the views and approaches of the teachers who are the implementers of the program with this examination system applied in Turkey regarding the skill-based questions. In this study, it is aimed to reveal the effect of skill-based questions on the teaching process as well as the teachers' perception of skill-based questions. In this study, teachers' opinions about the perspectives of teachers on skill-based questions, the purposes for which they use skill-based questions, what they pay attention to when using such questions, how often they use skill-based questions, and the effect of skill-based questions on higher-order thinking skills were investigated.

Method

Phenomenology, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Phenomenology; It is a qualitative research approach that tries to explain the experience of the participants in the process under consideration and generally emphasizes the similarities between the participants (Sart, 2021). The study group consists of 33 science teachers who teach secondary school science courses in Sivas city center, districts and villages in the 2021-2022 academic year.

The data of the research were obtained from semi-structured interview questions. Categorical content analysis, which is one of the content analysis types, was used in the analysis of the data. Categorical content analysis is a form of analysis made by creating units from the findings obtained in the interview forms and categorizing these units according to certain criteria (Bilgin, 2006). The obtained data were loaded into the Nvivo 11 package program and the analysis of the data was carried out through the program.

Result and Discussion

Science teachers in the study group described skill-based science questions as questions that measure many skills such as interpreting information, making logic and reasoning, making it a daily life skill, high-level thinking and analysis. It was stated by the teachers that skill-based science questions are necessary in science education, support permanent learning and improve students' ability to use information. Very few teachers who participated in the study stated that skill-based questions negatively affect students' attitudes towards the lesson. In general, it was concluded that the skill-based questions were welcomed by the teachers and that such questions improved the students.

In a similar study supporting the results of the research, Uzun (2021) stated that skill-based questions contribute to student development, are effective in gaining high-level skills in students, and concluded that they have significant contributions to students in gaining daily life skills. Regarding the LGS exam, which includes skill-based questions, Kızıkan and Nacaroğlu (2019) examined the opinions of science teachers about the quality of the questions in the LGS exam application and stated that the questions were perceived as questions that measure high-level skills.

When the answers about the features that should be found in the skill-based science questions of the research were evaluated, it was stated by the teachers that these features were gathered around the concepts of measuring process skills, measuring problem-solving skills and high-level thinking skills. In addition, the teachers involved in the study also stated that skill-based questions are different from standard multiple-choice questions. Erden (2020), in his study on the secondary school transition exams, in which skill-based questions are used more, found that the questions in the LGS of science teachers contain creative and instructive content related to daily life.

In the research, it has been determined that most of the teachers use these questions from the interviews about the use of skill-based science questions by teachers and how they use them. Teachers stated that they use skill-based questions to determine the development of students in general, to distinguish students and to develop their high-level skills.

In a similar study, Karakeçe (2021) concluded that skill-based questions from the opinions of teachers contributed to student development. Erden (2020), on the other hand, found in his research that the questions in the LGS exam of science teachers contain creative and instructive content related to daily life. As an indicator of the results of the research, the researches show consistency in terms of the results that skill-based questions contribute to student development.

In general, teachers stated that it takes a long time to prepare skill-based science questions and they have problems in preparing questions. In addition, the teachers stated that they had problems in eliminating the prejudices against such questions in the students, not being able to prevent the loss of motivation and transferring them to the students. Teachers emphasized that they needed in-service training to solve the problems they experienced in preparing for skill-based science questions, preparing questions and making evaluations. Similarly, Karakeçe (2021) concluded that teachers are insufficient in preparing skill-based questions, it takes time to prepare for questions, and they have difficulties in allocating time to questions during the lesson.

All of the teachers who participated in the research stated that their students experienced various problems in skill-based questions. Teachers attribute the reason why students have problems with such questions, due to the lack of experience and prejudices, since such questions are not encountered very often.

Aksoy (2018) stated that students who have acquired the habit of reading in their master's thesis are more successful in the questions from science and other courses in the LGS application. Yalçın (2019), on the other hand, concluded in his research that the LGS exam is more difficult than the TEOG exam and that the questions in this exam cause fear, anxiety, motivation and stress in students. In another similar study, Atay (2021) revealed that students exhibit negative attitudes towards exams that include skill-based questions. Karakeçe (2021) included the evaluations of secondary school teachers about skill-based questions in her master's thesis, and as a result of her study, she concluded that the teachers generally defined skill-based questions with similar expressions, the students had problems in understanding the questions, and the questions were considered as long and difficult questions.

Regarding the compatibility of skill-based questions with the textbooks and the curriculum determined by the ministry, it was concluded that all of the teachers expressed their opinion that the skill-based questions included in the LGS exam application and published by the source books and the Ministry of National Education are not compatible with the content in the textbooks. Teachers think that there is a negative relationship between the chapter and unit evaluation questions in the textbooks and the skill-based science questions. In addition, teachers think that the content of the textbook should be enriched in terms of this question pattern and revised to include skill-based questions. In his study, Peduk (2019) stated that the science questions in the LGS exam and the program determined with the change made in 2018 are generally compatible with the objectives of the program.

It is seen that all of the teachers followed the sample questions published by the Ministry of National Education. When the reasons for the follow-up were asked, it was revealed that the teachers expressed similarity with the LGS exam and that the questions were good in terms of content. Contrary to this study, Sanca, Artun, Bakırcı, and Okur (2021) examined the sample questions published by the Ministry of National Education for 5th, 6th, and 7th grades in their study according to Bloom's taxonomy and found that the published questions were sufficient to measure low-level thinking skills, but not high-level thinking skills. It was concluded that the measurement was insufficient. The reason for this situation can be shown as the teachers' new acquaintance with the concept of skill-based questions and the evaluation of the perception created by these questions as questions measuring high-level behaviors. In addition, at the end of the research, it was concluded that the textbooks were insufficient in terms of skill-based questions and that teachers should be trained in preparing skill-based questions.

According to the findings and results obtained from the research, it can be suggested that teachers should be given in-service training on skill-based questions. In addition, seminars on preparing, analyzing and explaining questions can be given in professional work calendars for teachers on the implementation, analysis and preparation of skill-based science questions in the classroom. The research was carried out through qualitative interviews, and it can be recommended to conduct studies involving observations on teachers and students who have similar research questions.

Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Düzeyi, Nedenleri ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Araştırması

Level, Causes and Consequences of School Burnout in High School Students: A Mixed Method

Bilal KAYA*, Mediha SARI**

Öz: Bu araştırma lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri, bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel araştırma grubu 323 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel araştırma grubu ise 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için "Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik testlerden *t* testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ödev yapmaktan tükenme ve okulda yetersizlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula ilgi kaybı, aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ve sıkılma ile okulda yetersizlik boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca okul tükenmişliğinin nedenleri arasında derslerden, aileden, öğretmenden, yetersizlikten, ödevlerden, dinlenememe ve eğlenememeden kaynaklı nedenler yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin sonuçları arasında akademik, aile ilişkisine yönelik, ruh sağlığına ilişkin ve öğretmen-öğrenci ilişkisine dair sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, okul tükenmişliği, karma yöntem.

Abstract: The aim of this research is to examine the school burnout level of high school students and their views on the causes and consequences of this burnout. This research was carried out within the framework of mixed method in which quantitative and qualitative research methods were used together. Explanatory sequential design was used in the research. The quantitative research group of the study consists of 323 students. The qualitative research group consists of 12 students. "High School Burnout Scale" was used to collect the quantitative data of the study. A semi-structured interview was used to collect qualitative. There were significant differences according to gender and class. In addition, the causes of school burnout were lessons, family, teacher, inadequacy, homework, not being able to rest and having fun. Among the consequences of school burnout, there are consequences for academic, family relations, mental health, and teacher-student relations. Obtained results are discussed within the framework of the literature.

Keywords: High school students, school burnout, mixed method.

