

**T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Abdulaziz ÇELİK

**6. 7. ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE
ÖĞRENME SÜRECİNDE YARDIM İSTEMELERİ İLE GENEL
AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN

SİİRT – 2017



T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri ile Genel Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

(x) Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.


13.07.2017
Abdulaziz ÇELİK



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yrd. Doç. Dr Ata PESEN danışmanlığında, Abdulaziz ÇELİK tarafından hazırlanan bu çalışma 13/07/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Jüri.Üyesi
Jüri.Üyesi
Jüri.Üyesi
Jüri.Üyesi

: Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
: Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN
: Yrd. Doç. Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR
: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
: Yrd. Doç. Dr. Sungur GÜREL

İmza:
İmza:
İmza:
İmza:
İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

13/07/2017

İmza

Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN
Enstitü Müdürü V.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	V
ABSTRACT	VI
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	VII
TABLolar DİZİNİ	IX
TEŞEKKÜR	X
GİRİŞ	1
I. PROBLEM DURUMU	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
VI. TANIMLAR	6
BİRİNCİ BÖLÜM	7
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
1.1. TÜKENMİŞLİK	7
1.1.1. Tükenmişlik Nedir?.....	7
1.1.2. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler	8
1.1.2.1. Bireysel Faktörler.....	8
1.1.2.2. Çevresel Faktörler	8
1.1.3. Tükenmişliği Açıklayan Modeller	9
1.1.3.1. Meier Tükenmişlik Modeli	9
1.1.3.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	11
1.1.3.3. Maslach Tükenmişlik Modeli	11
1.1.3.4. Pines Tükenmişlik Modeli	12
1.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri.....	13
1.1.4.1. Tükenmişliğin Davranışsal Belirtileri.....	15
1.1.4.2. Tükenmişlikte Fizyolojik Belirtiler.....	15
1.1.4.3. Tükenmişlikte Psikolojik Belirtiler.....	16
1.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları	17

II

1.1.6. Tükenmişliğe Karşı Yapılabilecekler	18
1.2. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ	19
1.2.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	20
1.2.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri.....	21
1.2.3. Okul Tükenmişliğinin Boyutları	23
1.2.4. Tükenmişlik İle Başa Çıkma.....	24
1.2.5. Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Uygulamalar	25
1.2.6. Okul Tükenmişliği İle İlgili yapılan Çalışmalar	25
1.3. ÖĞRENME, ÖĞRENME SÜRECİNDE YARDIM İSTEME	29
1.3.1. Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	29
1.3.2. Öğrenme Biçemi –Öğrenme Stili.....	30
1.3.3. Öğrenme Süreci ve Aşamaları	31
1.3.3.1. Bilinç Dışı (Bilinçsiz) Yetersizlik.....	31
1.3.3.2. Bilinçli (Şuurlu) Yetersizlik.....	32
1.3.3.3. Bilinçli (Şuurlu) Yeterlilik.....	32
1.3.3.4. Bilinç Dışı (Bilinçsiz) Yeterlilik.....	32
1.3.4. Yardım İsteme.....	33
1.3.5. Yardım İsteme Süreci	34
1.3.6. Yardım İstemede Öğrenci	36
1.3.7. Yardım İstemede Sınıf Ortamı ve Öğretmenin Rolü	37
1.3.8. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	39
1.3.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	39
1.3.8.2. Yurt Dışında yapılan çalışmalar.....	41
1.4. AKADEMİK BAŞARI.....	43
İKİNCİ BÖLÜM.....	44

III

YÖNTEM	44
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	44
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEM	44
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	47
2.3.1. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği.....	47
2.3.2. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği	49
2.3.3. Genel Akademik Başarı	50
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	50
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	51
2.6. ARAŞTIRMADA ELDE EDİLEN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	52
2.6.1. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	52
2.6.2. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler ..	53
2.6.3. Genel Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	56
BULGULAR	56
3.1. CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	56
3.1.1. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
3.1.2. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Düzeylerine İlişkin Bulgular	58
3.1.3. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	59
3.1.4. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
3.2. KORELASYON BULGULARI	65

IV

3.2.1. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Durumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	65
3.2.2. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Durumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	66
3.2.3. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Durumları İle Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	73
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	73
4.1. CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKENLERİ BULGULARINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	73
4.2. KORELASYON BULGULARINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	76
4.3. ÖNERİLER.....	78
4.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	78
4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	79
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	92
Ek 1: Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği.....	92
Ek 2: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği.....	94
Ek 3: Siirt Üniversitesi Rektörlük İzin Yazısı.....	96
Ek 4: Valilik Onay Yazısı	97
Ek 5: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği İzni.....	98
Ek 6: Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği İzni.....	99
ÖZGEÇMİŞ.....	100

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**6. 7. ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE ÖĞRENME
SÜRECİNDE YARDIM İSTEMELERİ İLE GENEL AKADEMİK BAŞARI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Abdulaziz ÇELİK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN

2017, 100 Sayfa

Başkan : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Sungur GÜREL

Betimsel tarama modelindeki bu araştırma, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Uygulanan 1132 ölçekten yapılan tasnif sonucu 990 öğrenciye ait verinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket [Statistical Packagefor Social Sciences (SPSS 21)] programı kullanılmıştır. Analiz kapsamından güvenilirlik analizi, Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t- testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post Hoc test Tukey HSD analizleri uygulanmıştır. Ayrıca analizlerin normallik varsayımları için çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri incelenmiştir.

Araştırmada, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlikleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, okul tükenmişliği ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik ile ilgi kaybı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutları olan etkili yardım isteme ile yüzeysel yardım isteme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde okul tükenmişliği ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde etkili yardım isteme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin okul tükenmişliği ve tüm alt boyutları ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme ve bütün alt boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerin okul tükenmişlik ve tüm alt boyutları ile öğrenme sürecinde yardım isteme ve tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Tükenmişliği, Öğrenme Süreci, Yardım İsteme, Akademik Başarı.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS

**THE ANALYSIS OF RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL BURNOUT
OF 6.7. AND 8. GRADE STUDENTS AND THEIR SEEKING HELP IN
THE LEARNING PROCESS AND GENERAL ACADEMICAL SUCCESS
LEVELS**

Abdulaziz ÇELİK

Thesis Advisor: Assistant Professor Dr. Ata PESEN

2017, 100 Page

President : Associate Professor Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Juryman : Assistan Professor Dr. Ata PESEN
Juryman : Assistan Professor Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR
Juryman : Assistan Professor Dr. Mehmet Emin USTA
Juryman : Assistan Professor Dr. Sungur GÜREL

This research in Descriptive Survey Model has been done for the purpose of determining the relationships between school burnout of sixth, seventh and eighth grade students and their seeking help in the learning process and general academical success levels. As a result of classification which is made of exercisable 1132 scales, it has been determined that the data which belongs to 990 students is appropriate. In the stage of analysing data, Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS 21) has been used. From content analysis to reliability analysis, Pearson correlation, independent groups t – test, ANOVA, Post Hoc Test Tukey HSD analyses have been conducted. Moreover, coefficient values of skewness and kurtosis have been examined for normality hypothesis.

When analyzed their school burnout of 6th. 7th and 8th grade students according to gender variables in the research, it has been determined distinctively in subdimensions such as school burnout, burnout based on school activities, family and loss of interest. When analyzed their levels of students' seeking help in learning process according to gender variables, it has been determined distinctively in seekin help during learning process and subdimensions such as effective seeking help and süperficial seeking help. When analyzed their school burnout of students according to classroom variables, it has been determined distinctively in school burnout and all subdimensions. Likewise, when analyzed their levels of students' seeking help in learning process according to classroom variables, it has been determined distinctively in subdimension of effective seeking help. It has been determined in the research that students' school burnout and all the subdimensions and academical success have negative correlations. Moreover, it has been determined that students' seeking help during learning process and all the subdimensions of seeking help and academical success have significant correlation. Finally, it has been concluded that students' burnout and all subdimensions and seeking help in learning process and all subdimensions success have correlations.

Keywords: School Burnout, Learning Process, Seeking Help, Academical Success.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
İÖOTÖ	: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği
OT	: Okul Tükenmişliği
OEKT	: Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik
AKT	: Aileden Kaynaklı Tükenmişlik
OY	: Okulda Yetersizlik
OİK	: Okula İlgi Kaybı
ÖSYİÖ	: Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği
ÖSYİ	: Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme
YYİ	: Yüzeysel Yardım İsteme
EYİ	: Etkili Yardım İsteme
YİK	: Yardım İstemeden Kaçınma
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MVU	: model veri uyumu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
GFI	: İyi Uyum İndeksi;
AGFI	: Düzenlenmiş İyi Uyum İndeks
PGFI	: Basitlik Uyum İndeksi
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

VIII

F	: Frekans Değeri
N	: Grumlardaki Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Derecesi
t	: t Değeri
S	: Standart Sapma
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
η^2	: Eta Kare Etki Değeri
d	: Cohen d Etki değeri
sd	: Serbestlik Derecesi
df	: Serbestlik Derecesi
r	: Pearson Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Yardım Sürecinin Her Adımındaki Yeterlik ve Kaynak.....	35
Tablo 2.1. Örneklemeye Dâhil Edilen Ortaokullar ve Öğrenci Sayıları	45
Tablo 2.2. Uygulanan Anketin Sınıflara Göre Dağılımı	46
Tablo 2.3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	46
Tablo 2.4. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	52
Tablo 2.5. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler .	53
Tablo 2.6. Genel Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler	55
Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik puanı ve Alt Boyut puanlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA Testi) Sonuçları.....	60
Tablo 3.4. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Puanı ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA Testi) Sonuçları.	64
Tablo 3.5. Okul Tükenmişliği İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları	66
Tablo 3.6. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları	67
Tablo 3.7. Okul Tükenmişliği İle Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları	68

TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmanın her aşamasında yardımlarını ve rehberliğini esirgemeyen, eşsiz görüşleriyle beni yönlendiren, hoca edasıyla değil abi kardeş ilişkisiyle yaklaşan ve sürekli bu şekilde davranan saygıdeğer danışmanım, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim süresince değerli görüşleri ile bana yol gösteren ve yardımcı olan, değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sungur GÜREL'e, Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ'a; görüş ve önerileriyle tezin hazırlanmasına katkıda bulunan değerli arkadaşım İsmet BOL ve amcam Abdurrezzak ÇELİK'e; babam yerine koyduğum ve eğitimimde çok büyük katkısı olan abim Selahattin ÇELİK'e; beni yetiştiren ve bugünlere getiren anneme; tez yazım süresi boyunca çoğu kez ihmal ettiğim eşim Elif'e, biricik oğlum Mehmet'e, yeni doğan üçüzlerim olan Talha, Elif Mira ve Miraç'a ve şu an hatırlayamadığım diğer tüm arkadaşlarıma sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

I. PROBLEM DURUMU

Tükenmişlik, Maslach ve Jackson (1981) tarafından, çalışan; bireylerde sıklıkla görülen, temelinde yoğun duygusal tükenme hissi olan, çaresizlik ve mutsuzluk halleri ile birlikte yaptığı işe ve çevresindeki bireylerin beklentilerine karşı umursamaz ve alaycı tavırları barındıran fiziksel ve zihinsel belirtiler olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük bireysel başarı olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutların ilki olan duygusal tükenmede birey kendisini yorgun, bitkin, halsiz ve duygusal anlamda da aşırı yıpranmış, deforme olmuş olarak hissetmektedir. Akten (2007) hizmet edilen bireylere yönelik davranışların sert, ilgisiz, soğuk hatta insani yönden güzel olmayan, insana yapılmayacak şekilde bir tavır gösterilmesini duyarsızlaşma boyutu olarak ifade eder. Bahsedilen iki boyutun gerçekleşmesiyle Maslach ve Jackson (1981), bireyin kendisi hakkında oluşturmuş olduğu olumsuz değerlendirme ve kişisel başarı eksikliği de düşük bireysel başarı boyutunu gösterir.

Alanyazın incelendiğinde; tükenmişlik konusu ile ilgili olarak başlangıçta iş yaşamını ele alan konularla ilgili çalışmalar yapılmış, ilerleyen senelerde değişik meslek gruplarını ve öğrencileri de kapsayarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Öğrencilerin okul hayatına psikolojik perspektiften bakıldığında, bir çalışan olmamalarına karşın okuldaki görev ve sorumluluklarının sürekli devam etmesi nedeniyle öğrencilik hayatı bir meslek olarak kabul edilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012: 24). Okul tükenmişliği kavramı mesleki tükenmişlik kavramının bir türevi olarak son yıllarda ortaya çıkmış ve dünyanın birçok yerinde araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir problem alanı haline gelmiştir. Salmelo-Aro ve Upadyaya'ya (2014) göre, okul tükenmişliği oldukça yeni bir kavram olup, öğrencilerin okul yaşamından ve yoğun akademik taleplerden dolayı bitkinlik yaşamalarını, okula ve ödevlere karşı ilgisiz tutumlarını, yetersizlik duygularını içinde barındırır.

Öğrencilerin okulda yapmış oldukları çalışmalar ile ilgili olarak bireysel kapasitelerinin yetersiz olması, öğrencinin kendisinden beklediği ile ebeveynleri, akranları, öğretmenleri ve akrabalarından meydana gelen çevresinin kendisinden beledikleri arasındaki uyumsuzluk ve olumsuzluklar okul tükenmişliğini tetikler. Okul tükenmişliğinin öğrencide meydana getireceği tahribat öğrencinin okulda veya derslerinde elde edeceği başarı ile ters orantılı olarak yapacağı stres ile bağlantılıdır. Başarmaya olan inancını yitiren öğrencinin düşük öğrenme güdüsü; azalmış öz yetkinlik ve düşük akademik öz algı ile benzerlik göstermektedir (Kiuru, Aunolo, Nurmi, Leskinen ve Salmelo-Aro, 2008; Akt: Kutsal, 2009; 3).

Okul tükenmişliği üzerinde etkisi bulunan değişkenlerden bir tanesi de bireylerin mükemmeliyetçilik algısıdır. Mükemmeliyetçilik algısı tükenmişliğin ortaya çıkmasını tetikleyen kişilik özelliği ya da dürtüsel bir öge olarak ifade edilmektedir. Tükenmişlik durumuna elverişli veya yakın kişilerin özelliklerinden bahsederken bu tür kişilerin başka kişilere oranla daha fazla içgüdüsel hareket ettiklerini; buldukları iş ortamı yaşamlarına, aile yaşamlarına ve kendi yaşamlarına dair mükemmeliyetçi bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmiştir. (Kaschka vd. 2011; Farber, 2000; Akt. Çam, Deniz, Kurnaz, 2014; 316).

Okul tükenmişliği, yanlış olarak uygulanan stresle başa çıkma yöntemlerinin bir neticesi olarak da ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler tüm okul hayatları süresince strese yol açabilecek birden fazla durumla karşılaşabilirler. Karşı karşıya kalmış oldukları stres faktörlerine karşı koruyucu bir faktör olarak öğrenciler olumlu başa çıkma becerileri gösterilebilirler. Yalnız, olumlu başa çıkma becerileri herkeste aynı olmadığından dolayı okul tükenmişliği ile karşı karşıya kalmak birçok öğrenci için kaçınılmaz olduğu söylenebilir (Özgen, 2016: 7). Dolayısıyla öğrencilerin hayatlarını birden çok yönüyle etkileyen okul tükenmişliğinin 6., 7. ve 8 sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım istemelerini de olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

Öğrencinin yaşadığı tükenmişlik okula devam etmeme, okulu aksatma, okula düzensiz gelme, derslere olan ilginin düşüklüğü, derslerde sıkılma, okulu bırakma veya okul terki oranında artışlar gibi bazı sonuçlar doğurmaktadır. (Aypay ve Eryılmaz, 2011) Öğrenme sürecinde, okunan derslerin fazlalığı, derslerden kaynaklı olarak meydana gelen stres veya öğrenciyi baskı altına alacak olan diğer ruhsal unsurlar,

öğrencide duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı hissine neden olabilir (Yang ve Farn, 2005; McCarthy ,Pretty ve Catano, 1990). Bu bakımdan öğrencilerin belirtilen tükenmişlikleri yaşamamaları adına öğrenme sürecinde yardım isteme becerilerini geliştirmek ve okulu sevdirmek önemlidir.