Giriş

İnsanın yaşam süreci, genel olarak birbirinin üzerinde gelişip şekillenen çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık aşamalarından oluşmaktadır. Her biri bilişsel, psikososyal, duygusal ve biyolojik açılardan kendine özgü nitelikler taşıyan bu aşamalardan biri olan ergenlik dönemi, bireylerin genellikle birçok problem yaşadığı sancılı bir süreci kapsamaktadır. Bireyin kendilik algısını oluşturmaya başladığı ergenlik yılları, onun gelişimi açısından kritik bir dönemi kapsamaktadır (Erikson, 1968). Bu süreçte ergen; kendisini birçok değeri, ideali, kariyer seçeneklerini araştırdığı ve bu araştırma sürecinde kendisine uygun olup olmadığına dönük sınamalar yaptığı geniş bir evrenin içinde bulmaktadır (Marcia, 1980). Bu ergenlik yıllarında birey başta değerleri, hedefleri, idealleri ve kariyeri arasında birçok seçenek arasında kalmaktadır. Ayrıca bu dönemde ergenin hangi seçeneklerin kendisine uygun olduğuna yönelik karar verme

*Sorumlu yazar, Psikolojik Danışman, Abdulhamit İncioğlu Ortaokulu, Mardin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6246-3540, e-posta: bilal00790@gmail.com

**Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1663-648X, e-posta: msari@cu.edu.tr

ikilemi birey üzerinde yoğun bir baskı oluşturmaktadır (Erikson, 1968). Bu baskı birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde, seçenekler arasında sıkışmışlık hissinin, kaygı düzeyi (Gönül, 2008), karar verme zorluğu (Bacanlı, 2012), kişiler arası çatışma (Smits, Doumen, Luyckx, Duriez & Goossens, 2006), saldırganlık (Barlett, 2016) gibi birçok kavramın yanı sıra tükenmişlikle (Lee, Kang ve Kim, 2017; Zhang, 2016) de ilişkili olduğu görülmektedir. Ergenlik yıllarında, seçenekleri araştırma sürecinde oluşan bu baskılara (Erikson, 1968) sınav süreci de eklenmektedir. Lise yıllarını yaşamakta olan ergenin hem kendisi tarafından hem de yakınları tarafından yeterli olarak değerlendirilmesi için üniversite giriş sınavında başarılı olması gerekmektedir. Bu şekilde tek bir sınava indirgenmiş başarı ölçütü, bireyin stres seviyesini arttırarak tükenmişliğine yol açabilmektedir (Seçer ve Gündoğdu, 2012). Bütün bu faktörlerin bireyde oluşturacağı olumsuz durumlar göz önüne alındığında ergenlik dönemine denk gelen ortaöğretim düzeyinde tükenmişlik konusunun ele alınma ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Alan yazında birçok tanımı yapılan tükenmişlik kavramını ilk defa Freudenberg (1974) kullanmış, Maslach (1981) da yaptığı çalışmalarla tükenmişliğin kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Bu kavramı alan yazına kazandıran Freudenberg'e (1974) göre tükenmişlik, gücün, istencin ve kaynakların yıpranması sonucunda bireyde görülen enerji ve istenç azlığıdır. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tükenmişliği, bireyin kaynaklarının giderek aşınmaya uğraması olarak tanımlamaktadır. Tükenmişliği kişinin işyerinde refahını baltalayan mesleki bir olgu olarak ele alan Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019) bu kavramı, başarılı bir şekilde yönetilemeyen kronik işyeri stresinin sonucu olarak kavramsallaştırılan bir sendrom olarak açıklamıştır. Maslach'a (1981) göre ise tükenmişlik, yorgunluk hali, arzu yokluğu, başarısızlık düşünceleri ve çevreye karşı gösterilen olumsuz tutumu da kapsayan genel bir durumdur. Maslach, tükenmişliği tanımlamanın yanı sıra tükenmişliği açıklayan modeli de araştırmacılar tarafından kabul görmüştür. Maslach modeline göre tükenme üç boyutta gerçekleşmektedir. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı yoksunluğudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal tükenme, bireyin hissettiği olumlu duyguların azalması ve olumsuz duyguların artmasıdır. Duygusal tükenme yaşayan bireylerde enerji azlığı ve isteksizlik görülmektedir (Maslac ve Leiter, 1997). Duyarsızlaşma ise bireyin kişilerarası ilişkisinde ilgisiz, donuk, mesafeli ve anlayışsız tavırlar sergilemesini içermektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bireysel başarı yoksunluğu ise bireyin kendi potansiyeline karşı şüphe duyması ve yaptığı işte yetkin olmadığını düşünmesini içermektedir (Maslac ve Leiter, 1997). Tükenmişliği üç boyutlu ele alan bu model her ne kadar çalışan bireyler üzerine oluşturulmuş olsa da tükenmişlik modeli benzer birçok alana da genellenebilmektedir. Nitekim bu alanlardan biri de iş tükenmişliğine benzer ve birçok araştırmacı tarafından iş tükenmişliği kapsamında kabul gören okul tükenmişliğidir (May, Bauer ve Fincham, 2015; Salmela-Aro ve Upadyay, 2014). Çünkü bu tükenmişliğin yaşandığı yer olan okul da bir iş yeri gibi öğrencinin düzenli katılımını gerektiren, ödev ve sınava tabi tutulduğu, eğer başarılı olursa bir üst aşamaya geçtiği bir yerdir. Tüm bu zorlayıcı olabilecek süreçler, bireyin tükenmesine yani okul tükenmişliği yaşamasına neden olabilmektedir (Kiuru vd., 2008).

Okul tükenmişliğini, öğrencinin okulla ilgili uğraşlarında isteksizlik, enerji yoksunluğu, çevresine duyarsızlaşma ve okulla ilgili başarı yoksunluğu olarak tanımlayan Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen (2009), okul tükenmişliğiyle ilgili modellerden biri olarak talepler ve kaynaklar modelinden söz etmektedir. Bu modele göre okulda tükenmişliğe neden olan iki zorlayıcı faktör vardır. Bunlardan ilki, çevrenin öğrencinin kapasitesinden fazla beklenti içine girmesidir. Bu beklenti, bireyin kaynaklarını aşırı zorlamakta ve bireyin tükenmesine neden olmaktadır. Bir diğer faktör ise öğrencinin uzun bir süre boyunca sınav ve ödevleri kapsayan akademik bir strese maruz kalmasıdır. Bu uzun soluklu stres bireyin okula olan ilgisini kaybetmesine neden olmakta ve bunun sonucunda öğrenci, tükenmişlik yaşamaktadır (Salmela-Aro ve Upadyay, 2014). Okula yönelik tükenmişlik yaşayan öğrenciler birçok belirti göstermektedir. Bunlar arasında okula yönelik görevleri yapma isteğini yitirme, ilgisizlik, okul ile ilgili uğraşlara yönelik sürekli yorgun hissetme, duyarsızlaşma ve öğrencinin kendini yetersiz hissetmesi sayılabilir (Zhang, Gan ve

Cham, 2007). Bunlara okula gitmeyi istememe, okuldan kaçma, öğrencinin okul görevlerine karşı kendini yetersiz hissetmesi, problemleri davranışlara yönelmesi de eklenebilir (Yang ve Farn, 2005).