Yardım isteme, öğrencilerin öğrenme sürecine ve öğrenme aşamalarına aktif olarak katılmalarını sağlayarak akademik zorluklar ile başa çıkmaları için öğrencileri destekleyen genel bir problem çözme stratejisi (Nelson Lee Gall ve Resnick, 1998) olmasının yanında öğrencinin içerisinde bulunduğu sosyal ortamı öğrenmeyi arttıracak biçimde düzenleme yolu olarak da ifade edilmektedir (Schunk, 2009; Akt. Koç: 2014; 143). Yardım isteme, bireyin yardıma muhtaç olduğunu fark etmesiyle yardım isteme süreci başlamakta, bu süreç bazı becerilerin (duyuşsal, toplumsal, bilişsel, vb) ortaya konması ile devam etmekte, daha sonra elde edilen yardımın işe konmasıyla süreç sona ermektedir. Süreç içerisinde birden fazla değişkenin sürece tesir etmesinden kaynaklı olarak süreç karmaşıktır (Koç, 2014; 147).

Öğrenciler birbirleri ile olan bağlantılarında başarılarını daha üst seviyelere çıkarmak ve bu tür seviyelerde kalıcı olmak için birbirlerine yardım etmeli ve öğrenme amacıyla giriştikleri çabalara destek vermeli, birbirlerinin cesaretlerini arttırmalı, motivasyonlarını yükseltmeli, birbirlerine yol göstermeli ve karşılıklı olarak birbirlerini ödüllendirmelidirler (Saban, 2005:193). Çünkü ülkemiz eğitim sisteminde ortaokul, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavlar mevcuttur. Bundan dolayı bu kademeler içerisinde öğretim hayatlarını sürdüren öğrenciler için ileriki yıllarını planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemini, okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım isteme ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi oluşturmaktadır.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım isteme ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıŐtır. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf ğrencilerinin

- 1) Cinsiyet değişkenlerine göre Okul tükenmişlik düzeyleri arasında ve öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Sınıf değişkenlerine göre Okul tükenmişlik düzeyleri arasında ve öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Okul tükenmişlik düzeyleri ile genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) ğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri ile genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Okul tükenmişlik düzeyleri ile öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenenin bir göreve dâhil ettiği duygular ve genel ruh halleri yaptıkları işten zevk almasına ya da rahatsız olmasına sebep olur. Keyif, kaygı, heyecan, gurur, depresyon, öfke, suçluluk, sıkıntı gibi duygular bunlara örnek olarak verilebilir (Ormrod, 2013: 446-447). Bütün bu duygular bireyin, bir görevi gerçekleŐtirmesini kolaylaştıran; motivasyon, öz yeterlilik, öz değer, öz düzenleme ve kararlılık gibi durumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Okul tükenmişliği kavramı bireyin hem kendisi hem de okul ve okulla ilişki olan Őeylere yüklemiŐ olduğu olumsuz anlamlar sonucu bireyde oluşan olumsuz duyguların toplamının bir sonucu olarak kabul edilebilir. Ulaşılması istenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran önemli bir öz düzenleme stratejisi olarak kabul edilen öğrenme sürecinde yardım isteme becerisi ise akademik açıdan öğrencilerin üstesinden gelemeyecekleri kadar zor işlerle karşılaştıklarında bu zorluğun üstesinden gelmek için doğru kişiden yardım alması veya doğru yöntemi kullanmasıdır. Çünkü Dricroll (2012)'a göre başarının veya baŐarısızlıėın i sebepleri kişinin içindeki yetenek, çaba ve ruh hali etmenleridir. Dış sebepler ise görevin zorluğu, öğretmenin tutumu, diğer insanlardan yardım ve benzeri gibi öğrenenin dıŐındaki faktörlerdir. Grldğu gibi aslında birbirinden bağımsız görünen birçok faktör hem öğrenenin kişisel özelliklerinden bağımsız değildir hem de bu faktörlerin bir Şekilde

birbirleri ile ilişkisi söz konusudur. Bandura (1997) öz yeterliği, davranış ve sonuçları ile ilgili bir inanç olarak tanımlarken farklı birçok değişkenin birey üzerinde etkili olduğuna inanmaktadır. Bandura'ya göre bireylerin takip etmek için seçtiği eylem planları, verilen uğraşlarda gösterdikleri çaba, engeller ve başarısızlıklar konusunda sürdürdükleri kararlılık, zorluklara karşı gösterdikleri direnç, kendilerine has düşünce kalıplarının kendilerine engel ya da yardımcı olma durumunun, çevrenin beklentilerine cevap vermede yaşadıkları stres ve depresyon bireylerin farkında oldukları başarı düzeyini etkilemektedir.

Bu itibarla araştırma konumuzun değişkenleri olan okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım isteme ve akademik başarı bireyin hem kişisel özelliklerinden etkilenen hem de birbiri ile ilişkisi olan değişkenler olarak düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde tükenmişlik ile alakalı araştırmaların daha çok lise düzeyi öğrencilerine yönelik olduğu, son zamanlarda üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalarda artış olduğu görülürken ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların sayısının kısıtlı olması dikkat çekmiştir. Öğrenme sürecinde yardım isteme ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu konu ile ilgili çok sınırlı çalışmalar olduğu (Güvenç ve Koç, 2016; Koç, 2015; Koç, 2014; Koç, 2013; Kaya, 2013) görülmüştür.

Bu açıdan yapılmış olan bu çalışma ile öğrencilerin okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım isteme ve akademik başarı değişkenlerinin öğrencilerin kişisel özelliklerden ne düzeyde etkilendiği ve bu değişkenler arasındaki ilişki ile ilgili bilgi vereceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma, alanda çalışmayı düşünen başka araştırmacılara yeni anlayışlar geliştirmesi konusunda katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

IV. VARSAYIMLAR

- 1) Ölçeklerde bulunan bazı maddelerin uzun olması nedeni ile 5. sınıf öğrencilerinin gerçek düşüncelerini ölçeğe yansıtamayacakları,
- 2) Örneklemeye dâhil olan bütün grupların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı,

V. SINIRLILIKLAR

- 1) Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında okuyan öğrenciler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada elde edilen veriler, uygulanan ölçekler ve öğrenciler ile ilgili okullardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Tükenmişlik: Bireyin içerisinde bulunduğu stresin çok fazla olması veya tatminsizliğe karşı uğraş verdiği işten soğuma şeklinde göstermiş olduğu reaksiyondur (Altay, 2007: 26).

Okul Tükenmişliği: Eğitim süreci içerisinde öğrenciden beklenen yoğun talepler ve beklentiler karşısında öğrencinin yaşamış olduğu tükenme hissi, ders çalışmama, dinlemekten uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda kendini yetersiz hissetme gibi önemsizlik duygularının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002: 465).

Öğrenme: Bireyin daha önce yaşamış olduğu olaylar neticesinde elde etmiş olduğu deneyimler ile davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişimlerdir (Aydın, 2011: 195).

Yardım İsteme: Öğrenen bireyin öğrenme süreci içerisinde karşılaştığı zorlukları aşmak için sosyal çevreyi kaynak olarak kullanmasıdır (Koç, 2015: 662).

Akademik Başarı: Öğretmenler tarafından eğitim ortamında öğrencilere verilen sınav notları, test puanlarıyla veya ikisi bir arada ele alınarak belirlenmiş beceriler ve elde edilmiş bilgilerin ifadesidir (Erdoğan, 2006: 97).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili araştırmalar sunulmuştur.

1.1. TÜKENMİŞLİK

1.1.1. Tükenmişlik Nedir?

İlk defa Herbert Freudenberger tarafından ortaya atılan tükenmişlik kavramı, uzun süreli yaşanan strese karşı verilen tepki olarak ele alınmış ve bu şekilde ifade edilmiştir. Freudenberger (1974) tükenmişliği "başaramama, yıpranmak, yılmak veya enerji, erke, güç, kuvvet ve bireyin potansiyeli üstündeki fazla zorlanma sonucunda karşılanamayan beklentilerin neden olduğu bir tükenme hali" olarak adlandırmaktadır (Sürgevil, 2014; 6). Pines (1993) ise tükenmişliği, kişisel olarak yaşanan, duygusal haz ve isteklerin fazla olduğu ortamlarda çok uzun müddet çalışmaktan kaynaklı, ruhsal ve bedensel yıpranma, biçare durumda olma, umutsuzluk, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişme göstermesi gibi belirtilerin meydana geldiği bir durum olarak tanımlamaktadır (Pines, 1993; Akt. Altay, 2007; 28-29). Pines, tükenmişliğin esas nedenleri arasında insanların hayatları boyunca buldukları konuma göre faydalı ve önemli olma gibi etkenlerin tükenmişliğin etki ettiklerini belirtmiştir. (Sürgevil, 2014; 9). Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği insanların maruz kaldıkları duygusal taleplerinin uzun sürmesi neticesinde oluşan fiziki yorgunluk, zihni yorgunluk ve umutsuzluk duygularındaki artışları tükenme olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile tükenmişlik, kişinin aşırı istek ve baskılar neticesinde içsel veya fiziki olarak vermiş olduğu bütün çabalara rağmen yaşadığı başaramama duygusu, hayal kırıklığı gibi durumların meydana gelmesi olarak tanımlanabilir.

İnsanda var olan enerjinin azalmış olması ve kişinin duygusal manada kendisini destekleyen kaynakların tükenmeye başlaması duygusuna kapılma sonucunda duygusal tükenme ortaya çıkar. Bu şekilde kişi hayatında muhatap olduğu bireylere öncesine oranla daha az karşılık veremediği ve sorumsuz davrandığı fikrine kapılır. Duygusal tükenmenin artmasıyla hayat koşulları sonucunda ertesi gün yine işe gitme gereksinimi

bireyde sıkıntıların kaynağını oluşturur. (Çimen, Ergin, 2001; 169). Bu yönüyle duygusallık duygusuyla karşı karşıya kalan bireylerin motivasyonlarında azalmalar oluşacağından kendilerini zihinsel olarak işlerine veremezler.

1.1.2. Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Tükenmişliğe etki eden faktörler incelendiğinde birçok faktörden söz edildiğini görmekteyiz. Bu faktörler bireysel ve çevresel olarak ayrılmaktadır.

1.1.2.1. Bireysel Faktörler

İnsanların hayatları boyunca tükenmişlik duygusuna kapılma olasılıkları bulunmaktadır. Ancak birtakım insanların kendilerine has özellikleri nedeni ile diğer insanlara göre daha fazla tükenmişliğe kapılma riskleri bulunmaktadır. Bu özellikler arasında gerçekçi olmayan beklenti içinde olma, empati kuramama, dış kontrol odaklı yaşama ve kendine yetememe gibi özellikleri barındıranlar daha fazla risk altında sayılabilir. Bu yönünde yapılan incelemelerde; beklentiler ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluk hali, bireyin kendine has özellikleri, kişisel kontrol, yaşı, eğitimi, cinsiyeti, denetleme odağı, medeni hali, evlat sayısı, mesleğine olan bağımlılığı, güdülenmişlik durumu, performansı, mesleki doyumu, meslek hayatı dışında yaşadığı stresler, mesleki tatmin, informal destek, amirlerinden gördüğü destek, meslek tatminsizliği, mesleğe karşı soğuma ve ilgisizlik gibi etkenlerin mesleki tükenmeye yol açan bireysel veya ferdi faktörler içerisinde sayıldığı görülmektedir (Akten, 2007: 30).

1.1.2.2. Çevresel Faktörler

Çevresel faktörler olarak; yapılan işin niteliği, örgüt özellikleri, çalışma saatlerinin uzunluğu, iş yükü ve gerilimi, mesleki kıdem, iş tanımındaki görev belirsizlikleri, idari işler için ayrılan fazla mesai, iş yerinde alınan örgütsel kararlarda rol olmama, sosyal desteklerin az oluşu, işe aykırı yapılan hal ve hareketler, yetersiz ücret, işin önemi ile alakalı olan yüksek performans ihtiyacı, alıcılara yönelik ilişkiler, çalışan sayısının azlığı, araç-gereç sayısının azlığı, çalışma ortamının havası, çalışma ortamı, toplumsal ve ekonomik sebepler olarak sıralanabilir (Kurtlar, 2009: 13; Akten, 2009: 30).

Tümkiye'ya (1996) göre öğrencilerin zoraki, tahripkâr, bozucu tavırları, ücret yetersizliği, öğrencinin olumlu anlamda değişmemesi ve halkın eğitime yönelik göstermiş olduğu davranışlar, idarecilerin ilgisizliği ve duyarlı olmamaları, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, hizmet verilen öğrenci tipi, sosyal destek grubu (aile, idareci meslek arkadaşı, dost) noksanlığına göre, aciliyeti nedeniyle alınması gereken önemli kararların yarattığı baskı, çalışma süresi, çalışma ortamında yaşanan her türlü taciz, çalışma ortamındaki bireyler arasında yaşanan iletişim sorunları tükenmenin örgütsel nedenleri arasında sayılmaktadır (Sürgevil, 2006, 58).

1.1.3. Tükenmişliği Açıklayan Modeller

Tükenmişlik literatürü incelendiğinde değişik modellerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Bu bölümde tükenmişlik ile ilgili modellerden; Meier Tükenmişlik Modeli, Cherniss Tükenmişlik Modeli, Maslach Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli ele alınmıştır.

1.1.3.1. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'in kuramı, Bandura'nın çalışmasını temel alarak tükenmişlik kavramında değişik boyutlar içeren yeni bir model önermektedir. Tükenmişlik; bireylerin işlerinde anlamlı pekiştirecin, kontrol edilebilir yaşantının veya bireysel yeterliliğin fazla olduğu durumlarda küçük ödül verilmesinden kaynaklanan bir durum iken tersi durumda ise büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmıştır (Meier, 1983: 47; Akt.: Başören, 2005: 6). Meier'in tükenmişlik modeli dört öğeden oluşmaktadır (Polatçı, 2007: 28-31; Çapulcuoğlu, 2012; 22-23; Başören, 2005: 7; Oruç, 2007: 15-16). Bunlar:

1) Pekiştirme Beklentileri: Bu beklentiler uğraş alanlarının bireyin var olan açık veya gizli hedeflerini ne derece karşılayıp karşılamadığı ile ilgilidir. Meier'e (1983) göre bireyin beklentileri karşılanmadığı zaman memnuniyetsizliklerin başlaması tükenmeye zemin oluşturmaktadır. Ancak bu beklentiler bireyden bireye değişkenlik gösterebildiği için bazı bireylerin memnun olacağı durumlarda başka bireylerin memnuniyetsizlik durumunda olması olası bir durumdur.

2) Sonuç Beklentileri: Meier'e (1983) göre bu tür beklentiler belli sonuçlara neden olan davranışlarla ilgili tasvirlerden meydana gelmektedir. Örneğin bir öğretmen bu öğrenciler bu konuyu öğrenemeyecekler deyip bu şekilde düşünüyorken öğrencilerde de kendisini destekleyen davranışlar görürse yaptığı iş ile alakalı memnuniyetsizlik yaşayacak ve bu durum tükenmişliğe yol açacaktır. Bu tür bir tükenmişlik sonuç beklentileri içerisinde yer almaktadır.

3) Yeterli Olma Beklentileri: Söz konusu kavram, istenen neticeleri ortaya çıkaracak verimli davranışları yapmadaki bireysel yeterliği ifade etmektedir. Yeterlik beklentisi, kişinin neticeleri ortaya çıkarmada gereken davranışları başarılı bir şekilde sergileme yeteneğidir. İstenen bir işi başarı ile ortaya koyma konusunda bireysel yeterliğe sahip olmadığını düşünen bireyler tükenmeye maruz kalabilmektedir. Örneğin, öğretmen, öğretmek için kendisinin bireysel yeterliliğe sahip olmadığını düşündüğü için ya da öğrenciler anlatılanları öğrenmediği için tükenme yaşayabilmektedir.