Gabola ve diğerleri (2021) okul tükenmişliğinin, öğrencilerin başarılarını ve daha sonraki akademik kariyerlerini etkileyen okul yaşamlarına yönelik tutumlarını yorumlamak için kapsamlı bir bilimsel çerçeve oluşturduğunu belirtmektedir. Okul tükenmişliğinin özellikleri, belirtileri ve yol açabileceği sorunlar dikkate alındığında bu kavramın etraflıca ele alınması zaruriyeti açıkça görülebilir. Alanyazında yer alan birçok çalışma da okul tükenmişliğinin doğurabileceği risklere dikkat çeker niteliktedir. Örneğin Kara'nın (2014) yaptığı çalışmada okul tükenmişliği ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) yürüttüğü çalışmada akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerde tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Jiang, Ren, Jiang ve Wang'ın (2021) çalışmasında okul tükenmişliğinin depresyon ve akademik kaygıyla, Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro'nun (2021) çalışmasında ise okul tükenmişliği ile psikolojik problemler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ramano, Consiglio, Angelini ve Fiorilli (2021) yaptıkları çalışmada okul tükenmişliği ile akademik direnç, akran ve öğretmen ilişki memnuniyeti arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin sonuçları ciddi olabilir ve Farina ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi bu olumsuz sonuçlar hem kısa hem de uzun vadede ortaya çıkabilir. Bundan dolayı okul tükenmişliği, kritik bir dönemde olan ergenlerin sağlıklı bir geleceğe her yönden başarıyla adım atabilmelerine katkı sunabilmek açısından incelemesi gereği duyulan önemli bir konu olarak görülmüştür.

Tükenmişlik, genellikle depresif belirtilerin başlangıcı açısından özellikle hassas olan gençlik döneminde ortaya çıktığı için bu durum, akademisyenlerin depresyon ve tükenmişliği, öğrencilerin olumsuz okul çıktılarında birlikte meydana gelen iki boyut olarak görmelerine yol açmıştır (Farina, vd., 2020). Ancak okul tükenmişliği konusunda lise öğrencilerinde yapılan çalışmalar, bu yaş grubunda okul tükenmişliğine depresyonun yanı sıra başka birçok olumsuz sonucun da eşlik ettiğine işaret etmektedir. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini inceleyen 16 araştırmayı analiz eden Walburg (2014) da bu yayınlarda ergenlerde okul tükenmişliği ile ilgili bir dizi risk faktörüne ve bunların yol açabileceği psikolojik sorunlara dikkat çekildiğini belirlemiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan birçok çalışmada okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlerle olabileceği düşünülen karşılıklı veya yordayıcı ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Örneğin lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık (Kırbaş, 2021; Kaya, 2020), okula yönelik tutumlar/yabancılaşma (Atik, 2016), öğretmen-öğrenci ilişkileri (Atik, 2016; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck ve Wild 2021), akademik başarı/güdülenme/özyeterlik (Atik, 2016; Avara, 2015; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kaya, 2020; Özhan, 2019); kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Avara, 2015); öz-düzenleme (Özhan, 2019) akran ilişkileri (Özhan, 2019), psikolojik iyi olma (Özhan, 2019), akademik beklentiler (Teuber, Nussbeck ve Wild 2021), uyku kalitesi (Lehto, Kortesoja ve Partonen, 2019), öğrenme becerilerinde yetersizlikler (Söderholm, Lappalainen, Holopainen ve Viljaranta, 2022); internet bağımlılığı (Tomaszek ve Muchacka-Cymerman, 2020), okul terki riski (Arslan, 2021) gibi çok sayıda değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmaların çoğunda ele alınan değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler incelenmişken, bazı çalışmalarda yordayıcı ilişkilerin de ele alındığı ve okul tükenmişliğini etkileme/açıklama potansiyeli taşıyan değişkenler de belirlenmeye çalışılmıştır (Atik, 2016; Avara, 20105; Gündoğan, 2021; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck ve Wild 2021). Bu çalışmalar, okul tükenmişliğine yol açan bazı faktörlere (akademik baskı vb.) işaret etmekle birlikte öğrencilerde tükenmişliğe yol açan faktörlerin doğrudan incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Oysa yukarıda da açıklanmaya çalışıldığı gibi öğrencilerin şimdi ve gelecekteki çok yönlü gelişimleri bakımından oldukça önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşıyan okul tükenmişliği ile etkili başa çıkma stratejileri geliştirilmesinin temel önkoşulu, öğrencilerde tükenmişliği doğuran faktörlerin belirlenmesidir. Bir soruna ne tür yaşantıların yol açtığı belirlenmediği sürece o soruna çözüm üretme şansı da zayıf olacaktır. Lise

öğrencilerinde okul tükenmişliğinin incelendiği çok sayıda çalışma yapılmış olsa da, bu çalışmalarda tükenmişliğin nedenlerini açıklama çabasının ve bu sorunu bizzat yaşayan öğrencilerin görüşlerinin ihmal edildiği gözlenmiştir. Alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla yapılması gereği duyulan bu çalışmada temel olarak tükenmişliğe yol açma olasılığı olan faktörler bizzat öğrencilerin kendisine sorularak anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışmada tükenmişliğin nedenlerine yönelik ulaşılabilecek bulguların, bu olgunun daha iyi anlaşılmasına ve etkili baş etme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler dikkate alınarak nitel veriler toplanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2013). Bu çalışmada öncelikle bir lisede öğrenim görmekte olan bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılarak ölçek uygulanmış ve öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini incelemeye yönelik nicel veriler toplanmıştır. Birçok nicel veri toplama aracında olduğu gibi bu ölçekle de incelenen konu hakkında yeterince ayrıntılı bilgi toplama olanağı bulunmamaktadır. Dolayısıyla ölçeğin uygulanmasıyla lise öğrencilerinde okul tükenmişlik düzeyini taramaya yönelik betimsel veriler elde edilebilmekle birlikte, öğrenci tükenmişliğine, bu tükenmişliğin nedenlerine ve doğurabileceği sonuçlara yönelik derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla, öğrencilerin görüşlerine başvurmak gereksinimi duyulmuş ve bu bağlamda ölçekten alınan puanlara göre belirlenen bir grup öğrenci ile görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2021-2022 öğretim yılında bir devlet lisesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu dönemde halen devam etmekte olan Covid-19 pandemisi nedeniyle verilerin uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen kolay ulaşılabılır bir liseden toplanmasına karar verilmiştir. Bu örneklem yöntemi, çalışma grubunun ulaşılabilirliğini dikkate alan ve para, emek, iş gücü kaybı olmasını önlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2010). Tek bir liseden veri toplandığı için örneklem alma yoluna gidilmemiş, okulun bütün öğrencilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre 323 öğrenciden oluşan katılımcıların 179'u (% 55,4) kız, 144'ü (%44,6) erkektir. Yaş aralığı 13-18 ve yaş ortalaması 15,93 olan katılımcıların, 74'ü (%22,9) 9. sınıf, 127'si (%39,3) 10. sınıf, 72'si (% 22,3) 11. sınıf ve 50'si (%15,5) 12. sınıfta eğitim görmektedir

Çalışmanın nitel kısmı için amaçlı örneklemlerden biri olan aşırı ve aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılarak görüşme yapılacak öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrenciler seçilirken okul tükenmişlik puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve en yüksek tükenmişlik puanı alan 20 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler arasında gönüllü olarak katılmak isteyen 12 öğrenci ile görüşmeler yapılarak çalışmanın nitel verileri toplanmıştır. Bu 12 kişinin 7'si kız ve 5'i erkektir. 2'si 9. Sınıf, 3'ü 10. Sınıf 2'si 11. Sınıf ve 4'ü 12. sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır.

Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)

Ölçek, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla Aypay (2012) tarafından geliştirilmiştir. Yedi alt boyut ve 34 maddeden oluşan ölçek, “Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen katılıyorum (4)” şeklinde puanlanan dördümlü Likert tipinde bir ölçme aracıdır (Örnek madde: Okul ödevlerini ağır bir yük olarak algılıyorum.). Ölçeğin alt boyutları, okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik şeklindedir. Aypay (2021), OOTÖ için genel bir toplam puan elde etmek yerine, toplam puanların her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmasını ve okul tükenmişliğinin boyutlar bazında değerlendirilmesini önermiştir. Elde edilen yüksek puanlar, ilgili boyutta okul tükenmişliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar, okula ilgi kaybı ve ders çalışmaktan tükenme boyutlarında 6-24, aileden kaynaklı tükenmişlik ve ödev yapmaktan tükenme boyutlarında 5-20, öğretmen tutumlarından bunalma/sıkılma, dinlenme/eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik boyutlarında ise 4-16 şeklindedir. Ölçeğin okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0,86, 0,82, 0,83, 0,67, 0,75, 0,72 ve 0,72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ilgili alt-boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,84, 0,82, 0,80, 0,73, 0,72, 0,71, 0,65 olarak belirlenmiştir.

Görüşme formu

Okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alayazın ve araştırmanın soruları dikkate alınarak olası görüşme soruları yazılmış, ardından bu taslak görüşme formu, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki, eğitim programları ve öğretim alanından da bir uzmana sunularak görüşleri alınmıştır. Gerek görüme sorularının hazırlanması gerekse uzmanların incelemesi sürecinde aşağıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler, “soruların kolay anlaşılabilir olması, aranan bilgiye odaklı olması, açık uçlu olması, katılımcıyı yönlendirici nitelikte olmaması, çok boyutlu olmaması (bir soruda tek bir duruma yönelik görüş almaya odaklanılması), alternatif/sonda soruların hazırlanması, farklı türde sorulara yer verilmesi, soruların bütünlük taşıması ve hazırlanan soruların mantıksal bir sıraya konulması” şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; s. 134-142).

Görüşme yapılan öğrenciler, daha gerçekçi ve ayrıntılı verilere ulaşma olasılığını artırmak amacıyla okul tükenmişliğini üst düzeyde yaşayan öğrencilerden seçilmiştir. Böylece katılımcıların deneyimleri daha derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Görüşme başlamadan önce araştırmanın amacı, önemi ve verilerin nerelerde kullanacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşmeler, ortamın gizlilik koşulları sağlanarak yalnızca birinci araştırmacı ve katılımcının yer aldığı okul rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme kapsamında katılımcıdan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 15 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşme kayıtları transkript edilmiş ve analiz aşamasına geçilmiştir.

İşlem

Çalışmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplaması 15 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmanın nitel verilerine ilişkin görüşmeler birinci araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yürütülen tüm bu süreçlerde Milli Eğitim Bakanlığında ve velilerden resmi izinler alınmıştır. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce

araştırmaya ilişkin Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13.04.2022 tarih ve 327780 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra ikili karşılaştırmalarda (cinsiyet) bağımsız gruplar *t*-testi, çoklu karşılaştırmalarda (sınıf düzeyi) ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin başında verilerin her bir analiz için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle uç değerli verileri belirlemek için Mahalanobis uzaklığı analizi yapılmış, bu incelemede üç katılımcıya ait veriler ayıklanmış ve çalışmaya 323 katılımcının verileriyle devam edilmiştir. Kullanılan istatistiksel analizlerin hepsinin temel varsayımı verilerin normal dağılım göstermesi gerekliliğidir. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değerlerin, - 1,5 ile +1,5 arasında olması beklenmektedir. Bu çalışmada basıklık değerinin 0,52 ile -0,23 arasında ve çarpıklık değerinin -0,83 ile -0,25 arasında olduğu bulunmuş ve buna dayanılarak verilerin normallik sayılıştısını karşıladığı anlaşılmıştır. Tablo 1' de tüm boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Çalışmada öğrenci görüşlerine ait nitel veriler içerik analizi ile çözülenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre içerik analizi, dört aşamadan oluşmaktadır. İlki verilerin kodlanmasıdır. İkincisi temalar veya kategorilerin oluşturulmasıdır. Üçüncüsü oluşturulan tema veya kategorilerin düzenlenmesidir. Son aşama elde edilen kategorilerin yorumlanmasıdır. Bu adımlar dikkate alınarak elde edilen veriler incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul tükenmişliğine ilişkin betimsel değerler, cinsiyete ve sınıfa göre okul tükenmişliğinin farklılaşp farklılaşmadığı, okul tükenmişliğinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin temalar sırasıyla sunulmuştur.

Nicel verilere ilişkin bulgular

Bu bölümde okul tükenmişliğine ilişkin betimsel değerler verilmiş ve okul tükenmişliğine ait boyutlar bazında elde edilen puanlar, cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 1
Okul Tükenmişliği Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Okula İlgi Kaybı	13,06	4,41	0,52	-0,26
Ders Çalışmaktan Tükenme	14,78	4,03	0,12	-0,25
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	13,64	3,94	-0,23	-0,83
Ödev Yapmaktan Tükenme	11,86	3,51	0,14	-0,54
Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma	10,14	3,06	0,19	-0,70
Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi	10,16	2,79	0,34	-0,59
Okulda Yetersizlik	12,02	2,39	-0,06	-0,69

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin OOTÖ ölçeğinin boyutlarından aldıkları puanlar, “okula yönelik ilgi kaybı ve ders çalışmaktan tükenme” boyutları için sırasıyla 13,06 ve 14,78; “aileden kaynaklı tükenmişlik ve ödev yapmaktan tükenme” boyutları için sırasıyla 13,64 ve 11,86;

“öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme, eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik” boyutları için de sırasıyla 10,14, 10,16 ve 12,02 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin OOTÖ puanlarına ait aritmetik ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyete Göre OOTÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	p
Okula İlgi Kaybı	Kız	179	12,79	4,72	-1,21	0,23
	Erkek	144	13,39	3,99		
Ders Çalışmaktan Tükenme	Kız	179	14,52	4,28	-1,25	0,21
	Erkek	144	15,09	3,68		
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	179	13,40	4,04	-1,17	0,24
	Erkek	144	13,92	3,81		
Ödev Yapmaktan Tükenme	Kız	179	11,20	3,58	-3,86	0,00
	Erkek	144	12,68	3,26		
Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma	Kız	179	9,89	3,30	-1,57	0,12
	Erkek	144	10,44	2,73		
Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi	Kız	179	9,95	2,68	-1,51	0,13
	Erkek	144	10,42	2,89		
Okulda Yetersizlik	Kız	179	12,31	2,36	2,46	0,01
	Erkek	144	11,66	2,37		

Tablo 2’de görüldüğü üzere *ödev yapmaktan tükenme* ve *okulda yetersizlik* boyutlarından alınan puanlara ait aritmetik ortalamaları ($t = -3,86$ ve $2,46$; $P < 0,05$) cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin *ödev yapmaktan tükenme* puanlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 12,68$), kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X} = 11,20$) anlamlı düzeyde yüksek iken, kız öğrencilerin *okulda yetersizlik* boyutuna ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 12,31$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11,66$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. OOTÖ’nin diğer boyutlarından alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin OOTÖ alt boyutlarından altıkları puanlara ait aritmetik ortalamaların sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere Okula İlgi Kaybı ($F = 3,33$, $P < 0,05$), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik ($F = 5,19$, $P < 0,05$), Öğretmen Tutumundan Bunalma ve Sıkılma ($F = 2,66$, $P < 0,05$) ve Okulda Yetersizlik ($F = 4,64$, $P < 0,05$) sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi analizi sonucuna göre 12. Sınıf öğrencilerin Okula İlgi Kaybı toplam puanı ($\bar{X} = 14,66$), 10. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 12,25$) ve 9. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 12,45$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca 11. Sınıf toplam puanı ($\bar{X} = 13,99$) 10. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 12,25$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında 9. Sınıf öğrencilerin Aileden Kaynaklı Tükenmişlik toplam puanı ($\bar{X} = 14,19$) ile 10. Sınıf toplam puanını ($\bar{X} = 14,25$) 12. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 11,92$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bir diğer analiz sonucuna göre 10. Sınıf Öğretmen Tutumundan Bunalma ve Sıkılma toplam puanı ($\bar{X} = 10,53$) 12. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 9,18$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Başka bir analiz sonucuna göre 10. Sınıf Okulda Yetersizlik toplam puanı ($\bar{X} = 12,49$) 12. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 11,10$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu anlamlı analizlerin yanı sıra Ders Çalışmaktan