4) Bağlamsal Bilgi İşleme Süreci: Söz konusu süreç tükenmişlik yaklaşımının "en geniş" evresidir. Bu süreçte kişinin beklentileri nasıl öğrendiği, bu beklentileri nasıl devam ettirdiği ve nasıl değiştirdiği ile alakalı açıklamalar yer almaktadır. Bağlamsal bilgi işleme kavramı, kişinin sosyal grupları, örgütsel yapıları, öğrenme şekilleri, bireysel öğretiler gibi durumlardaki bilgiyi işleme, başka bir deyişle, davranışları anlamlandırma süreçlerine işaret etmektedir. Meier'e (1983) göre kişilerin mesleki çevresine verdiği reaksiyonlarda neler hissettikleri, neler düşündükleri ve nasıl davrandıkları ile kişinin tükenmişliğine sebep olan öğrenme biçimi ve bireysel inanış gibi bilişsel faktörlerin rolünün neler olduğu, söz konusu modelin ilgilendiği sorulardandır. Modele göre yukarıda sözü edilen üç beklenti türü, bireyin iş yaşantılarını içsel ve dışsal bağlamlar çerçevesinde işlemesi ile öğrenilmektedir. Beklenti türlerinin aralarındaki karşılıklı iletişim neticesinde bir sistem oluşmaktadır. Örneğin kişi, bireysel yeterliliği konusunda düşük beklentiler geliştirmekte, bu nedenle işi hakkında negatif düşünmeye başlamaktadır. Bu durumda işinde nasıl başarılı olacağı ile alakalı bilgisi de negatif etkilenmekte, böylece bireyin iş tatmini azalarak tükenmeye sebep olmaktadır.

1.1.3.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik literatürüne çok önemli katkıları olan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmeyle alakalı bir model oluşturmuştur. Cherniss bu modelde tükenmeyi, “iş ile alakalı stres kaynaklarına bir reaksiyon olarak başlayan ve tükenmeyle başa çıkma davranışlarını içinde barındıran ve iş ile ruhsal ilişkiyi kesmeyle noktalan bir süreç” olarak ifade etmiştir. Bu modelde tükenme, başa çıkma yöntemlerinin başarısız bir sonucu olarak ele alınmıştır (Sürgevil, 2006: 25).

Cherniss ileri sürdüğü bu modelde, örgütsel faktörleri, bireysel faktörleri ve kültürel faktörleri ele alarak tükenmişlik sürecinin karmaşıklığını açıklamıştır. Bu modelde; iş yükü, alıcı ile karşılıklı ilişki, net olmayan veya belirsiz hedefler, örgüt içerisinde meydana gelen anlaşmazlık, negatif iş şartları, dayanak ve danışmanlık noksanlığı gibi örgütsel değişkenler, çalışan bireyin şahsiyeti, kariyer planları gibi kişilikle alakalı değişkenler etkileşim içerisinde bulunan ve bütün bu bahsedilen stres kaynaklarının birbirleriyle olan tutarsızlıklarının zaman içerisinde tükenmişliğe yol açtığı belirtilmektedir (Sılığ, 2003; 12, Polatçı, 2007: 19).

Bu sürecin neticesinde; “düşük motivasyon, müşteri, yönetici ve iş arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirme ve iş yaşamına ilişkin hedeflerin küçülmesi ve iş tatminsizliği” gibi bir takım durumlara rastlanılmaktadır.

1.1.3.3. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach ortaya koyduğu tükenmişlik modelinde tükenmişliğin tek bir boyuttan değil, “duyarsızlaşma”, “duygusal tükenme” ve “bireysel başarı” olmak üzere üç boyuttan meydana geldiğini ifade etmektedir (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Tükenmişliğin üç boyutunu kısaca özetlemek gerekirse;

a) Duygusal tükenme: Kişinin uğraştığı mesleği sebebiyle, “çokça yükleme yapılması ve kişinin tüketilmiş olma durumu” olarak ifade edilmektedir,

b) Duyarsızlaşma: Bireyin hizmet verdiklerine yönelik duygusuzlaşması ve bu tür davranışlar ortaya koymasıdır.

c) **Bireysel başarı:** Kişinin alakalı olduğu uğraş alanındaki problem ile baş edebilme, üstesinden gelebilme ve “kendini yeterli bulma” olarak ifade edilmektedir. Düşük kişisel başarı ise, bireyin uğraş verdiği alanda kendisini başarısız ve yetersiz olarak hissetmesidir (Nazlıoğlu, 2009: 20).

Maslach’a göre bir süreç olarak ifade edilen tükenmişlik sendromu, “ilk olarak aşırı kronikleşmiş iş isteğinin”, bireyin duygusuzlaşması veya duygu hislerini yitirmesi ile oluşmaktadır. Bu hal duygusal tükenmenin açığa çıkmasına sebep olmaktadır. Daha sonra birey, müdafaa mekanizmasının bir neticesi olarak etrafındaki kişiler ile olan bağlantılarını sınırlamakta ve psikolojik manada bireylerden uzaklaşmaktadır. Bunun neticesinde duyarsızlaşma, “kişi ile iş talebi arasında duygusal bir duvar görevi” görmektedir. Son olarak, birey daha önce göstermiş olduğu olumlu davranışları ile şu anda gösterdiği davranışların farkına varıp ikisi arasındaki farkı algılar ve bunun sonucunda “mesafeli tutumlarının”, görev yaptığı örgüte ve topluma sağladığı katkılarını aşağıya çektiğini düşünerek, “işini ifa etme ve alıcılara hizmet verme konusunda kendini yeterli görmemeye başlamaktadır” (Polatcı, 2007: 36).

Maslach’ın üç faktörden meydana gelen tükenmişlik modeli, geleneksel meslek stresi teorilerinden farklıdır ve duygusal tükenme faktörü, kuvvetli bir meslek stresi değişkenini andırmaktadır. Duyarsızlaşma, bireye hizmet edilen işlerde çalışan kişilerde görülen stres reaksiyonu olarak ele alınan bir faktördür. Maslach ve Jackson’a (1982) göre, kişileri kendisinden uzaklaştıracak biçimde hal ve hareketlerde bulunma, diğer kişilere yeteri kadar ilgi göstermeme, onları reddetme, kişilere karşı düşmancasına davranma gibi faktörlerle karakterize olan duyarsızlaşma boyutu, tükenmişliğin en sorunlu boyutudur (Sürgevil, 2006: 46).

1.1.3.4. Pines Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenme, “bireyleri duygusal manada devamlı olarak tükenmeye iten ortamların; kişiler üzerinde meydana getirdiği fiziki, duygusal ve zihni bitkinlik vaziyeti” şeklinde tanımlanmaktadır. Bahsi geçen modele göre tükenme üç boyuttan oluşmaktadır: fiziksel bitkinlik, duygusal bitkinlik ve zihinsel bitkinlik (Demir, 2010: 186).

Tükenmenin üç boyutundan biri olan fiziksel bitkinlik hali; var olan güç kaybı, kronik yorgunluk durumu ve enerji kaybı ile karakterize edilmektedir. Tükenmenin ikinci boyutu olan duygusal bitkinlik hali; bıçare olma, umutsuzluk, ümitsizlik, ne yapacağını bilememe ve hayal kırıklığı türü duyguları içerisinde barındırmaktadır. Modelin sonuncu ve üçüncü boyutu olan zihinsel yorgunluğun nitelikleri; insanın kendisine, uğraş verdiği işe, diğer bireylere ve hayata dair olumlu tutumlar sergilememesi şekliyle sıralanmaktadır (Sürgevil, 2006; 29).

Pines'e (1988) göre; tükenmişliğin ana nedeni bireyi her zaman duygusal anlamda baskılayan iş hayatında yaşanan ortamlardır. Bu aşamada güdülenmişlik düzeyi büyük önem taşımaktadır. Güdülenmişlikleri daha fazla olan bireylerin, kendilerini sürekli duygusal olarak baskı altında gördükleri bir iş ortamında tükenme yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır. Güdülenmişlik düzeyi fazla olan kişileri başarılı olabilecekleri iş ortamlarımdan uzaklaştıran hususlar; stresli ve ödüllendirme düzeyinin az olduğu bir iş çevresidir. Tükenme, kişinin güdülenmişlik düzeyini sürekli azaltmakla beraber işten çıkmalara hatta mesleği terk etmelere sebep olabilmektedir (Can, 2015: 27).

1.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri

İşe bağımlı olarak hayatlarını sürdüren ve iş yerinden kaynaklanan iş yükü yoğunluğu yaşayan bireyler “hayat çekilmez” duygusuna kapılırlar. Bu vaziyeti Freudenberg “tükenme belirtisi” olarak ifade edilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 2008; 73).

Tükenmişliği birçok bilim insanı tanımlamıştır. Bu bilim insanlarından bir olan Freudenberg ve Richelson (1981) tükenmişliğin birden bire oluşan bir olgu olmasına rağmen aslında yavaş yavaş ve sinsice başlayarak zaman içerisinde gelişerek ortaya çıkan kronik bir olgu olarak tanımlamıştır. Gün içerisinde bireyin yaşadığı anlık bir hadise oluşan tükenmenin bir ipucusu durumundadır. Bir olay tükenme durumuna gelmeden hemen önce; çoğunlukla olarak sınav, imtihan, test, iş baskısı, herhangi akraba veya arkadaşın rahatsızlığı, ya da art arda gelen stres yapıcı hadiseler gibi çevresel faktörlerle karşılaşılır. Nadiren de olsa tükenme hiçbir hadise cereyan etmeden de ansızın ortaya çıkabilir. Tükenmişlik duygusu içerisinde bulunan bireyler; zayıf olan taraflarını saklamada yetenekli olmakla beraber maharetli bireyler oldukları için ilk

zamanlarda tükenmişlik durumunda olduklarının farkına bile varmazlar (Sürgevil, 2014; 27-28). Tükenmişlik, gerektiğinden fazla çalışan, güdülenmişlik düzeyi yüksek olan ve başarılı bireylerde de bu durum kendisini gösterebilir.

Tükenmişliğin belirtilerini anlamak bazen zor bazen de çok kolaydır. Yoğun baş ağrısı, canlılık kaybı, genel sağlıkla ilgili belli olamayan şikâyetler, uykusuzluk, ciddi göğüs ağrıları gibi etkenler tükenmişliğin belirtilerini gösteren bedensel faktörlerdendir. Psikolojik şikâyetler arasında sıradanlaşmış sinirlilik, yardımsız kalma, çaresizlik duygusu, buhran halinde bulunma, yalnızlık duygusu içerisinde olma, ani sinir krizleri sayılabilir. Genellikle tükenmişlik belirtisi, "çok başarılı" olma güdüsüyle hareket eden, hırslı ve kapasitesinin üstünde çalışan ile sınırlarını tanımadan çalışan kişilerde karşılaşılır (Baltaş ve Batlaş, 2011; 77). Bu tür bireyler kapasitelerinin üstünde bir tempo içerisinde oldukları için bir müddet sonra ellerinde mevcut olan işlere yetişemez ve bu nedenle nihai başarısızlık neticesinde büyük bir düş kırıklığı yaşarlar. Gereğinden fazla yük üstlenmek, tükenmeye sebep olan yollardan sadece bir tanesidir. Bireyler çalışma şartları elverişsiz olduğunda, işlerini isteyerek yapmadıklarından veya sorunlarıyla doğru baş etme davranışlarını sergileyemedikleri vakitlerde de tükenmişlik belirtisi gösterebilirler (Tümkiye, 1996: 12).

Iwanicki (1983) tükenmişlik ile alakalı belirtileri basamaklarına göre sınıflandırmıştır. Bu basamaklandırma üç gruba ayrılarak incelenmiştir.

Bunlar:

- Hafif (ilk derece) tükenmişlik davranışları: Kısa süreli öfkelenme, alınganlık gösterme, bitkinlik durumu, , endişeli olma ve sonuçsuz çaba gösterme.
- Orta (ikinci derece) tükenmişlik davranışları: Hafif dereceli tükenmişlik belirtileri bu derecede en az iki haftada bir veya daha sık tekrarlanır.
- Şiddetli (üçüncü derece) tükenmişlik davranışları: Fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar (Iwanicki, 1983: 28; Akt.: Vızlı, 2005; 18).

Yapılan araştırmaların tükenmişlik belirtilerini davranışsal, fiziksel ve psikolojik olarak inceledikleri görülmüştür.

1.1.4.1. Tükenmişliğin Davranışsal Belirtileri

Çam'a (1992) göre tükenmişlik ile ilgili davranışsal belirtiler şu şekilde sıralanabilir (Çam,1992; 155-166):

- Sinirlenme, aniden tepki verme
- İşten nefret etme ve işe gitmeyi kabul etmeme
- Yetersiz örgütlenme
- Gerektiği kadar değer verilmediğini düşünme ve gerektiğinden fazla alınganlık gösterme
- İşe geç gitme hatta işe gitmeme
- Görevdeki sorumluluk alanı ve kurallarla alakalı karışıklıklar
- İş doyumsuzluğu
- Sigara, alkol ve ilaç kullanmaya eğilim ya da kullanmada artış gösterme
- Öz güvende ve öz saygıda azalma
- Teslimiyet
- Müesseseye karşı ilginin azalması
- Suçluluk duygusu, uzaklaşma, içlerlemişlik, izolasyon
- Unutkanlık, hareketsizlik
- Çaresizlik, kolay ağlama, hevesin kırılması
- Çalışmaya yönelmede direnç gösterme
- Devamlı zihni uğraşlar içerisinde olmak
- Başaramama duygusu
- İş arkadaşlarıyla, işle alakalı konuşmaktan imtina etmek
- Hizmet verilen kurumlara veya kişilere tek tip davranma ve alay etme,düşüncede katılık, değişime direnç

1.1.4.2. Tükenmişlikte Fizyolojik Belirtiler

Fiziksel olan aşağıda sıralanmış olan belirtiler psikosomatik belirtiler de olabilir. Çam (1992)'e göre, fiziksel tükenmişlik belirtileri şu şekildedir (Çam, 1992; 155-166):

- Soğuk algınlığı ve grip rahatsızlığı
- Halsizlik durumu ve yorgun olma

- Tekrar eden baş ağrısı
- Teneffüs etmede zorluk
- Uykusuz kalma durumu
- Zayıflama
- Uyuşukluk hali
- Genel ağrılar
- Kolesterol yüksekliği
- Koroner kalp sıkıntısı

1.1.4.3. Tükenmişlikte Psikolojik Belirtiler

Engellenmişlik duygusu ve asabilik, tükenmişliğin bariz olarak psikolojik özellikleri arasında yer alır. İnsan bazen kendisini engellenmiş duygusu içerisinde görür; çünkü elde etmek istediği neticelere el konulmuş ve engellenmiştir. İnsanlar kendilerine hürmet gösterilmediği ve yine yaptıkları iş, olay ve olguların kıymet görmediklerini düşünmeye başladıklarında, öz saygı ve yeterlik duyguları tehlike altına girecektir. Başka bir deyişle, yapmış oldukları iş ile alakalı kendilerini küçük düşürülmüş hissine kapılan kişiler, etraflarına karşı bir düşmanca bir tavır geliştirebilirler. Mesleklerini sürdürdükleri yerde kendilerini bir yabancı gibi hisseden bu tür kişiler, ilerleyen zamanlarda çalma, arakçılık gibi telafisi zor olan misillemeler içerisine bile girebilirler (Akten, 2007; 31-32).

Duygularla alakalı olan belirtiler fiziksel belirtilerden daha önce meydana gelir ve kolay tanımlanırlar. Belirtilerde erken teşhis önem taşır. Devamlı sinirlilik durumu, yalnız olma, umutsuz olma hali, aniden meydana gelen öfkelenmeler, çaresiz olma, şüpheli olma ve can sıkıntısı en fazla dile getirilen şikâyetlerdir.

Çam (1995)'a göre, psikolojik tükenmişlik belirtileri;

- Hayal kırıklığı
- İlgisizlik
- Depresyon
- Endişe
- İş sıkıntısı

- Engellenmişlik
- Yalnızlık
- Aile içi sorunlarda artış
- Umutsuzluk
- Diğer bireyleri eleştirme
- Özgüvende azalma
- Yansıtma
- Zihinsel uğraş içinde olma
- Anksiyete
- Çaresizlik
- Uyku düzensizliği
- Alınganlık
- İntihar şeklinde sıralanabilir (Kurtlar 2009; 17-18).