Tükenme (F= 0,43, P>0,05), Ödev Yapmaktan Tükenme (F= 1,63, P>0,05), Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi (F= 1,61, P>0,05) ve Okulda Yetersizlik (F= 4,64, P>0,05) sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur

Tablo 3

Sınıf Düzeyine Göre OOTÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	P	Farklılık
Okula İlgi Kaybı	9.Sınıf	74	12,45	4,51	5,33	0,00*	12 ile 9 11 ile 10 12 ile 10
	10.Sınıf	127	12,25	4,21			
	11.Sınıf	72	13,99	4,36			
	12.Sınıf	50	14,66	4,30			
Ders Çalışmaktan Tükenme	9.Sınıf	74	14,41	4,15	0,43	0,73	-
	10.Sınıf	127	15,05	4,19			
	11.Sınıf	72	14,76	3,68			
	12.Sınıf	50	14,64	3,96			
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	9.Sınıf	74	14,19	3,82	5,19	0,00*	9 ile 12 10 ile 12
	10.Sınıf	127	14,25	4,02			
	11.Sınıf	72	13,18	3,78			
	12.Sınıf	50	11,92	3,65			
Ödev Yapmaktan Tükenme	9.Sınıf	74	11,09	3,41	1,63	0,18**	-
	10.Sınıf	127	12,05	3,42			
	11.Sınıf	72	12,26	3,68			
	12.Sınıf	50	11,90	3,59			
Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma	9.Sınıf	74	9,89	2,91	2,66	0,04**	10 ile 12
	10.Sınıf	127	10,53	3,18			
	11.Sınıf	72	10,36	3,15			
	12.Sınıf	50	9,18	2,70			
Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi	9.Sınıf	74	10,07	2,87	1,61	0,18	-
	10.Sınıf	127	10,46	2,79			
	11.Sınıf	72	10,22	2,82			
	12.Sınıf	50	9,46	2,54			
Okulda Yetersizlik	9.Sınıf	74	11,75	2,23	4,64	0,00*	10 ile 12
	10.Sınıf	127	12,49	2,32			
	11.Sınıf	72	12,10	2,38			
	12.Sınıf	50	11,10	2,53			

*p< 0,05; **p< 0,01.

Nitel verilere ilişkin bulgular

Öğrencilerin oku tükenmişlik düzeyleri, uygulanan ölçek aracılığıyla nicel olarak incelendikten sonra, ölçek sonuçlarına göre yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı belirlenen 12 öğrenci ile görüşmeler yapılarak, bu tükenmişliğin nedenleri ve yarattığı sonuçlar bizzat kendilerinin görüşlerine başvurularak detaylı bir şekilde anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Okul Tükenmişliğinin Nedenlerine İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Kodlar	Temalar	Kodlar
Derslerden Kaynaklı	Derslerin zor gelmesi Odaklanma güçlüğü Ders ilgisizliği Derslerin içeriği	Yetersizlikten Kaynaklı	Dersi anlama güçlüğü Başarısızlık Verim alamamak
Aileden Kaynaklı	Baskı/ zorlama Hakaret Kıyaslama Yasaklama İzin vermeme Tartışma Aşırı beklenti	Dinlenmeme ve Eğlenememeden Kaynaklı	Okul dışı iş ve uğraş Okul süresinin uzunluğu Ders ve sınav yoğunluğu
Öğretmenden Kaynaklı	Eşit davranılmaması Hakaret Ders dışı müdahale Sürekli uyarma Dersin sunumu Otoriter tutum	Ödevlerden Kaynaklı	Ödevleri açıklayamamak Gerçekçi olmayan ödev beklentisi

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin nedenlerine ilişkin derslerden, aileden, öğretmenden, yetersizlikten, ödevlerden, dinlenememe ve eğlenememeden kaynaklı temalar olduğu görülmektedir. Bu temalara ilişkin kodlar elde edilmiştir. Derslerden kaynaklı temasına ilişkin derslerin zor gelmesi, odaklanma güçlüğü, ders ilgisizliği ve derslerin içeriği kodları olduğu görülmektedir. Bunlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Dersler zor geliyor. Edebiyat, coğrafya sözel dersler zor geliyor bana. Bu dersleri ezberlemek, anlamakta zorlanıyorum” (K1).

“Aslında derslere kendimi veremiyorum” (K6).

“Derslere karşı çok ilgi duymuyorum” (K7).

“Derslerin içeriği bana güzel gelmiyor. Anlatılan şeyler hep havada kalıyor gibi gerçek hayatta ne işimize yarayacak ki”(K8).

Aileden kaynaklı temasına ilişkin baskı/zorlama, hakaret, kıyaslama, yasaklama, tartışma, izin vermemesi ve aşırı beklenti kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Babam hep baskı yapıyor sürekli evde otur ders çalış diyor” (K7).

“Ailem sürekli senden bir şey olmaz gibi laflar söylüyor” (K2).

“Ailemin fazla kıyaslaması etki ediyor. Ders çalışırken bile tedirgin oluyorum” (K5).

“Sabahtan akşama kadar ders çalış diyorlar. Telefonu yasaklıyorlar” (K3).

“Ailem ile çatışıyoruz genelde sürekli kavga ediyoruz evde buda derslerime yansıyor” (K10).

“Ailem sürekli benden yapabileceğimden daha fazlasını görmek istiyorlar buda beni yoruyor” (K11).

Öğretmenden kaynaklı temasına ilişkin eşit davranılmaması, hakaret, ders dışı müdahale, sürekli uyarma, dersin sunumu ve otoriter tutum kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Öğretmenler sürekli çalışanlarla ilgileniyor bizi hep azarlıyorlar (K2).”

“Bazı öğretmenlerin ders dışı şeylere karşıması beni olumsuz etkiliyor. Kıyafetime, takıma karışmaları beni olumsuz etkiliyor (K5).”

“Hep sus konuşma, otur, sessiz ol gibi kelimeleri sürekli kullanıyorlar (K8).”

Bazı öğretmenler dersi anlatmasından dolayı (K11).”

“Öğretmenler çok otoriterler bu da beni okuldan soğutuyor (K12).”

Yetersizlikten kaynaklı temasına ilişkin dersi anlama güçlüğü, başarısızlık ve verim alamamak kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Hocanın anlattığı şeyleri bazen anlayamıyorum. Cevap veremiyorum o zaman olumsuz etkiliyor beni (K12).”

“Kendimi sürekli yetersiz hissettiğim zaman nasıl olsa başaramayacağım diye kendimi geliştirmekten okuldan soğuyorum (K11).”

“Ne kadar çalışsam sanki yapamıyorum buda beni etkiliyor (K6).”

Dinlenememe ve eğlenememekten kaynaklı temasına ilişkin okul dışı iş ve uğraşlar, okul süresinin uzunluğu, ders ile sınav yoğunluğu ve kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Çok eğlenemiyorum. Sürekli dersler okulda evde buda yoruyor beni. Ayrıca ev işleri de var onlarda eklenince bir şey yapamıyorum (K6).”

“Okul hafa içi çok yoğun olduğu için hafta içi çok bir şey yapamıyorum okuldan eve (K5).”

“Top oynamaya gideceğiz. Yok diyor otur ders çalış. Böyle yaparak bizi resmen okuldan soğutuyorlar. Ne etkinlik yapsak babam izin vermiyor. (K7).”

Ödevlerden kaynaklı temasına ilişkin ödevleri açıklayamamak ve gerçekçi olmayan ödev beklentisi kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Ödev yapıyorum ama hocalar bazen nasıl yaptığımı soruyor onu açıklayamayınca eksi veriyor o bende tükenmişlik yaratıyor (K1).”

“Bazı proje ödevlerini yapmak bana zor geliyor öğretmenimiz sayfanın hepsini doldurun deyince bunu gereksiz buluyorum (K10).”

Tablo 5
Okul Tükenmişliğinin Sonuçlarına İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Kodlar	Temalar	Kodlar
Akademik Sonuçlar	Akademik umutsuzluk	Ruh Sağlığına İlişkin Sonuçlar	Sürekli gergin hal
	Okuldan uzaklaşma		İçine kapanma
	Başarı düşüşü		Kaygı/ kaçınma
	Ders çalışmama		Düşük öz-yeterlilik
	Odaklanma		Enerji düşüklüğü
	güçlüğü		Karamsarlık
			Bedenselleştirme
Aile İlişkinine Yönelik Sonuçlar	Uzaklaşma	Öğretmen –Öğrenci İlişkinine Dair Sonuçlar	Mesafe oluşması
	Baskı		Uyarı alma
	Tartışma		Düşük kanaat notu
	Kızgınlık		

Tablo 5’te görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin sonuçlarına ilişkin akademik, aile ilişkisine yönelik, ruh sağlığına ilişkin ve öğretmen-öğrenci ilişkisine dair sonuçlar temaları olduğu görülmektedir. Bu temalara ilişkin kodlar elde edilmiştir. Akademik sonuçlar temasına ilişkin akademik umutsuzluk, okuldan uzaklaşma, başarı düşüşü, ders çalışmama ve odaklanma güçlüğü kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Okuldan ümidi kestim zaten öyle gidip geliyorum sadece (K1).”

“Okula gelmek istemiyorum. Bazı günler çok zor geliyor buraya gelmek (K4).”

“Hep ders notlarım kötü geliyor bu yüzden (K12).”

“Derslere katılmıyorum sürekli aklım başka şeylere kayıyor (K6).”

Aile ilişkisine yönelik sonuçlar temasına ilişkin uzaklaşma, baskı, tartışma ve kızgınlık kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır

“Aileyle aram bozuldu artık okuldan dolayı evde olduğumda odadan bile çıkmak istemiyorum karşı karşıya gelmekten çekiniyorum (K8).”

“Ben okuldan derslerden koptukça ailem daha çok baskı kuruyor hep kavga var evde bu yüzden (K4).”

“Aileme karşı kızgınlık duyuyorum (K9).”

Ruh sağlığına ilişkin sonuçlar temasında sürekli gergin hal, içine kapanma, kaygı/ kaçınma, düşük öz-yeterlilik, enerji düşüklüğü, karamsarlık ve bedenselleştirme kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Sürekli gergin oluyorum (K4).”

“Okuldan dolayı hem evde hem de okulda içime kapanıyorum giderek (K12).”

“Okul ile ilgili konulardan kaçmak istiyorum kaygı uyandırıyor bende (K6).”

‘‘Bu durum beni karamsarlığa sürüliyor. Sürekli olur olmadık yerlerde kendimi sürekli yargılıyorum. Acaba ben çok mu yetersizim (K11).’’

‘‘Kendimi yorgun, bıkkın hissediyorum (K9).’’

‘‘Derse girince uykusuz oluyorum, yorgun oluyorum (K9).’’

Öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair sonuçlar temasında mesafe oluşması, uyarı alma ve düşük kanaat notu kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

‘‘Hocayla aramıza mesafe giriyor. Geri planda kalıyorum. Bezen hocalara ben mesafe koyuyorum (K1).’’

‘‘Okuldan uzak olunca dersteyken öğretmenler niye derse katılmıyorsun, neye geliyorsun okula diye sürekli uyarıyorlar (K7).’’

‘‘Derlerden uzak olduğum için öğretmenlerim sözlülerime düşük veriyorlar. Ek puan vermiyorlar (K6).’’

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen ilk bulgu, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyine ilişkindir. Ölçek alt boyutları bazında alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında öğrenci puanlarına ait aritmetik ortalamaların ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşadığına işaret etmektedir. Salmela- Aro ve diğerleri (2009), okul tükenmişlik modeline göre ailenin ve çevrenin öğrenciden sürekli beklenti içerisinde olması ve sınav ile ödevlerin yoğunluğu öğrencilerin tükenmesine yol açmaktadır. Nitekim Türkiye’deki eğitim sisteminde temel başarı kistası ÖSYM’nin belirlediği sınavdan yüksek puan almaktır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bu kapsamda Türkiye’de yapılan çalışmalarda lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri orta ve yüksek düzeyde bulunmuştur (Arslan, 2021; Aypay ve Sever, 2015; Deniz ve Karbeyaz, 2018). Sonuç olarak tek bir sınava indirgenen başarı kriterinin yarattığı beklentiler ve yoğunluk öğrencinin kaynaklarını ve sınırlarını zorlamakta bu da lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri okul tükenmişlik boyutlarından okulda yetersizlik toplam puanı kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında ödev yapmaktan tükenme toplam puanı erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Diğer okul tükenmişlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan yazına bakıldığında Seçer ve Gençdoğan’ın (2012) yaptıkları çalışmada okulda yetersizlik puanları kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ödev yapmaktan tükenme ise erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okumuşoğlu’nun (2015) yaptığı çalışmada aileden kaynaklı tükenmişlik puanı erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunurken öğretmenden kaynaklı tükenmişlik puanı kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun dışında okul tükenmişlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aypay ve Sever (2015) tarafından yapılan çalışmada ödev yapmaktan kaynaklı tükenme toplam puanı erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak okulda yetersizlik puanı kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun dışındaki boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Herrmann ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışmada kızların okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik puanları erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Bikar ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişlik toplam puanı kızların toplam

puanından yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularının desteklediği paralel araştırma yukarıda görülmektedir. Bu farklılığın Türkiye'deki cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Dökmen'e (2021) göre erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri arasında dışadönüklük, atılganlık ve dürtüsel özellikler yer almaktadır. Kızlara yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinde ise içedönüklük, çekingenlik, pasif ve boyun eğicilik yer almaktadır. Sonuç olarak Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerinin öğrencilerin günlerinin çoğunu geçirdikleri okula da yansıdığı düşünülmektedir. Bu cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak kızların okulda da erkeklere kıyasla yetersizlikten kaynaklı tükenmişliği daha çok yaşadıkları söylenebilir. Aynı zamanda erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinin okula yansması olarak ödev yapmaktan kaynaklı tükenmeyi kızlara göre daha çok yaşadıkları düşünülebilir.

Bu araştırmanın başka bir bulgusuna göre okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik toplam puanı üst sınıflarda alt sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ancak aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik toplam puanı alt sınıflarda üst sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın ele alındığında Wang vd. (2015) okula bağlılık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmada okula bağlılığın düşük olmasından kaynaklı tükenmişlik puanı üst sınıflarda alt sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında Kim vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada okuldan kaynaklı tükenmişlik puanı üst sınıflarda daha yüksek bulunmuştur. Aypay ve Sever'in (2015) lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini incelediği çalışmada okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik puanı üst sınıflarda alt sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bunun yanında Gündüz ve Özyürek'in (2018) yürüttüğü çalışmada aileden kaynaklı tükenmişlik alt sınıflarda üst sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deniz ve Karbeyaz (2018) yaptıkları çalışmada aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik toplam puanı alt sınıflarda üst sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularının alan yazında yer alan çalışmaları destekleyen bulgular elde ettiği görülmektedir. Sonuç olarak, okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik puanının üst sınıflarda yüksek çıkmasının sınav sisteminden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Türkiye'de son sınıfların üniversiteye girmek için ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınavlara hazırlanması gerekmektedir. Bu süreçten dolayı öğrencilerin okula karşı ilgileri azalmakta ve sınav sistemine odaklanmaktadır. Bu nedenle lisede üst sınıflarda okuyan öğrencilerin okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik puanı yüksek bulunmuş olabilir. Bunun yanında aileden kaynaklı, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik puanlarının alt sınıflarda yüksek çıkması hem eğitim sisteminden hem de gelişim döneminden kaynaklandığı düşünülebilir. Lisenin ilk yılları yaş olarak Erikson'un (1968) belirttiği üzere özerkleşme çabalarının ve otoriter figürlere karşı çatışmaların arttığı döneme denk gelmektedir. Bundan dolayı öğretmen ve aileden kaynaklı tükenmişlik puanları yüksek çıktığı düşünülebilir. Aynı zamanda lisenin ilk yılları yeni bir eğiti kademesine geçiş hem de yeni bir dal seçme sürecini kapsamaktadır. Bundan dolayı bu geçiş yılları öğrencinin yetersizlik hissinden kaynaklı tükenmişlik yaşamalarıyla ilişkili olabilir.