1.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Meslek başarısındaki azalmalar, hizmet sağlananlara karşı yeteri olmayan alaka, işe sürekli olarak gitmeme, kaytarma ve iş değiştirme arzusu tükenmişliğin çalışma yaşantısına etkilerindedir. Bunlarla beraber kişi ilgisini belli bir yere ve işe odaklamada yaşadığı güçlük nedeni ile icra edilen işin niteliğinde önemli sayılabilecek düşüşler meydana gelir. Algıdaki düzensizlik işin kalitesini düşürmenin yanında çalışma yaşamı boyunca istenmeyen yaralanma ve kazalara da sebebiyet verebilir (Sürgevil, 2006; 56).

Tükenmişliğin meydana gelmesi sonucunda bireye sunulan hizmet kalitesinde bazı bozulmalar meydana gelir. Bireyde ise psikosomatik rahatsızlığın açığa çıkması veya bireyde mevcut olan rahatsızlığın artması, depresyonel şikâyetlerde artmalar, uykusuz kalmalar, yorgunluğun artması, cinsel anlamda libidoda azalmalar, sigara ve alkol tüketiminde artış olması, mide ve bağırsak şikâyetleri gibi fiziki ve ruhi sorunların ortaya çıkması görünür (Cihan, 2011)

Uğraşılan işe önem verme, işi bırakma eğilimde artış, hizmet kalitesinde meydana gelen düşüş, izin almadan devamsızlık yapma, izin alınsa dahi iznin bitmesi sonrasında rapor alma vb. yolların izlenmesiyle yapılan devamsızlık süresini uzatma

isteği, iş yaşamı ve sosyal yaşam içinde insani ilişkilerde bozulmalar, uyumsuzluk ve uzaklaşmaya meyiletme, gereğinden az olan iş performansı, doyumsuzluk, hasta olma riskleri, işi yaparken yaralanma ve iş kaza sayılarındaki artış gibi tükenmişliğe bağlı olumsuz sonuçlar görülebilmektedir (Çam, 1989; Akt: Izgar, 2001: 48).

Tükenen birey, bağlı olduğu bir hayat şekli ya da ilişkiden beklentilerini elde edemediği zaman bir yorgunluk ve düş kırıklığı içerisine girer. Eğer insanın bekledikleri, olabileceklerin çok üstünde ise huzursuz olur ve sıkıntı yaşar. Bunun kaçınılmaz neticesi ise kişisel kaynakların, yaşama dair var olan enerjinin ve işlev görme kabiliyetinin tükenmesidir (Ergin, 1993).

Tükenmişlik duygusunu etkisi altında bulunan insanlar; içinde buldukları sıkıntılarında kurtulmak için sigara, içki, uyuşturucu ve sakinleştirici kullanmaya başlarlar. Bu çözüm arayışı kişilerde zamanla bağımlı hale gelmelerine sebebiyet vermektedir (Torun, 1995: 36).

1.1.6. Tükenmişliğe Karşı Yapılabilecekler

Tükenmişlik ciddi bir kişisel ve mesleki problem olmasıyla birlikte tükenmişlikle baş edecek çözüm yolu çok azdır. Ancak tükenmişlik sıkıntısı üstesinden gelinemeyecek bir problem değildir, kişi söz konusu durumdan korunabilir. Yöney ve Ünalın'a (2004) göre tükenmişliğe engel olabilmek adına en azından aşağıda sunulan hususlara dikkat edilmelidir:

- Kişi gerektiği zaman “hayır” diyebilmeli,
- Realist hedefler konulmalı,
- Sağlığa önem verilmeli,
- Kişi gerektiği zamanlarda her şeye ara verebilmeli,
- Sosyal hayattan uzaklaşılmalı ve sosyal hayat canlı tutulmalıdır.

Bunlarla beraber sonu tükenmişliğe gidecek kadar iş stresinin önüne geçebilmek adına; bireyin uyum seviyesi fazla olmalı, kendi kapasitesinin ne kadar olduğunu bilmeli ve kendisini var olan ile sınırlamayıp alternatifler kurabilmeli, bireyin yaptığı, uğraştığı işin gerektirdiği olgular en üst düzeyde yapılmalı ve hedeflenen gayeler hayal ürünü değil realist olmalıdır.

Levinson (1996) organizasyon içerisinde tükenmişliğe karşı koyabilecek ve onu durduracak önlemlerin bir kısmını; iş görenlerin dış baskı ve saldırılara karşı organizasyon tarafından savunulması, işverenlerin yüksek başarılı iş görenlere daha çok mesuliyet verme konusunda dikkatli olmaları, çalışanlara eğitici seminerlerin ve kursların verilmesi, iş gören adayının sürecin en başında yer alırken organizasyon hakkında doğru bilgilendirilmesi ve karşısına çıkabileceklerinin kendisine transfer edilmesi, iş görenleri güdüleyecek çalışmalar verilmesi ve çalışma ortamında tükenmişliğe neden olacak etkenlerin ortadan kaldırılması şeklinde sıralamıştır (Akt: Erdemoğlu Şahin 2007; 26-27).

Watkins tükenmişlikle baş etme yollarını şöyle sıralamıştır;

1. Kişisel tedavi; birey psikolojik destek alarak kendini yenileyebilir.
2. Bireyin kendisine zaman ayırması; istediği faaliyetlere katılarak birey kendisini yenileyebilir.
3. Psikolojisi düzgün insanlarla zaman geçirme kişinin psikolojisine pozitif yönde katkı yapabilir (Watkins, 1983; Akt: Acun 2010; 23).

1.2. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

Bir süreç olarak kabul edilip buna göre değerlendirilen okul yaşantısında öğrenciler zaman zaman istenmeyen durumlar ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Okulda meydana gelen ve yine okulda yaşanan tükenmişlik bu yaşantıların olumsuzluklarından bir tanesidir (Baş, 2012; 33). Bu anlamda okul tükenmişliği, eğitim ve öğretim durumlarının ve okulun yoğun isteklerinin öğrenciler üzerinde duygusal, bilişsel ve bedensel hırpalama etkisini ifade eder (Aypay ve Eryılmaz, 2011; 28). Dolayısıyla okul tükenmişliği, öğrencilerin bireysel beklentilerine yönelik beklentileri ile öğretmen, aile ve akranlarının beklentileri arasında kalan uyumsuzluktan ve öğrencilerin okul çalışmalarına ilişkin öz kaynaklarının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2002; Demir 2015; 19).

Eğitim sisteminin sınav merkezli olması ve öğrencilerin sürekli bir şekilde eleyici sınavlarla karşı karşıya kalmaları hem öğrenciler arasındaki yarış arttırmakta hem de aile ve öğretmen baskısının daha fazla hissedilmesine sebep olmaktadır. Öğrencilerin yüksek başarı beklenti ve arzularına eklenen aile ve çevreden gelen başarı

beklentisi öğrencinin tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır. Beklenen akademik başarıyı sergileyemeyen öğrenciler yeteneklerinden kuşku duymakta, başarılı olabileceklerine dair olan inançlarını kaybetmekte ve nihai sonuç olarak da çalışmaktan vazgeçme yolunu seçmektedirler (Seçer ve Gençdoğan, 2012: 3; Aypay ve Eryılmaz, 2011: 29). Bunula birlikte ailenin akademik başarı yönünde aşırı baskısı öğrencilerin tükenmişlik düzeyini artırabilir ve umursamaz tutumlar sergilemelerine yol açabilir (Özgen, 2016: 29).

1.2.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul tükenmişliğinin sebepleri birden fazla ve çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu sebepler arasında dıştan kaynaklanan faktörler olduğu gibi öğrenciden kaynaklanan faktörler de vardır. Kusursuz olma isteği, güdü, bireysel beklentiler buna örnek verilebilir (Şıklar ve Tunalı, 2012).. Tükenmişliğin sebepleri arasında bireyin toplumsal hayatı ve karakteri çok önemli bir yere sahiptir. Bireysel faktörler, bireyin tükenmişlik sendromundan etkilenmesi açısından hem yükseltici hem de azaltıcı etkiye sahiptir (Yardım, 1995). Dolayısıyla okul tükenmişliği öğrencilerin kişilik özelliklerine dayalı olarak aynı etkiye sahip olmayabilir. Aynı şartlar altında eğitim öğretim alan öğrencilerin bazılarında tükenmişlik belirtileri görülürken başka bir öğrencide aynı etkiyi bırakmadığından tükenmişlik etkisi görülmeyebilir (Şıklar ve Tunalı, 2012).

Öğrenciler üzerinde tükenmişliğe etki edebilecek okul ile alakalı sebepler şöyle sıralanabilir (Eker, 2007: 15):

- Öğrencilerin aralarında yaşadıkları zıtlasmalar
- Sınıftaki yönetimin anti demokratik olması
- Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kabiliyet noksanlığı
- İş yükünün çok fazla olması ve istirahat vaktinin yetersiz olması
- Öğrenci taleplerinin yerine getirilememesi
- Öğrencilere yapılması gereken rehberlik çalışmalarının yetersizliği
- Sosyal ortam olanaklarının yeterli olmaması
- Yönetici ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki baskısı.

Baskısının olduğu bir ortamda öğrenci istediklerini rahat ve huzurlu bir şekilde yapamayacağından verimli olamaz ve baskının olduğu ortamdan uzaklaşmak ister. Öğrenci baskının olduğu ortamdan uzaklaşamazsa sürekli olarak baskı ile karşılaşacağından strese girebilir. Sınıf yönetiminde öğrenciler kendi düşüncelerine kıymet verildiğini anlarırsa daha fazla güdülenmiş ve motive olmuş aynı zamanda okula olan güvenleri yükselmiş olur. Aksi takdirde istenmeyen olaylar ve davranışlar kendini gösterir (Eker, 2007; 15-16).

Öğrenci tükenmişliğinde önemli bir yere sahip olan dışsal faktörlerden biri de ebeveynlerin çocuklarına karşı takındığı tutum ve davranışlardır. Çocuk üzerinde sürekli olarak baskı uygulayan ve çocuğu koruyan ebeveynler muhtaç olduğu destekten çocuğu alıkoymakta ve öğrencilerin öz güvenini sarsmaktadırlar. Böylelikle öğrencide tükenmişlik duygusu kendini göstermeye başlamaktadır. Ancak bunun tam tersi olan demokratik aile ortamlarında da öğrencide tükenmişliği düşürücü etkiler görülebilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Öğrenme süreci içerisinde derslerden kaynaklı olarak meydana gelen stres, yoğun olarak alınan ders sayısı ve ruhsal baskılar, duygusal anlamda tükenmişlik, ilgisiz kalma ve başarısızlık duygusunun oluşmasına sebep olabilir. Okul tükenmişliği; okula devamsızlık, derslere karşı olan güdülenme düşüklüğü, yüksek oranda okulu bırakma gibi çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Okul tükenmişliğinin açık, net, bariz belirtilerinin başında; alınan yüklü sorumluluktan kaynaklı olarak yorgun veya halsiz hale gelme, okul ile ilgili yapılan veya yapılacak etkinliklere ve faaliyetlere karşı duyarsız ve isteksiz olma, öğrenme arzu ve isteğini kaybetme, verilen ödevlere karşı ilgi ve alaka göstermeyip baştan savma, kişisel kapasitesinden, ve kabiliyetinden şüphe duyma olarak belirtilebilir (Yang ve Farn, 2005; McCarthy ,Pretty ve Catano, 1990; Özbakır, 2015; 53).

1.2.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Meier ve Schmeck (1985)'e göre sürekli olarak veya devamlı aynı dersleri gören ve bu dersler ile muhatap olan öğrenci bir süre sonra bu derslerden sıkılır ve bu durum onları tükenmişliğe iter. Öğrenciler açısından çok fazla önem arz eden ve gelecek yaşantılarına dair onları yönlendirici etkiye sahip olan okul yaşantılarıyla ilgili

üzerlerine düşen görev ve sorumluluk vardır. Öğrencilerden beklenen şey bütün bunların üstesinden gelmeleridir. Öğrenciler üzerlerine düşen bu görev ve sorumlulukları doğru bir şekilde yerlerine getirirlerken aynı zamanda mutlu ve huzurlu olmayı başarabilmelidirler. Yoksa bütün bu akademik görev ve sorumlulukların öğrencileri ileriki zamanlarda tükenmişliğe itme ihtimali yüksektir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; 185).

Öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin belirtileri şu şekilde sıralanabilir (Eker, 2007; 25-26):

- Okul ile ilgili görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde sıklıkla hatalar yapma
- Okuldan kaçma veya okula düzenli gelmeme
- Derslere geç kalma
- Okul içinde ve dışında kurallara uymama eğilimi
- Anti sosyal nitelikli davranışlar
- Tek başına kalmayı tercih etme
- Unutkanlık
- Sık yaşanan rol çatışmaları
- Sorumluluklardan kaçış ve yadsıma
- Kişisel başarısızlık duygusu
- Özgüven kaybı
- Kendi kabiliyet ve potansiyeli ile ilgili şüphe duyma
- Ders ile alakalı sohbetlerden kaçınma
- Akademik konulara, okul ile ilgili etkinliklere karşı duyarsız davranma ve küçümseyici haller sergileme
- Kronik yorgunluk
- Öfkeli ve saldırgan davranışlar
- Suçlayıcı tavırlar geliştirme

Bu belirtilere ek olarak;

- Verilen okul ödev ve görevlerine karşı ironik bir davranış gösterme

- Okul görevlerine ilişkin yorgunluk hissi
- Yeterli olamama algısı
- Akademik başarının düşmesi
- Kendisinde bulunan yeteneklerden şüphe etme
- Okula ve okulla alakalı etkinliklere yönelik olumlu olmayan davranışlar sergileme gibi belirtiler sıralanabilir (Salmelo-Aro ve diğerleri, 2008; Yang ve Farn, 2005; Zhang ve diğerleri, 2007; Akt: Demir, 2015; 17-18).

1.2.3. Okul Tükenmişliğinin Boyutları

Okul tükenmişliğinin boyutları ile alakalı yapılan çalışmalar incelendiğinde bu boyutların ikiye ayrıldığı ve bu şekilde incelendiği görülmüştür. Bu boyutlardan birincisi iş hayatındaki tükenmişliği araştırabilmek için ölçeklerinin okul hayatına göre düzenlenmesi ile elde edilmiştir. Bu nedenle bu tür çalışmalar neticesinde meydana getirilen okul tükenmişlik boyutları, iş hayatındaki tükenmişliğin boyutları ile benzerdir. Bu boyutlar aşağıdaki şekliyle sıralanabilir (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011):

- Duygusal tükenme,
- Duyarsızlaşma,
- Kişisel başarı sezgisinin azlığı.

Okul tükenmişliği konusunda ikinci kategoride yapılan çalışmada ise okul ortamındaki tükenmişliği ölçebilmek için geliştirilmiştir. Bu tür çalışmalarda ise okul tükenmişliğinin kapsam alanı, ilköğretimin ikinci kademesi ile ortaöğretim öğrencileri için olmak üzere iki ayrı grup için ayrı ayrı birbirinden bağımsız ölçümler yapabilen araçlar kullanılarak geliştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin tükenmişliği için geliştirilmiş ölçekteki boyutlar okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik; aileden kaynaklı tükenmişlik; okulda yetersizlik; okula ilgi kaybı olarak isimlendirilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişliğini ölçmek için geliştirilen ölçekte ise tükenmişlik boyutları; okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma,

dinlenme ve eğlenme gereksinimi, okulda yetersizlik olarak adlandırılmıştır (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

1.2.4. Tükenmişlik İle Başa Çıkma

Tükenmişlik belirtisi veya tükenmişlik sendromu ile etkili müdahale bireysel ve örgütsel olarak her durumda olmalıdır. Baştan yapılması gereken en önemli iş tükenmişliği ortaya çıkaracak etkenlerin ortadan kaldırılması, ortadan kaldırma işlemi yapılmıyor veya imkânsız ise tükenmişliğe sebep olacak durumların erken dönemde tanınarak hızla müdahale edilmesidir (Kaçmaz, 2005: 31).

Bireyin kişisel olarak tükenmişlik ile baş edebilmesi ve onun hakkında çıkabilmesi için aşağıda sıralananları yapması ile mümkün olabilmektedir (Izgar, 2001: 46; Selçukoğlu, 2001: 186-87; Oruç, 2007: 28-29);

- Hobi edinmek,
- Tükenmişlikle ilgili alakalı bilgi sahibi olmak,
- Kendi kendini düzgün tanımlı ve gereksinimlerini doğru belirlemek,
- İş ile alakalı realist beklenti ve hedefler geliştirmek,
- Soluk alma ve relaks olmaya önem ve yollarını bilip öğrenme, kendini iyi hissetmek amacı ile spor yapma ve müzik dinleme,
- Bireyin insani limitlerinin farkında olması ve bu limitleri kabul etmesi,
- Kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılmak,
- Gerekğinde yardım ve destek alma,
- Dua ve ibadet etme,
- İnsanlarla iyi bağlar ve iyi dönüt kaynakları geliştirme.

Kendisini iyi tanımak ve ihtiyaçlarını doğru belirleyebilmek tükenmişlik yaşayan öğrencilerin en fazla zorlanacakları sıkıntıları haline gelebilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kendilerini iyi tanımaları ve ihtiyaçlarının tam olarak ne olduklarını bilmeleri tükenmişlikle başa çıkmada etkili bir yöntem olabilir.

Kişilerin bireysel düzeyde tükenmişlik ile başa çıkma metotlarının üzerinde durulmasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerin ilki kişilerin ister az ister çok olsun okul içerisinde meydana gelen tükenmişlik konusunda mesuliyetlerinin olmasıdır.

İkincisi ise okulu değiştirmektense kişiyi değiştirmenin hem daha basit ve hem de daha hesaplı olmasıdır (Maslach ve Goldberg, 1998). Bu sebeplerin üçüncü ve sonuncusu ise bireysel düzeyde başa çıkma metotlarının, çalışma alanının kontrol edilme ihtimalinin az olduğu vaziyetlerde daha çok önem kazanmasıdır (Selçukoglu, 2001: 186).

1.2.5. Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Uygulamalar

Tükenmişliği önleyebilmek için uygulamaya konulması gereken ilk strateji, tükenmenin potansiyel bir problem, dert veya mesele olarak var olduğunun farkına varılmasıdır. Şayet insan çalıştığı yerin veya alanın yüksek tükenmişlik riski taşıyan bir mekan olduğunu fark ederse bireysel olarak kendisini korumayabilmek adına yararlı adımlar atabilir (Oruç, 2007: 27).

Tükenmişlik sıkıntısı veya sendromu ile alakalı alınabilecek tedbirleri iki grup altında sınıflamak mümkündür. Bunlar (Ersoy ve Utku, 2005: 45);

1) Bireye Dönük Tedbirler;

- Bireyin kendisini idare etmesi için bazı beceriler geliştirmesi,
- İkili temasları düzenlemek için bazı beceriler geliştirmek,
- İyi düşünme ve iyi yönde bakma becerileri geliştirme,
- Strese karşı daha fazla dayanıklı olma becerileri geliştirmek,

2) Kuruma Dönük Tedbirler;

- Çalışma yöntemlerini ve iş ile alakalı düzeni kontrol altına alma,
- Problemleri üstlenmek, elverişli haberleşme ve tartışma platformlarını sağlama,
- Yeni teknoloji, bilgi araç-gereç kullanımını sağlama,
- Çalışan bireylerin emniyetini sağlama,
- Gelecek ile alakalı daha realist bir program yapma,
- İşin gerektirdiği mesuliyet ölçüsünü uygun bir şekilde ayarlamak,
- Başarıları takdir etmek.

1.2.6. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan birkaç ölçek geliştirme-uyarlama çalışması (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz,

2011; Salmelo-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2011) ve öğrenci tükenmişliklerini bazı değişkenlere göre inceleyen birkaç çalışma (Özbakır, 2015; Öztan, 2014; Baş,2012, Saka, 2016) dışında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların daha çok üniversite ve lise öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir (Özgen, 2016; Avara,2015; Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Aypay, Eryılmaz, 2015; Çam, Deniz, Kurnaz, 2014; Kutsal, Bilge, 2012; Küçüksüleymanoğlu, Eğilmez,2013; Seçer, 2015; Seçer, Gençdoğan,2012).

Saka (2016), ortaya koyduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasını ve araştırmada ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin onların demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemelerinin, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, müzikten özel ders alıp almamalarına, ders dışında müzik dersine çalışma saatlerine, algıladıkları müzik dersi başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Okul tükenmişliği üzerinde ise yalnızca yaş, sınıf ve müzik dersi başarı algısı değişkenlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Özgen (2016), yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliğinin ve psikolojik yardım ihtiyacının cinsiyet, akademik başarı düzeyi, barınma yerlerine ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla uygulanan analizler sonucunda; okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş, okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özbakır'ın (2015) yapmış olduğu çalışma, ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılan bir çalışmadır. Bu çalışma sonucunda okul tükenmişliği boyutuna bakıldığı zaman erkek öğrenci

tükenmişliklerinin kız öğrencilerden daha düşük olduğu, sınıf sayısının yükselmesiyle okul tükenmişliğinin azaldığı gözlenmiş olup, babaların eğitim durumunda anlamlı bir fark yokken annelerin eğitim durumlarında yüksek lisans mezunlarının okul tükenmişlikleri düzeyinin düşük, doktora öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Avara (2015) yapmış olduğu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinde Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenmenin ilişkileri incelenmeye çalışmıştır. Çalışma sonucu olarak Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-yeterlik ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; Okul Tükenmişliği ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Seçer (2015) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma neticesinde elde edilen bulgulara göre okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı etkilere sahip olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir.

Öztan (2014) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tükenmişlikleri ile yaşam doyumları ve yakın ilişkisel benlik kurgusu arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda yakın ilişkisel benlik kurgusu ile genel yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu yapılan regresyon analizi neticesinde bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurgularının bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyleri, okul türleri, dershaneye gitmeleri, cep telefonu ve internete sahip olmaları) göre farklılaştığı da bulunmuştur.

Baş (2012) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarını cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, dershaneye gitme/özel kurs alma, öğrenim görülen okulun yerleşim birimi ve Seviye Belirleme Sınavına girme durumu değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin “orta düzeyde” tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmış olup, öğrencilerin tükenmişlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine, dershaneye gitme/özel kurs alma ve Seviye Belirleme sınavına girme durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, yine araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Seçer ve Gençdoğan (2012) yapmış oldukları çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, lise türü, akademik başarı, akademik alan ve dershaneye gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışma neticesinde ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete, lise türüne, akademik alan ve akademik başarıya ve dershaneye gidip gitmeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012), üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler çerçevesinde incelemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucuna göre cinsiyet, sosyal destek, doğup-büyüdüğü yer, fakülte, sınıf seviyesi ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre üniversite öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının farklılaştığını göstermektedir.

Kutsal ve Bilge (2012) yapmış oldukları çalışmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve öğrencilerin bazı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyal destekle yordandığı; cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu; sınıf düzeyine bağlı olarak tükenmişliğin arttığı; öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin okudukları alana göre anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011), yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamışlardır. Yapılan çalışma neticesinde lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca regresyon analizinde okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik değişkenleri derse katılmaya motive olmayla anlamlı biçimde ilişkili bulunmuştur.

1.3. ÖĞRENME, ÖĞRENME SÜRECİNDE YARDIM İSTEME

1.3.1. Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenme, bireyin daha önce yaşamış olduğu olaylar neticesinde elde etmiş olduğu deneyimler ile davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişimler olarak tanımlanabilir. Davranışta kalıcı ve izli değişimlerin oluşması ise benzer uyaranların belli bir sayıda tekrar edilmesi ve organizma tarafından bu uyaranlara verilen tepkilerin pekiştirilmesine bağlıdır (Aydın, 2011:195). Bundan dolayı öğrenme sürecinde öğrencilerin yardım isteyebilmelerinde öğretmenlerin öğrencilerine verecekleri dönütler önemli olduğu söylenebilir.

Aydın (2011) ve Çırak (2012), öğrenmeyi etkileyen bazı faktörleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Zeka,
- Yaş,
- Genel Uyarılmışlık Hali,
- Ön Öğrenmelerin Yeterlik ve Aktarıma Düzeyleri,
- Olgunlaşma,
- Türe Özgü Hazır Olma,
- Günü ve Günülenme,
- Genel Heyecansal Durum,
- Hazırbulunuşluk,
- Zamanlama,
- Isınma Dönemi,
- Ket Vurma – Engelleme,

- Dikkat,
- Biyolojik ve Fizyolojik Durum,
- Öğrenme – Öğretme Yöntemleri,
- Dil Gelişimi,
- Yaşantı,

Buradan da anlaşılacağı gibi kişinin öğrenmesine ya da öğrendiğini uygulayabilmesine olanak sağlayan veya engelleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu açıdan yardım isteyen öğrenciye dönüt verilirken bu faktörlerin dikkate alınması faydalı olacaktır.

1.3.2. Öğrenme Biçemi –Öğrenme Stili

İnsanların öğrenmelerini birbirlerinden ayırt eden ya da farklı kılan kişisel özelliklerden biri de öğrenme biçimidir. “Öğrenme biçimi, bireyin kendi etrafındaki uyaranları kavrama, kullanma, belli bir düzene koyma ve anlam yükleme konularında karakteristik ve tutarlı yaklaşım olarak” tanımlanabilir. Öğrenme biçimi nitel bir değişkendir, fazla sayılaşdırılmaz ve kolay kolay değişim göstermez. Öğrenme biçimi genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme biçimlerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Şimşek, 2004: 95; Küçük, 2010: 53).

Bir kişinin bilişsel biçimi ile öğrenme biçimi, o kişinin performansı ile alakalı olması nedeni ile yıllar boyunca birçok yazar tarafından araştırılmıştır (Kolb, 1985; Honey ve Mumford, 1992; Riding, 1991, 1997; Laurillard, 1979, 1993; Ford 2000). Her iki terim de birbirinin yerine kullanılabilir (Sadler-Smith, 1996; Riding, 1996), ancak öğrenme biçimleri öğrenme yaklaşımlarının çok daha geniş bir yelpazesini kapsadığı düşünülmektedir. Söz konusu biçimler kişiye göre değişebilecek faktörleri göz önüne alırlar. Örneğin bir bireyinin öğrenme biçimi, çalıştığı konu, kullanılan değerlendirme biçimi veya mevcut zaman miktarına göre farklılık gösterebilir. Bu bakımdan öğrenme biçimleri kişiye has ve değişmeyen bilişsel biçimlerden farklıdır (Akt: Webster, 2001).

Bütün öğrencilerin en iyi öğrenebilecekleri şekil kendilerinin öğrenebilecekleri stillerdir. Her öğrencinin bir olayı kavrama çeşidi, etrafında yaşayan diğer bireylerle olan münasebetlerini ve öğrenme çevresi içerisinde yer alan davranışlarına tesir eden

bilişsel, duyuşsal ve mevcut fiziksel durumu, öğrencinin öğrenebilme biçimini belirtir. Bunun neticesinde, kişisel farklar anlamında menfi veya müspet bir öğrenme biçiminin olmadığını söyleyebilmemiz mümkündür. Bu açıdan bakıldığında mühim olan, her bir bireyin öğrenmeyi en iyi şekilde öğrenebileceği biçimiyle öğrenmesinin sağlanmasıdır (Çelik ve Şahin, 2011). Bunun sağlanması neticesinde öğrencinin kendisini daha rahat hissedeceği ve güçlük çektiği konularda öğretmenlerden veya akranlarından yardım isteme konusunda da daha rahat olacağı söylenebilir.

Çevrede gerçekleşen bazı olayları öğrencilerin tümü aynı biçimde algılamazlar. Örnek olarak; çevrede meydana gelen olayları bir takım öğrenciler etraflarından tecrit ederek araştırırken, başka öğrenciler ise hadiseleri meydana geldikleri çevrede ele alırlar. Ayrıca bireylerin anlamalarında bazı farklılıkların olması gibi gelişen hadiseleri araştırma, inceleme ve bunları işleme ve düşünme biçimlerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında bireylerin öğrenme süreci içerisinde yardım istemeleri, bireylerin karşı karşıya kaldıkları mevzuları öğrenmek için kullanacakları yöntemlerde değişiklikler görülebilir. Bu değişiklikler genel manada öğrenme biçimlerini belirtir (Çaycı, 2007; 58, Kılıç, 2011; 10-11).

1.3.3. Öğrenme Süreci ve Aşamaları

Öğrenme süreci 4 aşama neticesinde gerçekleşmektedir. Bu aşamalar (Çetinoğlu, 2015):

- Bilinç dışı (bilinçsiz) yetersizlik
- Bilinçli (şuurlu) yetersizlik
- Bilinçli (şuurlu) yeterlilik
- Bilinç dışı (bilinçsiz) yeterlilik

1.3.3.1. Bilinç Dışı (Bilinçsiz) Yetersizlik

Bilginin var olduğundan bihaber olma ve bilginin kullanılmasının mümkün olmadığı durumdur. Birey daha önce öğrenme süresinde bu bilgi ile alakalı hiçbir duyum almamıştır. Bu aşamada birey bu tür bir bilginin olduğunu bilmediğinden ve bunu kullanamadığından bunun hakkında yeterli olamamaktadır. Böyle bir durumda olan birey tamamı ile yetersiz ve bilinçsiz durumundadır. Örneğin, bir birey Türkçenin

var olduğundan bihaberse ve Türkçenin başka bireyler tarafından kullanıldığını bilmiyor ise bilinçsiz ve kendisinin tek başına Türkçeyi konuşma kabiliyetinden de yoksun olduğu düşünüldüğünden kaynaklı olarak da yetersizdir.

1.3.3.2. Bilinçli (Şuurlu) Yetersizlik

Bireyin bilginin var olduğundan haberi vardır. Ancak bu bilgiyi kullanmaması durumudur. Böyle bir durumda birey bilginin varlığından haberi olduğu için bilinçli, kullanmaması ise yetersiz olduğu anlamına gelir. Örneğin, bir birey Türkçenin var olduğundan haberi varsa ve bunun başka bireyler tarafından kullanıldığını biliyorsa bilinçli ama bunu kullanamıyor ise yetersizdir.

1.3.3.3. Bilinçli (Şuurlu) Yeterlilik

Birey bilginin var olduğunu bilmektedir ve bunu kullanabiliyordur. Ancak bilgiyi tek başına öğrenmesinin mümkün olmadığı durumdur. Bu aşama öğrenmenin en yorucu aşamasıdır. Zira birey burada öğrenebilmek adına kendisini zorlamalı ve gerektiğinden daha fazla dikkatli olmalıdır. Aksi takdirde öğrenmesi gerçekleşmez. Bu aşamada en önemli olan durum bireyin yapacaklarını sürekli olarak düşünmesi ve daha sonra hayata geçirmesidir. Dolayısıyla birey zihinsel olarak gereğinden fazla yorgunluk hissi yaşamaktadır. Burada birey bilginin var olduğunu bildiği için bilinçli ve bu bilgiyi az da olsa kullanabildiği için de yeterlidir. Örnek verecek olursak, bireyin otomobilin kullanılabilir olduğundan haberi varsa bilinçlidir. Bu otomobili az da olsa kullanabiliyor ise yeterlidir. Ancak burada otomobili kullanan kişi otomobilde ne zaman debriyaja basılır, ne zaman, dikiz aynasını ne zaman kontrol etmeliyim gibi durumları sürekli düşündüğünden zihinsel olarak yorgunluk yaşamaktadır. Bir diğer ifade ile acemidir.

1.3.3.4. Bilinç Dışı (Bilinçsiz) Yeterlilik

Bireyin bilginin varlığından haberdar olduğu ve bilgiyi başka bir kişiden hiç yardım almadan otomatik olarak kullanılabildiği durumdur. Bu aşamada birey zihinsel olarak hiç düşünmez bilgiler otomatikleşmiştir. Var olan bilgileri bilinçsiz bir şekilde otomatik olarak kullanır. Örnek verecek olursak, bir birey otomobilin sürülebilir olduğunu bilmektedir ve bunu kullanırken hiçbir şekilde neler yapması gerektiği ile alakalı düşünmez zira bütün yapması gereken durumları zihin otomatik olarak yapar.