Araştırmanın nitel bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul tükenmişliği nedenlerine ilişkin görüşleri arasında derslerden, aileden, öğretmenden, yetersizlikten, ödevlerden ve dinlenememekten ile eğlenememekten kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Alanyazın ele alındığında okul tükenmişliğinin nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalarda bulgularımıza benzer sonuçlar olduğu görülmektedir (Apay, 2012; Okumuşoğlu, 2015; Seçer ve Gençdoğan; Deniz ve Karbeyaz, 2018). Sonuç olarak Maslach ve diğerlerinin (2001) tükenmişlik modelinde bireylerin yaşadıkları tükenmişliği birden çok boyutlu bir yapı olarak öne sürmektedir. Bundan dolayı okul tükenmişliğinin nedenleri arasında kişisel, eğitsel, ailesel ve sosyal faktörler yer aldığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında okul tükenmişliğinin akademik, psikolojik ve ilişkisel sonuçları olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında May ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliğin akademik performansı azalttığını belirlemiştir. Madigan ve Curran (2021) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında okul tükenmişliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği bulunmuştur. Lindfors ve diğerleri (2018) tarafından yapılan boylamsal çalışmada okul tükenmişliğinin okul başarı puanını anlamlı olarak azalttığı ortaya koymuştur. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin ailesi ve öğretmenleri olan ilişkisine de yansıyan sonuçları olduğu görülmektedir. Alan yazın ele alındığında Silvar (2001) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliğinin aile ilişkisiyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Kim ve diğerleri (2018) yürütülen meta-analiz çalışmasında okul tükenmişliğinin aile ve öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Salmela-Aro ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliği ile aile tükenmişliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Teuber ve diğerleri (2021), yapılan çalışmada, okul tükenmişliği ile öğretmen ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Okul tükenmişliğinin ayrıca ruh haline de yansıyan sonuçları olduğu bu çalışmada vurgulanmıştır. Koçak ve Seçer'in (2018) çalışmasında okul tükenmişliğinin sonuç değişkeni olarak kaygıyı anlamlı yordadığı ortaya konmuştur. Mohammadi'nin (2021) çalışmasında okul tükenmişliğin iyimserlikle negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Evers ve diğerleri (2002) de okul tükenmişliğinin sonuç değişkeni olarak öz-yeterliliği negatif anlamlı yordadığını belirlemiştir. Salmela-Aro ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada okul tükenmişliğinin depresyon belirtilerini pozitif yönde anlamlı yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, alan yazına paralel olarak bu çalışma bulguları okul tükenmişliğinin öğrencileri akademik, sosyal ve psikolojik olmak üzere birçok yönden etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul tükenmişliğinin öğrenci üzerinde oluşturduğu bu etkilerin farklı çıktıları olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma elde edilen sonuçları çerçevesinde bazı öneriler yer almaktadır. Bu çalışmada okulda yetersizlikten ve ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişliğin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Okullarda cinsiyetten kaynaklı bu farklılığı azaltmak amacıyla toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuzlukları azaltıcı müdahale programları oluşturulabilir. Bunun yanında araştırmacılar bu farklılığın diğer eğitim kademesinde olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışmalar oluşturabilir. Bu araştırma çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç ise okula ilgi kaybı üst sınıflarda anlamlı olarak yüksek bulunurken aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik puanı alt sınıflarda anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu sonuç çerçevesinde üst sınıfların okula ilgisini arttıracak akademik ve sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Bunun yanında son sınıf öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını sağlayacak böylelikle okula ilgisini arttırmaya etki edecek eğitsel seminerler serisi düzenlenebilir. Ayrıca araştırmacılar bu okula ilgi azlığına sebep olan faktörleri ortaya çıkaracak çalışmalar yapabilir.

Bu çalışmada derslerden, aileden, öğretmenlerden, yetersizlikten, ödevlerden ve dinlenememekten ile eğlenememekten kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Diğer bulguya göre okul tükenmişliğinin akademik, psikolojik ve ilişkisel sonuçları olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alarak öğrencilerin okul tükenmişliğinin nedenlerine ve sonuçlarına yönelik psiko-sosyal müdahaleler oluşturulabilir. Okul tükenmişliğinin bir risk unsuru olarak görülüp okullarda tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencileri belirleyerek bu öğrencilere yönelik psikolojik danışma hizmeti verilebilir. Araştırmacılar okul tükenmişliğini nedenleri ve sonuçlarına ilişkin derleme, meta-sentez veya meta-analiz çalışmaları yaparak bütüncül olarak alana ve teorik çerçeveye katkı sunabilirler. Son olarak, bu çalışmada okul tükenmişliği nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ele alınarak oluşturulmuştur. Bu noktada, konuyla ilgili diğer paydaşların (öğretmenler, akranlar ve aile) görüşlerine de başvuruyla çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun E-95704281-604.02.02-398017 sayılı kararı ile araştırma ve yayım etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir

Kaynaklar

- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-784.
- Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 412359).
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 452189).
- Bacanlı, F. (2012). Karar verme stratejileri ve ego kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 18-28.
- Barlett, C. P. (2016). Exploring the correlations between emerging adulthood, dark triad traits and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 101, 293-298.
- Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective structures among students and its relationship with academic burnout with emphasis on gender. *International Journal of Instruction*, 11(1), 183-194.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Deniz, L. ve Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019). Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases#>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C. & Grazzani, I. (2020) high school student burnout: Is empathy a protective or risk factor? *Frontiers in Psychology*, 11 (897), 1-9.
- Freudenberger, N. J. (1979) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

- Gabola, P.; Meylan, N.; Hascoët, M.; De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2021). Adolescents' school burnout: A comparative study between Italy and Switzerland. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*, 849-859. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030062>
- Gönül, E. (2008). *Kimlik statülerinin 22-30 yaşlar arasındaki genç yetişkinlerin yaşadığı kaygı düzeyi ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 250355).
- Gündoğan, S. (2021). *Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 674215).
- Gündüz, Z. B. ve Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *Ilkogretim Online, 17*(1), 384-395.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences, 69*, 150-161.
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders, 295*, 384-389.
- Kara, S. (2014). *Öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 385884).
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 634283).
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127-134.
- Kim, M. Y., Lee, J. Y., & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review, 10*(4), 475-482.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly, 54*, 23-55.
- Koçak, L., & Secer, I. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 47*(2), 601-622.
- Lee, K., Kang, S., & Kim, I. (2017). Relationships among stress, burnout, athletic identity, and athlete satisfaction in students at Korea's physical education high schools: Validating differences between pathways according to ego resilience. *Psychological Reports, 120*(4), 585-608.
- Lehto, J.E., Kortesoja, L., & Partonen, T. (2019). School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep Science, 12*(1), 10-14.
- Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(3), 368-381.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387-405.
- Maslach, C. (1981). The burnout syndrome. *Current Research, Theory and Interventions, 3*, 49-56.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-442.

- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences, 42*, 126-131.
- Mohammadi, R. (2021). Investigating the role of academic optimism in classroom management and job burnout of elementary school teachers. *Journal of Education*, online publication. <https://doi.org/10.1177/00220574211032557>
- Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 412346).
- Özhan, M.B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluş etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 576499).
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(3), 770-780.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48-57.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 215-227.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151.
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Journal of Education, 1*(2), 28-40.
- Secer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F., & Ates, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2), 16-24.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology, 10*(2), 21-32.
- Smits, L., Doumen, S., Luyckx, K., Duriez, B., & Goossens, L. (2011). Identity style and interpersonal behavior in emerging adulthood: The intervening role of empathy. *Review of Social Development, 20*(4), 664-684.
- Söderholm, F., Lappalainen, K., Holopainen, L., & Viljaranta, J. (2022). The development of school burnout in general upper secondary education: The role of support and schoolwork difficulties. *Educational Psychology, 42*(5), 607-625.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence, 86*, 77-89.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology, 41*(8), 985-1002.
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic Internet use. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.002>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting mis student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zhang, Y., Gan, Y. Q., & Zhang, Y.W. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.

Extended Abstract

Introduction

The concept of burnout, which has many definitions in the literature, was used for the first time by Freudenberger (1974), and Maslach (1981) formed the theoretical framework of burnout with his studies. According to Freudenberger (1974), who introduced this concept to the literature, burnout is the lack of energy and will seen in the individual as a result of the wear of power, desire and resources. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, and Nurmi (2009) define burnout as the gradual erosion of an individual's resources. The World Health Organization (WHO, 2019), which considers burnout as an occupational phenomenon that undermines one's well-being at work, has explained this concept as a syndrome conceptualized as the result of chronic workplace stress that cannot be successfully managed. According to Maslach (1981), burnout is a general condition that includes fatigue, lack of desire, thoughts of failure, and negative attitude towards the environment.

Since burnout often occurs in youth, who are particularly vulnerable to the onset of depressive symptoms, this has led academics to view depression and burnout as two dimensions that co-occur in students' negative school outcomes (Farina, et al., 2020). However, studies on school burnout in high school students indicate that school burnout in this age group is accompanied by many other negative outcomes besides depression. Walburg (2014), who analysed 16 studies examining school burnout in high school students, found that these publications highlighted a number of risk factors related to school burnout in adolescents and the psychological problems they may cause. In many studies conducted on high school students, reciprocal or predictive relationships between school burnout and various variables have been examined. For example, school burnout and academic resilience (Kırbaş, 2021; Kaya, 2020) alienation (Atik, 2016), teacher-student relationships (Atik, 2016; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck, & Wild 2021), academic achievement/motivation/self-efficacy (Atik, 2016; Avara, 2015; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Kaya, 2020; Özhan, 2019); career decision efficacy expectancy (Avara, 2015); self-regulation (Özhan, 2019) peer relationships (Özhan, 2019), psychological well-being (Özhan, 2019), academic expectations (Teuber, Nussbeck, & Wild, 2021), sleep quality (Lehto, Kortesoja, & Partonen, 2019), inadequacies in learning skills (Söderholm, Lappalainen, Holopainen, & Viljaranta, 2022); internet addiction (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020), risk of school dropout (Arslan, 2021). In these studies, predictive relationships were also addressed and variables that have the potential to affect/explain school burnout were also tried to be determined (Atik, 2016; Avara, 20105; Gündoğan, 2021; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck, & Wild 2021). Although these studies point to some factors (academic pressure, etc.) that lead to school burnout, no study was found in which the factors that lead to burnout in students were directly examined. However, as explained above, the basic prerequisite for developing effective coping strategies with school burnout, which has the potential to cause significant problems in terms of students' present and future multidimensional development, is to identify the factors that lead to burnout in students. Unless it is determined what kind of experiences lead to a problem, the chance of finding a solution to that problem will be weak. Although many studies have been conducted to examine school burnout in high school students, it has been observed that the effort to explain the causes of burnout and the opinions of students who have experienced this problem themselves have been neglected in these studies. In this study, which needed to be conducted in order to contribute to the elimination of this deficiency in the literature, the factors that are likely to lead to burnout were tried to be understood by asking the students themselves. It is thought that the findings of the study on the causes of burnout may contribute to a better understanding of this phenomenon and to the development of effective coping skills.

In this context, the main purpose of the research is to determine the school burnout levels of high school students and to examine the students' views on the causes and consequences of this burnout. Within the framework of this purpose, answers to these questions were sought: How are the school burnout levels of high school students, is there a significant difference in school burnout levels according to gender and class level, What are the views of high school students with high school burnout level on the causes and consequences of school burnout?

Method

This research was carried out within the framework of mixed method in which quantitative and qualitative research methods were used together. Within the scope of the research, primarily quantitative data were collected. Considering the quantitative data obtained, qualitative data were collected. Explanatory sequential design was used in the research (Creswell & Plano Clark, 2013). Due to the Covid-19 pandemic, it was decided to collect the data from an easily accessible high school determined by the convenient sampling method. This sampling way is a procedure that takes into account the accessibility of the study group and aims to prevent loss of money, labor and workforce (Büyüköztürk et al., 2010). In addition, for the qualitative part of this study, the students for interview were selected by using the extreme and outlier sampling method, which is one of the purposive samples.

The quantitative research group of the study consisted of 323 students. 179 (55.4%) were girls and 144 (44.6%) are boys. Participants were between the ages of 13-18 with an average age of 15.93. The qualitative research group consisted of 12 students. "High School Burnout Scale" was used to collect the quantitative data of the study. A semi-structured interview was used to collect qualitative. As a result of the research, a significant difference was found according to gender in the dimensions of burnout from doing homework and inability at school. It was found that the dimensions of loss of interest in school, burnout from the family, boredom from the teacher's attitude and inadequacy at school differed significantly according to the class. In addition, the causes of school burnout were lessons, family, teacher, inadequacy, homework, not being able to rest and having fun. Among the consequences of school burnout, there are consequences for academic, family relations, mental health, and teacher-student relations

Result and Discussion

The first finding was related to the school burnout level of the students. Considering the lowest and highest scores that can be taken on the basis of the scale sub-dimensions, it was seen that the mean of the students' scores were above the middle. These findings indicated that the students participating in the research experienced school burnout. Salmela- Aro et al. (2009), according to the school burnout model, the constant expectation of the family and the environment from the student and the intensity of the exams and homework lead to the exhaustion of the students. As a matter of fact, the basic success criterion in the education system in Turkey is to get a high score in the exam (Seçer & Gençdoğan, 2012).

One of the results obtained in this acquisition was that the total score of school inadequacy was found to be significantly higher in girls than in boys. In addition, the total score of burnout from doing homework was found to be significantly higher in boys than in girls. There was no significant difference by gender in other school burnout dimensions. When we looked at the literature, Seçer and Gençdoğan (2012) found that school inadequacy scores were significantly higher in girls than in boys in their study. Burnout from doing homework was found to be significantly higher in boys than in girls. No significant difference was found in other dimensions. According to another result of this research, the total score of burnout due to loss of interest in school was found to be significantly higher in the upper classes than in the lower classes. However, the total score of burnout due to family burnout, being overwhelmed by the teacher's attitude, and burnout due to inadequacy at school was found to be significantly higher in the lower grades than in the upper grades. No significant difference was found in other dimensions.

Considering the literature, Wang et al. (2015) in the study that dealt with the relationship between school engagement and school burnout, the burnout score was found to be higher in the upper classes than in the lower classes, due to low school engagement. In addition, Kim et al. (2009) found that school burnout scores were higher in upper classes than in lower classes.

When the qualitative findings of the study were examined, it was seen that among the students' views on the causes of school burnout, they experience burnout due to lessons, family, teacher, inadequacy, homework, not being able to rest and not having fun. Considering the literature, it is seen that studies on the causes of school burnout have similar results to our findings (Apay, 2012; Okumuşoğlu, 2015; Seęer & Genędođan; Deniz & Karbeyaz, 2018).

Considering the qualitative findings of the research, it was seen that school burnout had academic, psychological and relational consequences. Looking at the literature, May et al. (2015) found that school burnout reduces academic performance. In the meta-analysis study conducted by Madigan and Curran (2021), it was found that school burnout negatively affects academic achievement. Lindfors et al. (2018) found that school burnout significantly reduced the school achievement score.