1.3.4. Yardım İsteme

Öz düzenleme süreci içerisinde mevcut önemli modüllerinden biri olan etkili yardım istemenin öz düzenlemeyle beraber çalışılmasının dışında, hemen kavranamayan ve çok boyutlu bir süreç olmasından kaynaklı olarak kendi başına araştırılması ihtiyacı duyulan bir modüldür. Bu sebeple birtakım araştırmacı yapmış oldukları çalışmalarda yardım isteme sürecini ve bu sürece etki eden etmenleri içinde barındıran modeller geliştirmişlerdir. Yardım isteme ile alakalı modeller, öz düzenleme kapsamı içinde yardım isteme sürecinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Koç: 2014: 142).

Ryan ve Pintrich (1998)'e göre yardım isteme, bireyin yardıma ihtiyaç duyduğunun bilincine vardığı zaman ortaya çıkar (Akt: Vaessen, Prins ve Jeurig, 2013). Nelson – Le Gall ve Resnick (1998) yardım istemeyi, öğrencilerin etkin bir şekilde vazifelerde bulunmalarına olanak vererek akademik zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayan genel bir problem stratejisi olarak tanımlar. Ames ve Lau (1982)'e göre yardım isteme, başarıyı elde etmek için bir strateji kullanmayı gerektiren başarı davranışı olarak tanımlarlar.

Newman (1990), yardım istemenin diğer beceriler ve stratejilerle ilişkili olarak yürütücü rolünden dolayı önemli bir öğrenme stratejisi olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında güdüyü ve katılımı desteklemesi ve artan başarıyla ilişkili olması da yardım istemeyi önemli bir strateji haline getirmektedir (Ryan ve Shim, 2012; Akt: Güvenç ve Koç, 2016).

Başarı hedefleri, sınıfta yardım isteme davranışı üzerinde önemli bir etkendir (Vaessen, Prins ve Jeurig, 2013). Yardım isteme, akademik bağlamda öğrencilerin tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri kadar zor işlerle karşı karşıya kaldıklarında bu zorluğun üstesinden gelip bunu aşmalarını sağlayan, ulaşılması istenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran önemli bir öz düzenleme stratejisidir. Yardım isteme, bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak öğrenme sürecine katılan öğrenciler tarafından kullanılan araçlar dizisine dâhil olan davranışsal ya da sosyal öz düzenlemenin bir biçimi olarak ele alınmaktadır (Karabenick ve Berger 2013; Akt: Güvenç ve Koç, 2016).

1.3.5. Yardım İsteme Süreci

Yardım isteme yöntemleri, öğrenen bireylerin öğrenme ve bir işi yapabilme zorluklarının üstesinden nasıl geldiklerini gösteren bazı evreler ve karar noktalarıdır (Karabenick ve Dembo 2011; Akt: Koç, 2014: 145).

Nelson-Le Gall (1981, 1985) ve Newman (1991, 1994) yardım isteme sürecini yardım isteme öncesi, yardım etme esnası ve yardım etme sonrasında bireyin bilişsel ve davranışsal yönleri açısından yardım isteme sürecini aşağıda yer alan eylem dizileriyle açıklamaktadır (Akt: Rakedzon).

- Yardım ihtiyacının bilincinde olmak,
- Yardım istemeye karar verme,
- Kimden yardım isteyeceğine dair hedef bir kişiye karar verme,
- Yardım türüne karar verme (Örneğin: Soru türü),
- Başka bir bireyin yardımı için stratejiler seçme (Örneğin: Zamanlama, tutum),
- Yardım istemeye reaksiyon gösterme bölümü (Yardım istemenin başarısı/ başarısızlığını değerlendirir).

İlk adımda, bir öğrenci görevin çok zor olduğunu ve yardıma ihtiyaç duyduğunun bilincinde olmalıdır. Bazı durumlarda bu görüldüğünden daha zor olabilir; kendi kendini gözleme ve kendi becerilerini değerlendirme gibi metabilşsel beceriler bu adım için geçerlidir. Bir sonraki adımda öğrenci yardım ihtiyacını kabul etse bile o, hala yardım isteyip istemeyeceğine karar vermek zorundadır. Bir öğrenci yardım istemeyebilir. Çünkü o, yardımla bile, temel yeterliklerinin problemi çözmeye yeterli olmayacağına inanır ya da yardım istemenin başarılı olmadığı ile alakalı daha önce deneyimleri olabilir (Ames ve Lau, 1982). Yardım istememenin başka bir sebebi öğrencinin yardım istemeyi öz saygısına ya da özerkliğine bir tehdit olarak algılıyor olabilmesidir. Bu ya sosyal mahcubiyetten korktuğu ya da yardımsız denerse daha çok öğreneceğine inandığı anlamına gelir. Diğer adımlar ise yardım istemenin sosyal yönlerini anlatır (Vaessen, Prins ve Jeuring, 2013).

Kacur ve Atak'a (2011; 295) göre, eğitim gören öğrenciler bir problem ile karşı karşıya kaldıklarında öncelik sırasına göre aşağıdaki uygulamaları yapmaktadırlar.

- Öncelikle bireysel olarak araştırma yapıp problemleri çözmek veya problemlerin boyutunu küçültmeye çalışma,
- Akranlarından yardım talebinde bulunma,
- Ebeveynlerinden yardım talebinde bulunma,
- Hiç kimseye danışmadan işi akışına bırakma,
- Bahsi geçen konu ile alakalı bir bilirkişiden yardım talep etme,
- Ağlayıp, sızlanıp veya yakınlara rahatlatma yolunu da seçmektedirler.

Newman, Nelson-Le Gall'in (1981, 1985) "etkili yardım isteme" kavramı yerine kullandığı "uyarlanabilir yardım isteme"nin üç kritik karara bağlı olduğu üzerinde durmaktadır. Bu kararlar (Akt: Koç, 2013):

- Yardım isteme gerekliliği (başka bir şahıstan yardım istemem gerekli mi?),
- İstenen yardımın muhtevası (ne sormalıyım?),
- İstenen yardımın amacı (kime sormalıyım?),

Karabenick ve Dembo (2011) yardım isteme sürecinin her bir adımında bazı kaynaklar ve yeterliklerin devreye konduğunu açıklamışlardır. Bu kaynak ve yeterlikler, bilişsel, sosyal, duyuşsal ve duygusal, bağlamsal ve duygusal kaynak ve yeterliklerden meydana gelmektedir (Tablo 1.1).

Tablo 1.1. Yardım Sürecinin Her Adımındaki Yeterlik ve Kaynak

Aşamalar	Kaynaklar - Yeterlikler			
	Duyuşsal- Duygusal	Bağlamsal- Duygusal	Bilişsel	Sosyal
Problem olup olmadığını belirlemek			✓	
Yardım gerekliliğinin olup olmadığını belirlemek	✓		✓	
Yardıma istenip istenmeyeceğine karar vermek	✓	✓		
Yardım çeşidine karar vermek	✓		✓	
Yardıma kimden isteneceğine karar vermek	✓			✓
Yardım faaliyetinde bulunmak	✓	✓	✓	✓
Yardım elde etmek	✓	✓	✓	
Alınan yardımı işlemek			✓	

Kaynak: (Karabenick ve Dembo, 2011; Akt: Koç, 2014).

Tablo 1.1’de bulunan yeterlikler ve kaynaklar yardım isteme (talep etme) sürecinin her derecesinde gerekmektedir. Bu yeterlilik ve kaynaklardan bazıları ise birçok adım için önem taşımaktadır.

Bilişsel Yeterlilikler: Hangi zamanlarda yardım ihtiyacı duyulduğunu bilmeyi, ne tür sorular sorulması gerekeceğini anlamayı içinde barındırmaktadır.

Sosyal Yeterlilikler: Birbiri ile aynı olmayan vaziyetlerde kimin en güzel şekilde yardımda bulunabileceğini, bu bireylere sosyal manada istenen biçimde nasıl yaklaşılabilirliğini bilmek ile ilişkili bir durumdur.

Duyuşsal - Duygusal Kaynakları: Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları atlatmalarını ve beceriksiz, yetersiz bir şekilde algılanmalarından kaynaklı olarak üzülmemelerine olanak veren inanç ve duygulardır.

Bağlamsal - Duygusal Kaynakları: Elbirliği ile çalışma becerisini, öğretmen-öğrenci ilişkisi içinde uyulması gerekenleri bilmeyi, öğretmen ve ebeveynlerin neler belediklerini bilmeyi içerisinde barındırmaktadır (Karabenick ve Dembo, 2011; Akt: Koç, 2014: 147).

Buradan da anlaşılacağı üzere yardım isteme süreci belli aşamaları gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin bilişsel, sosyal, duyuşsal-duygusal ve bağlamsal-duygusal adı altında bazı becerilerin olduğu ve bu becerilerin işe koşulmasıyla başlayıp yardımın verilmesi ve yardımın nihayetlenmesiyle sona ermektedir. Ancak tüm bunların olabilmesi için en önemli olay yardım isteyecek öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğunun farkına varmasıdır.

1.3.6. Yardım İstemede Öğrenci

Öğrenciler okulda farklı problemlerle karşı karşıya kalırlar. Öğretim süreci içerisinde öğrencilerin sınıfta verilen görevlerle ilgili yaşadıkları zorluklarla başa çıkma yolları farklılık göstermektedir (Ryan ve Pintrich, 1997).

Etkili yardım isteme becerilerine sahip öğrenciler, tek başlarına yapabilecekleri bir işte yardım almayı reddetmekte ancak gerekli olduğunda da yardım istemektedirler. Bu sayede etkili yardım isteme öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırarak bağımlılığı sürdürmek yerine azaltmaktadır. Etkili yardım isteyen öğrenci, yardım isterken öğrenme

hedefli olduğu için cevabın ya da işin hazır olarak verilmesini istemez, o konuya dair anlamadığı yerlerin açıklanmasını ister. Bağımlı yardım isteme olarak da adlandırılan yürütücü yardım isteme, öğrencinin verilen bir görevi tamamlama, negatif eleştiri ve değerlendirmelerin önüne geçmek adına yöneldikleri çalışmadan ve çabadan kaçınmaya dayanan yardım isteme çeşididir (Volet ve Karabenick, 2006; Akt: Güvenç, Koç, 2016).

Yardım istemeden kaçınma, yardım alma ihtiyacı olduğu halde yardım istememe durumudur. Öğrenci bir akademik zorluk veya engelle karşı karşıya kaldığında yardım alma veya yardım isteme yerine, yardım istemeyerek pasif kalmaktadır. Bu durum öğrencinin hem performans olarak hem de öğrenme açısından kendi kendisini dezavantajlı duruma sokmasına sebebiyet vermektedir (Ryan, Pintrich ve Midgley, 2001).

Öğrencilerin sınıfta yardım isteme davranışından kaçınmalarındaki bazı sebepler şu şekilde açıklanmıştır: Sınıf ortamı yardım istemeye elverişsiz ve uygulanabilir olmayabilir. Öğrenciler zor durumda kalmak istemediklerinden dolayı yardım istemekten vazgeçmelerine sebep olan kıstas ve kriterler olabilmektedir. Öğrenciler yardım istemenin tesirli olmayacağına karşı çeşitli düşüncelere sahip veya buna bu şekilde inanmış olabilirler, çünkü (a) yardımda bulunacak kişi gerekli yeterliğe sahip ve aynı zamanda istekli olmayabilir veya (b) yardım almanın gereğinden fazla zaman alabileceği düşüncesine sahip olan öğrenci yardım almamayı tercih edebilir (Ryan, Pintrich ve Midgley, 2001).

1.3.7. Yardım İstemede Sınıf Ortamı ve Öğretmenin Rolü

Öğretmen tarafından benimsetilen sınıf ortamı ve akademik hedefler öğrencilerin yardım isteme davranışları konusunda önemli bir yere sahiptir (Ames, 1992; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997; Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang ve Patrick, 2002). Odak noktası öğrenme hedefli olarak tanımlanan bir sınıf iklimi öğrencilerin yardım isteme davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Ryan, Gheen, ve Midgley, 1998; Ryan ve Pintrich, 1997).

Destek veren, arkadaşça, yardımsever olarak isimlendirilen sınıflar, eğitim gören bireylerin öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci etkileşimlerinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktadırlar (Ryan, Pinrich ve Midgley, 2001). İşbirlikli sınıf

ortamlarında öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, tartışmaları ve birbirlerinin var olan bilgilerini değerlendirmeleri ve birbirlerinin anlamalarındaki boşlukları doldurmaları beklenmektedir (Johnson ve Johnson, 1999: 5; Akt: Aktay, 2015; 20).

Öğrenci öğretmenini kendisine destek veren bir kişi olarak idrak ettiğinde derse karşı tutumu ve derse aktif olarak katılmasında artışlar görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri de sınıfta oluşacak atmosferde etkilidir. Öğretmenlerin konfigüre ettiği iş, etkinlik, aktivite ve faaliyetler ise bir öğrencinin başka bir öğrenciyle olan etkileşiminde değişik seçenekler sunmaya vesile olmaktadır. (Koç, 2014).

Bir öğretmenin desteği güvenilir, adanmış ve yardım sever olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra (Ferguson, 2004; Akt: Nye, 2008).

- Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarını cesaretlendirerek,
- Sorulan soruları hoş görerek,
- Öğrencilerle göz teması kurarak,
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki ortak saygıyı arttırarak,

Öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları veya zorlandıkları zamanlarda daha rahat yardım istemelerini destekleyebilir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde oluşturmuş oldukları sınıf ortamı, öğrencilerin bu ortam içinde daha rahat yardım istemelerini özendirme, teşvik etme veya cesaretlerini kırma açısından değişiklik göstermektedir. Sınıfta yapılan faaliyetlerin yapısı ve örgütlenme biçimi, öğretmenin geri bildirim, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim kurallarının düzene konduğu önemli bir özelliktir. Farklı etkinlik türleri (sınıfça yapılan, ufak grupların yaptığı ve ferdi olarak yapılan) karşılıklı olarak birbirini etkileyen durumlar, başarı amaçları ve bir sonuç olarak yardım isteme davranış ve tutum örnekleri ile ilişkilidir. Bireylerin yardım isteme durumlarında tesirli olan sınıfa karşı hislerini sınıf faaliyetleri açısından açıklamaktadır. Örneğin, öğrenciler sınıfça yapılan faaliyetlerde genel olarak ufak gruplarla yapılan ve ferdi olarak yapılan faaliyet türüne kıyasla daha az yardım talebinde bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler, ufak gruplarla yapılan çalışmalarda sınıfça yapılan faaliyetlere

kıyasla arkadaşlarından yardım istedikleri kadar öğretmenlerinden de fazla yardım talebinde bulunmaktadır (Newman, 1998; Akt: Koç, 2014a).

Genel olarak, öğrenciler akademik zorluklarla karşılaştıklarında öğrenmeye, bireysel ilerlemeye, çabaya ve anlayışa odaklanan bir sınıf ortamı öğrencilerin yardım istemelerini cesaretlendirirken rekabete dayalı bir sınıf ortamı ise öğrencilerin yardım istemekten kaçınmalarına sebebiyet verebilir (Newman ve Schwager, 1995; Ryan ve diğerleri, 1998; Turner ve diğerleri, 2002; Nye, 2008).

Öğretmenlerin öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri konusunda gönderdiği mesajlar sınıfın sosyal ortamını etkileyebilir. Olumlu akran ilişkileri bir öğrencinin yardım istemesi için alması gereken kararda olumlu faktör olabilir. Örneğin; öğrenciler arasında olumlu ilişkileri cesaretlendiren öğretmenler öğrencileri birbirlerinin kaynakları olarak görmelerini teşvik edebilirler (Ryan, Patrick, 2001).

Ryan ve Pintrich (1998) yapmış oldukları çalışmada öğrencinin yardım istemesinde sınıfın üç durumunun tesirli olduğunu söylemişlerdir:

1. Sınıfta konulan kurallar ile ölçütler,
2. Sınıfın ulaşması için konulan hedefler,
3. Sınıfların toplumsal ve ikili ilişkilerini oluşturan atmosfer.

Yani öğretmenin sınıf içerisinde verilen görevi bitirme, derse katılma ve öğrenciler ile olan etkileşme nedenine dayalı oluşturduğu ölçüt ve kurallar öğrencinin yardım istemesi üzerinde etki yapmaktadır (Ryan ve Pintrich, 1998; Akt: Koç, 2014).

1.3.8. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yardım isteme süreci ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

1.3.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür araştırmasında öğrenme sürecinde yardım isteme ile ilgili yurt içinde sadece 1 (bir) ölçek geliştirme çalışması (Koç, 2013) ve yine öğrenme sürecinde yardım istemeyi bazı değişkenlere göre inceleyen sadece 1(bir) tez çalışması (Kaya, 2013) ve 3 (üç) makale çalışması (Güvenç ve Koç, 2016; Koç, 2015; Koç, 2014)

dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde öğrenme sürecinde yardım isteme ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz oluşudur.

Güvenç ve Koç (2016), yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrenme aktiviteleri sırasında aktif katılma ve yardım arama eğilimlerini incelemek ve öğrencilerin katılım ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapmış oldukları çalışma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin etkin katılım durumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yardım isteme eğilimlerinin de sınıf düzeyine göre değiştiğini göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerinin etkili yardım istemede ve yüzeysel yardım istemede kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Etkin katılımıla yardım isteme arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç (2015), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını ve öğrenme sürecinde yardım istemelerini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre ilköğretim öğrencilerinin yardım istemeleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken sınıf düzeyine göre anlamlı fark saptanmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile yardım istemeleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Koç (2014), yapmış olduğu çalışmada öz düzenleme stratejisi olan yardım istemenin, yardım isteme sürecinin ve bu süreci etkileyen faktörlerin betimlenmesi ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrenme sürecinde yardım istemenin önemini tartışılmasını amaçlamıştır. Yaptığı araştırma sonucuna göre araştırmaların genellikle yardım istemenin nelerden etkilendiğini, hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu saptamaya yönelik olduğu söylenebilir. Yardım istemenin geliştirilebileceği koşulların belirlenmesi ya da yardım istemeyi geliştirmeyi hedefleyen programların geliştirilip denenmesi ve değerlendirilmesi bu konudaki alanyazına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türkiye’de bu konunun fazla araştırılmamış olması, bu konuda daha fazla araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Kaya (2013), yapmış olduğu çalışmada Fen ve Teknoloji dersinde akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin

akademik başarılarına, bilişüstü yetilerine ve yardım davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma neticesinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme, yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

1.3.8.2. Yurt Dışında yapılan çalışmalar

Yapılan literatür araştırmasında öğrenme sürecinde yardım isteme ile ilgili bazı değişkenlere göre inceleyen (Ryan, Pintrich ve Midgley, 2001; Ryan ve Pintrich, 1997; Turner ve diğerleri, 2002; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997; Nye, 2008; Karabenick ve Dembo, 2011; Karabenick ve Berger, 2013; Vaessen, Prins ve Jeuring, 2013; Newman, 1990, 1991, 1994; Nelson-Le Gall, 1981, 1985, 2006) bir çok araştırma olduğu görülmüştür.

Nye (2008), yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde yardım isteme durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler bir etkinlik konusunda bilgilerini geliştirmek ya da arttırmak için veya iyi bir not almak için yardım istemişlerdir. Ayrıca öğrenciler akranlarının önünde gülünç duruma düşmemek için ya da bağımsızlık egemenliğini sürdürmek istediklerinden dolayı yardım isteme konusunda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir.

Nelson – Le Gall (2006) yapmış olduğu çalışmada siyahi çocukların akran ilişkilerini, akademik yeterliklerini ve yardım isteme davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda erkek çocuklarla karşılaştırıldığında kız çocukları yardım etmede daha çok tercih edilmiştir. Ayrıca yardım istemenin kullanımı, siyahilerin geleneksel kültüre dayalı başarı tarzlarıyla tutarlı olmuştur.

Turner ve diğerleri (2002), araştırmayı hedefledikleri çalışmada öğrenme ortamlarının özelliklerini, sınıfta vurgulanan başarının hedeflerini ve matematikte öğrencilerin kaçınma stratejilerinin raporlarıyla ilgili olan eğitici uygulamaları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin öğrencilere hata yaptıklarında utanmamaları ya da kendilerini yetersiz hissetmemeleri için öğrencilere rehber olacak mesajlar verdiklerini göstermiştir. Öğrencilerin kaçınma davranışlarının kullanımını azaltmak ve vazgeçirmek için sınıfta uzmanlık hedef yapısının vurgulandığı

ayrıca uzmanlık öğrenme ortamının öğrenmeye önem vermeyle ilişkili olduğu ve öğrenme ile öğretimin bilişsel ve duyuşsal öğelerini kaynaştırdıkları görülmüştür.

Ryan, Pintrich ve Midgley (2001), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sınıfta yardıma ihtiyaç duydukları zaman neden yardım istemekten kaçındıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma neticesinde sosyal ve akademik olarak yeterlikleri hakkında kendisine güveni olmayan öğrenciler yardım istemekten kaçınmıştır. Öğretmenlerin kişisel gelişimi vurguladığı ve olumlu sosyal ilişkileri desteklediği sınıflarda yardım isteme endişeleri azalmıştır. Öğretmenlerin öğrenciler arasında yetenek karşılaştırması yaptığı sınıflarda yardım istemekten kaçınma endişelerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ryan ve Pintrich (1997), yapmış oldukları çalışmada gençlerin matematik dersinde yardım isteme davranışı ile ilgili fayda ve tehdit algılarına odaklanarak yardım isteme davranışı hakkında motive edici etkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırma neticesinde sadece fayda, yardım isteme davranışına uyum göstermeyi öngörürken hem fayda hem de tehdit yardım isteme davranışından kaçınma üzerinde önemli etkiye sahiptir. Algılanan tehditlerin ve faydaların yardım istemekten kaçınma hakkında göreceli yetenek hedeflerin, görev odaklı hedeflerin, dışsal hedeflerin etkilerine ve bilişsel yetenek algılarına kısmen de olsa aracılık ettiği görülmektedir. Sosyal yetenek yardım istemekten kaçınma hakkında dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ryan, Hicks ve Midgley (1997), yapmış oldukları çalışmada hem sosyal hem akademik hedefleri inceleyerek hedeflerin yardım isteme davranışıyla nasıl ilişkili olduğunu araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma neticesinde öğrencilerin yeteneğine dikkat çeken öğretmen uygulamaları özellikle başarı seviyesi düşük olan öğrencilerde yardım isteme konusunda olumsuz endişelere sebep olmuştur. Rekabetçi ve normatif değerlendirmeye önem veren sınıflarda başarı seviyesi düşük olan öğrenciler akademik çalışmalarda yardıma ihtiyaç duyduklarında yardım istemede isteksiz olmuşlardır. Öğrencilerin öz düzenlemeyi kullanmalarını teşvik eden öğretmen uygulamaları yardım istemede olumlu duygular geliştirmiştir.

1.4. AKADEMİK BAŞARI

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2014) 52. maddesine göre öğrencilerden beklenen davranışlar bölümünde yer alan “Okula ve derslere düzenli devam etmeleri ve başarılı olmaları, beklenir” ifadesine bakıldığı zaman başarı ve akademik başarı arasında bir ayırım yapılmadığı ve başarı kelimesinin akademik başarı anlamında da ifade edilebildiği açıkça görülmektedir. Buna paralel olarak “akademik başarı” ifadesinin ilgili literatür de değişik ifadelerle isimlendirildiği durumlar olabilmektedir. Örnek olarak, okul başarısı (Çelenk, 2003), ve okuldaki başarı (Arseven, 2015). Bundan dolayı, eğitim araştırmalarında “başarı” ve “akademik başarı” ifadelerini birbirinden bağımsız ayrı ayrı olarak değerlendirmek oldukça güçtür. Bir başka deyişle bu iki ifade, birbirlerinden ayrı düşünülemez hale gelmiştir.

Akademik başarıya etki eden birden fazla etken vardır ve bu etkenler bilim adamlarına göre değişiklik gösterebilir. Razon'a (1987) göre akademik başarı aşağıdaki üç grup nedenden etkilenmektedir.

1- Öğrenciden kaynaklı nedenler

- Zekâ seviyesi
- Bedensel gelişim
- Ruhsal özellikler ve Duygusal özellikler
- Sosyal olgunluk seviyesi

2- Aileden kaynaklı nedenler

- Ebeveyn tutum ve davranışları
- Eğitim disiplini ve eğitim anlayışı
- Öğrenme ve okuma motivesi

3- Okul ortamından kaynaklı nedenler

- Öğretmenin tutumu ve göstermiş olduğu davranışlar
- Ders programı ve öğretim yöntemleri.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ele alınmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir grubun çeşitli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Ayrıca bu model geçmişte kalmış ya da halen var olan bir durumu, vaziyeti var olduğu şekli ile betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015).

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Siirt İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında okuyan toplam 13.457 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Siirt ilinde okuyan ortaokul öğrencilerini temsil etmesi açısından amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı akademik başarı gösteren okullardan çalışmaya dâhil edilmiş 990 (dokuz yüz doksan) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen 12 ortaokulun isimleri ve bu okullardan araştırmaya katılan öğrenci sayıları tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Örnekleme Dâhil Edilen Ortaokullar ve Öğrenci Sayıları

Okullar	Öğrenci Sayısı	%
Sağırsu Ortaokulu	54	5,45
İnönü Ortaokulu	76	7,68
75. Yıl Ortaokulu	91	9,20
Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu	36	3,64
Fatih Ortaokulu	89	8,99
80. Yıl Ortaokulu	99	10,00
Alparslan Ortaokulu	112	11,31
Sancaklar Ortaokulu	104	10,50
Fevzi Çakmak Ortaokulu	69	6,97
Şehit Orgeneral Eşref Bitlis Ortaokulu	84	8,48
Şehit Polis Hayrettin Şişman Ortaokulu	87	8,79
Hürriyet Ortaokulu	89	8,99

Tablo 2.1 incelendiğinde çalışmanın örneklemini oluşturan okulların öğrenci oranlarının %11,31 ile Alparslan Ortaokulu öğrencileri, %10,50 ile Sancaklar Ortaokulu öğrencileri, % 10,00 ile 80. Yıl Ortaokulu öğrencileri, % 9,20 ile 75. Yıl Ortaokulu öğrencileri, % 8,99 ile Fatih Ortaokulu öğrencileri, % 8,99 ile Hürriyet Ortaokulu öğrencileri, % 8,79 ile Şehit Polis Hayrettin Şişman Ortaokulu öğrencileri, % 8,48 ile Şehit Orgeneral Eşref Bitlis Ortaokulu öğrencileri, % 7,68 ile İnönü Ortaokulu öğrencileri, % 6,97 ile Fevzi Çakmak Ortaokulu öğrencileri, % 5,45 ile Sağırsu Ortaokulu öğrencileri ve %3,64 ile Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının farklı olmasının sebebi okul mevcutlarının farklı olmasıdır.

Araştırma örnekleminin sınıflara göre dağılımı ise Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Uygulanan Anketin Sınıflara Göre Dağılımı

Okullar	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Sağırsu Ortaokulu (Köy Okulu)	23	17	14
İnönü Ortaokulu	37	21	18
75. Yıl Ortaokulu	30	33	28
Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu	-	21	15
Fatih Ortaokulu	29	27	33
80. Yıl Ortaokulu	37	36	26
Alparslan Ortaokulu	40	34	38
Sancaklar Ortaokulu	41	33	30
Fevzi Çakmak Ortaokulu	18	27	24
Şehit Orgeneral Eşref Bitlis Ortaokulu	28	36	20
Şehit Polis Hayrettin Şişman Ortaokulu	27	27	33
Hürriyet Ortaokulu	30	22	37
Toplam	340	334	316

Tablo 2.2 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan sınıfların %34,34' ünün 6. sınıf öğrencilerinden %33,74' ünün 7. sınıf öğrencilerinden ve %31,92' sinin 8. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubunun çoğunluğunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Erkek	459	46,36
Kız	531	53,64
Toplam	990	100

Tablo 2.3 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 46,36'sı erkeklerden, % 53,64'ü ise kızlardan oluşmaktadır. Buna göre örneklem grubunun cinsiyet açısından dengeli olduğu söylenebilir.

Bütün evrene ulaşmak bir hayli zor olacağı için araştırma evreni temsil edebilecek bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Örneklemin büyüklüğünü belirlemek amacıyla örneklemin çapını belirlemeye yarayan $n=N.z^2.p.q/N.d^2+z^2.p.q$ bağıntısı kullanılmıştır.

Bağıntıda;

n: örneklemdaki birey sayısı

N=13.676 (yığındaki birey sayısı)

z=1,96 (istenilen güvenirlilik düzeyi (%95) için standart normal dağılım tablo değeri)

d=0,05 (duyarlılık)

p: yığında istenilen özelliği taşıyan bireylerin oranı ($p+q=1$) örnek çapını maksimum yapmak için $p=q=0,50$ alındı (Yamane, 2011; Akt.: Ünlüönen ve Arslan, 2012: 178). Yapılan işlemin sonucunda n= 986 olarak ortaya çıktığından dolayı 990 öğrenciden oluşan örneklemin evreni temsil edebileceği anlaşılmıştır. Ayrıca örneklem seçiminde Büyüköztürk, ve ark. (2014) uyarlamış oldukları sapma miktarı ve güven aralığını gösteren evren büyüklüğü için uygun örneklem tablosundan faydalanılmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, öğrencilerin okul tükenmişliklerini belirlemek için Aypay (2011) tarafından geliştirilen “İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği” (ek 2) kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini belirlemek için ise Koç (2013) tarafından geliştirilen ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için “Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği” (ek 1) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin genel akademik başarılarını öğrenmek için okullardan temin edilen sınıf geçme defterlerine başvurulmuştur.

2.3.1. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği

Yapılan literatür taraması sonucunda tükenmişlik ile ilgili kullanılan ölçeklerin genel itibarıyla iş hayatında kullanılan ölçeklerin okul tükenmişliğine uyarlanması ile geliştirildikleri görülmüştür. Ancak Aypay’ın (2011), geliştirmiş olduğu ölçek ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul tükenmişliğini (ek 2) ölçen orijinal, başka ölçeklerin uyarlanması sonucu geliştirilmemiş olduğundan bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Aypay (2011), ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha katsayısı (ölçek bütünü ve alt faktörleri için) ve iki-yarı test güvenilirliği yöntemleriyle ölçmüştür. İlköğretim ikinci kademe Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Ölçeği'ne ait KMO değeri 0.93; Bartlett's Testi sonucu ($\chi^2(946)=3831,155, p<.01$), manidar bulunmuştur.

Uygulanmış olan DFA'ya ait uyum indeksleri Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki manidarlık düzeyleri saptanmış olup model veri uyumu (MVU) için hesaplanmış olan Ki-Kare değeri [$\chi^2=787.6, df=293, p<.01$] manidardır. DFA'da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini ortaya koyan standartlaştırılmış katsayılar 0.54 ile 0.83 arasında yer almaktadır. Modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.94, AGFI=0.91, PGFI=0.89, RMSEA=0.07, CFI=0.91] model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Aypay 2011). Büyüköztürk'e (2014: 134) göre faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha fazla olması yapılacak olan seçim için iyi bir ölçüdür.

İÖÖTÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı test güvenilirliği yöntemleriyle ölçülmüştür. İÖÖTÖ'nün "Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik" (OEKT), "Aileden Kaynaklı Tükenmişlik" (AKT), "Okulda Yetersizlik" (OY), "Okula İlgi Kaybı" (OİK) alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .92, .83, .76 ve .81'dir. İÖÖTÖ'nün alt faktörleri için hesaplanan iki-yarı test güvenilirliğinin de sırasıyla .81, .72, .65 ve .65 olduğu belirlenmiştir (Aypay 2011). Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde tükenmişlik ölçeği geneli için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89 ve ölçek alt boyutları olan OEKT, AKT, OY ve OİK için sırasıyla 0.86, 0.74, 0.70 ve 0.74 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2014: 183) göre analizlerde hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli bir puan olarak görülmektedir. Özdamar'a (1999) göre ise 0.60 – 0.80 aralığı oldukça güvenilir, 0,80 – 1,00 aralığı ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeğinde 1. Tamamen Katılıyorum, 2. Katılıyorum, 3. Katılmıyorum, 4. Hiç Katılmıyorum şeklinde dörtlü Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

2.3.2. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği

Araştırmada 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme durumlarını belirlemek amacıyla Koç (2013) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği (ÖSYİÖ)(ek 1) kullanılmıştır.

Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı .87, Yardım İstemeden Kaçınma (YİK) için .87, Etkili Yardım İsteme (EYİ) için .79, Yüzeysel Yardım İsteme (YYİ) için .70 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test korelasyonları YİK için .81, EYİ için .77, YYİ için .77, ölçeğin tamamı için .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ile Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir derecede olduğu görülmektedir (Koç, 2013). Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde öğrenme sürecinde yardım isteme ölçek geneli için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.83 ve ölçek alt boyutları olan YİK, EYİ ve YYİ için sırasıyla 0.80, 0.77 ve 0.66 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2014: 183) göre analizlerde hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli bir puan olarak görülmektedir. Özdamar'a (1999) göre ise 0.60 – 0.80 aralığı oldukça güvenilir, 0.80 – 1.00 aralığı ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin (ÖSYİÖ) geçerliğini bulmak için AFA ve DFA yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .84, Bartlett testi ($X^2=3.028$, $df=666$, $p<.000$) anlamlıdır. Ölçekte yer alan üç faktör, toplam varyansın %39.08'ini açıklamaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde faktörlerde toplanan maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .74 arasındadır. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğinin (ÖSYİÖ) DFA neticelerine göre: X^2/sd oranı 1.64'tür. RMSEA .04'tür. Uyum indekslerinden GFI .89 ve AGFI .87'dir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin .05 olduğu görülmektedir. NNFI (.95), CFI (.95) ve IFI (.95) indekslerine bakıldığında .95 olması iyi bir uyuma karşılık geldiğinden her üç indeksin de iyi uyuma sahip oldukları görülmektedir (Koç, 2013). Büyüköztürk'e (2014: 134) göre faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha fazla yüksek olması yapılacak olan seçim için iyi bir ölçüdür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ÖSYİÖ’nde, 1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum şeklinde beşli Likert tipi şeklinde bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte 9’u olumlu (Madde no: 1, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 20, 25) ve 16’sı olumsuz (Madde no: 2, 3, 6, 7, 9, 11, 14, 15,16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24) toplamda 25 madde bulunmaktadır. Olumsuz maddeler “YİK” ve “YYİ” faktörlerine aittir. Ölçeğin tamamından alınan puanın hesaplanabilmesi için olumsuz maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Ölçeğin puan ranjı 25-125’tir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği bireylerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini göstermektedir. “YİK” ve “YYİ” alt ölçeklerindeki maddeler ters çevrilip puanlandığından bu ölçeklerden alınan yüksek puanlar, bu davranışların azlığını gösterdiği için olumlu yorumlanmaktadır. Ölçeğin alt ölçeklerinin puanlarına göre bir değerlendirme yapılırken olumsuz maddeler ters çevrilmeyebilir. Buna göre alt ölçeklerden alınan puanlar bireyin o özelliği taşıma düzeyini göstermektedir (Koç, 2013).

2.3.3. Genel Akademik Başarı

Öğrencilerin genel akademik başarılarını tespit etmek için; örnekleme dâhil edilen ortaokulların okul idareleri ile görüşülmüş, alınan izinler çerçevesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. dönem karne not ortalamaları e okul sistemi üzerinden öğrenci numaraları ile birlikte temin edilmiştir. Öğrencilere uygulanan diğer ölçeklerde öğrencilerin okul numaralarını yazmaları istenmiş böylece her öğrencinin ölçeklere vermiş olduğu cevaplar ile genel akademik başarı ortalamaları eşleştirilerek veri seti oluşturulmuştur.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama araçlarını geliştiren kişilerle e-mail ortamı üzerinden iletişime (ek 5 ve ek 6) geçilip gerekli izin alındıktan sonra veri toplama araçları hazırlanmış ve çoğaltılmıştır. Daha sonra Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne 25/03/2016 tarih ve 55021652-20- sayılı yazı (ek 3) gönderilmiş olup, Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 30/03/2016 tarih ve 12391494-44-E.3579385 sayılı yazı (ek 4) ile gerekli izinler alınmıştır. Bunun akabinde alınan izin

yazısı Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Siirt merkezde bulunan tüm ortaokullara üst yazı ile bildirilmiştir. Daha sonra ölçeklerin uygulanması için okullara gidilmiş ve okul idaresinin o an için uygun gördüğü sınıflarda ölçek uygulamalarının yapılacağı belirlenmiştir. Veriler, 2015 Kasım ayında bizzat araştırmacı tarafından, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen okullardaki sınıflara girilip ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Genel itibarıyla her sınıf için ölçeklerin tamamının doldurulması bir ders saati (yaklaşık 40 dakika) ve ölçeklerin uygulandığı sınıflara ait sınıf geçme defterinin temini yoluna gidilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmaya kaynaklık eden veriler öncelikli olarak okul, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre tasnif edilmiş ve her öğrenciye ait okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım isteme ve genel akademik başarı puanları ile bir araya getirilmiştir. Öğrencilere uygulanan ölçeklerden eksik doldurulanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Yapılan tasnif sonucunda 1132 öğrenciden 990 öğrenciye ait verilerin uygun olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bu veriler önce excel programında bilgisayara aktarılmış ardından verilerin çözümlenmesi aşamasında Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket [Statistical Package for Social Sciences (SPSS 21)] programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq 0,05$ olarak alınmıştır. Bu kabulün sebebi ise sosyal bilimler alanında çalışanların çoğunlukla 0,05'ten az olasılıkla meydana gelen bir durumun şansa bağlı olamayacağına dayalı kabulleridir. Dolayısıyla $p \leq 0,05$ olasılık ile meydana gelen bir etki yada durum istatistiksel olarak anlamlı kabul edilir (Balcı, 2005: 359).

Araştırmaya ait alt problemlerin cevaplanması için uygun analizlerin yapılması amacıyla verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Verilerin normal dağılımını belirlemek amacıyla pek çok yöntem kullanılmaktadır. Morgan ve ark. (2004) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında olmasının normallik için genel geçer bir kural olarak kabul etmeyi önermektedirler (Akt.: Can, 2014: 85).

2.6. ARAŞTIRMADA ELDE EDİLEN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Bu bölümde öğrencilerin okul tükenmişlik ve alt boyutları, öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutları düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlara ve genel akademik başarılarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

2.6.1. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada öğrencilerin okul tükenmişliklerini ortaya koymak amacıyla işe koşulan okul tükenmişlik ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin istatistikler Tablo 2.4' te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	OT	OEKT	AKT	OY	OİK
N= 990	Değer	Değer	Değer	Değer	Değer
Ortalama	2,053	1,942	2,310	2,328	1,846
Ortanca	2,038	1,916	2,200	2,250	1,800
Standart sapma	0,530	0,598	0,774	0,765	0,677
Çarpıklık (Skewness)	0,241	0,449	0,202	0,225	0,747
Basıklık (Kurtosis)	-0,495	-0,351	-0,665	-0,529	0,141
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	3,62	4	4	5	4

Tablo 2.4 incelendiğinde ilköğretim II. kademe öğrencileri okul tükenmişliği ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 2,053, standart sapması 0,530 olarak bulunmuştur. Ortanca değeri ise 2,038 olarak elde edilmiştir. Ölçekte alınan en düşük puan 1 en yüksek puan 3,62 dir. Yine okul tükenmişliği ölçeğinden alınan çarpıklık katsayısı değeri 0,241 iken basıklık katsayı değeri -0,495 olarak bulunmuş ve bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında seyrettikleri görülmüştür.

Okul tükenmişliği alt boyutu olan OEKT için elde edilen puanların ortalaması 1,942, standart sapması 0,598 olarak bulunmuştur. Ortanca değeri ise 1,916 olarak elde edilmiştir. Alınan en düşük puan 1 en yüksek puan 4'tür. OEKT için çarpıklık katsayısı

değeri 0,449 iken basıklık katsayı değeri -0,351 olarak bulunmuş ve bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında seyrettikleri görülmüştür.

Okul tükenmişliği alt boyutu olan AKT için elde edilen puanların ortalaması 2,310, standart sapması 0,774 olarak bulunmuştur. Ortanca değeri ise 2,200 olarak elde edilmiştir. Alınan en düşük puan 1 en yüksek puan 4'tür. AKT için çarpıklık katsayısı değeri 0,202 iken basıklık katsayı değeri -0,665 olarak bulunmuş ve bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında seyrettikleri görülmüştür.

Okul tükenmişliği alt boyutu olan OY için elde edilen puanların ortalaması 2,328, standart sapması 0,765 olarak bulunmuştur. Ortanca değeri ise 2,250 olarak elde edilmiştir. Alınan en düşük puan 1 en yüksek puan 5'tir. OY için çarpıklık katsayısı değeri 0,225 iken basıklık katsayı değeri -0,529 olarak bulunmuş ve bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında seyrettikleri görülmüştür.

Okul tükenmişliği alt boyutu olan OİK için elde edilen puanların ortalaması 1,846, standart sapması 0,677 olarak bulunmuştur. Ortanca değeri ise 1,800 olarak elde edilmiştir. Alınan en düşük puan 1 en yüksek puan 4'tür. OİK için çarpıklık katsayısı değeri 0,747 iken basıklık katsayı değeri 0,141 olarak bulunmuş ve bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında seyrettikleri görülmüştür.

2.6.2. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme durumlarını ortaya koymak amacıyla işe koşulan öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin istatistikler Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	ÖSYİ	YİK	EYİ	YYİ
N= 990	Değer	Değer	Değer	Değer
Ortalama	95,266	34,056	34,150	27,059
Ortanca	97	35	35	28
Standart sapma	13,966	7,247	6,464	5,049
Çarpıklık (Skewness)	-0,321	-0,556	-0,641	-0,640
Basıklık (Kurtosis)	-0,484	-0,233	0,224	0,034
Minimum	55	11	11	10
Maximum	125	45	45	35

Tablo 2.5 incelendiğinde öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 95,266 standart sapması 13,966 olarak elde edilmiştir. Ortanca değeri ise 97 olarak bulunmuştur. Yine ölçekte alınan en düşük puanın 55 en yüksek puanın ise 125 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeğinden alınan çarpıklık katsayısı değerinin -0,321 basıklık katsayı değerinin -0,484 olduğu tespit edilmiş olup bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrenme sürecinde yardım isteme alt boyutu olan YİK için elde edilen puanların ortalaması 35,056 standart sapması 7,247 olarak elde edilmiştir. Ortanca değeri ise 35 olarak bulunmuştur. YİK alt boyutunda alınan en düşük puanın 11 en yüksek puanın ise 45 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca YİK'in çarpıklık katsayısı değerinin -0,556 basıklık katsayı değerinin -0,233 olduğu tespit edilmiş olup bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrenme sürecinde yardım isteme alt boyutu olan EYİ için elde edilen puanların ortalaması 34,150 standart sapması 6,464 olarak elde edilmiştir. Ortanca değeri ise 35 olarak bulunmuştur. EYİ alt boyutunda alınan en düşük puanın 11 en yüksek puanın ise 45 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca EYİ'nin çarpıklık katsayısı değerinin -0,641 basıklık katsayı değerinin 0,224 olduğu tespit edilmiş olup bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrenme sürecinde yardım isteme alt boyutu olan YYİ için elde edilen puanların ortalaması 27,059 standart sapması 5,049 olarak elde edilmiştir. Ortanca değeri ise 28 olarak bulunmuştur. YYİ alt boyutunda alınan en düşük puanın 11 en yüksek puanın ise 45 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca YYİ'nin çarpıklık katsayısı değerinin -0,640 basıklık katsayı değerinin 0,034 olduğu tespit edilmiş olup bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu bulunmuştur.

2.6.3. Genel Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin 2014-2015 eğitim öğretim yılı 1. Dönem karne not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Genel Akademik Başarıya İlişkin Betimsel İstatistikler

N= 990	Değer
Ortalama	71,75
Ortanca	72
Standart sapma	14,533
Çarpıklık (Skewness)	-0,289
Basıklık (Kurtosis)	-0,315
Minimum	12
Maximum	99

Tablo 2.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin karnelerine yansıyan not ortalamalarının puan ortalaması 71,75 ve bu puanların standart sapması 14,533 olarak elde edilmiş ayrıca ortanca değeri de 72 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin karnelerine yansıyan en düşük puanın 12 en yüksek puan ise 99 olduğu elde edilmiştir. Öğrencilerin karnelerine yansıyan not ortalamaları dizisinin çarpıklık katsayısı değeri -0,289 basıklık katsayı değerinin ise -0,315 olduğu tespit edilmiş olup bu katsayı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişlikleri ne öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile akademik başarıları arasında olan ilişkileri incelemek amacıyla toplanan veriler istatistiksel olarak çözümlenerek ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

3.1. CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen d																																							
Okul Tükenmişliği	Kız	1,99	0,51	988	-4,337*	0,000	0,28																																							
	Erkek	2,13	0,54					(1) Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	1,86	0,56	988	-4,558*	0,000	0,28	Erkek	2,03	0,62	(2) Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	2,24	0,78	988	-3,020*	0,003	0,18	Erkek	2,39	0,76	(3) Okulda Yetersizlik	Kız	2,34	0,77	988	0,609	0,543	0,04	Erkek	2,31	0,76	(4) Okula İlgi Kaybı	Kız	1,75	0,62	988	-5,080*
(1) Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	1,86	0,56	988	-4,558*	0,000	0,28																																							
	Erkek	2,03	0,62					(2) Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	2,24	0,78	988	-3,020*	0,003	0,18	Erkek	2,39	0,76	(3) Okulda Yetersizlik	Kız	2,34	0,77	988	0,609	0,543	0,04	Erkek	2,31	0,76	(4) Okula İlgi Kaybı	Kız	1,75	0,62	988	-5,080*	0,000	0,31	Erkek	1,96	0,72						
(2) Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	2,24	0,78	988	-3,020*	0,003	0,18																																							
	Erkek	2,39	0,76					(3) Okulda Yetersizlik	Kız	2,34	0,77	988	0,609	0,543	0,04	Erkek	2,31	0,76	(4) Okula İlgi Kaybı	Kız	1,75	0,62	988	-5,080*	0,000	0,31	Erkek	1,96	0,72																	
(3) Okulda Yetersizlik	Kız	2,34	0,77	988	0,609	0,543	0,04																																							
	Erkek	2,31	0,76					(4) Okula İlgi Kaybı	Kız	1,75	0,62	988	-5,080*	0,000	0,31	Erkek	1,96	0,72																												
(4) Okula İlgi Kaybı	Kız	1,75	0,62	988	-5,080*	0,000	0,31																																							
	Erkek	1,96	0,72																																											

Not: $N_{\text{erkek}} = 459$ $N_{\text{kız}} = 531$. * $p < 0,05$

Tablo 3.1 incelendiğinde öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul tükenmişlik düzeyi incelendiğinde erkek öğrencilerin okul tükenmişliklerinin ($\bar{X} = 2,13$) kız öğrencilerin okul tükenmişliklerinden ($\bar{X} = 1,99$) anlamlı derecede yüksek olduğu ($t_{(988)}$)

= -4,337, $p < 0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişlik alt boyutları incelendiğinde ise öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliklerinde cinsiyet değişkenine göre ($\bar{X}_{KIZ} = 1,86$; $\bar{X}_{ERKEK} = 2,03$) erkek öğrencilerin daha fazla tükendikleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın var olduğu ($t_{(988)} = -4,558$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre ($\bar{X}_{KIZ} = 2,24$; $\bar{X}_{ERKEK} = 2,39$) erkek öğrencilerin daha fazla tükendikleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın var olduğu ($t_{(988)} = -3,020$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Okulda yetersizlik alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise ($\bar{X}_{KIZ} = 2,34$; $\bar{X}_{ERKEK} = 2,31$) kızların tükenmişlik düzeyleri erkeklerden daha yüksek olsa da anlamlı bir farklılık ($t_{(988)} = 0,609$, $p > 0,05$) bulunmamıştır. İlgili kaybı alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre ($\bar{X}_{KIZ} = 1,75$; $\bar{X}_{ERKEK} = 1,96$) anlamlı farklılık çıkan diğer alt boyutlarda olduğu gibi erkek öğrencilerin daha fazla tükendikleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(988)} = -5,080$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir.

Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediği için istatistiksel anlamlılığın yanında etki büyüklüğünün de hesaplanması yararlı olacaktır. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı (Cohen d) her değeri alabilmekte ve bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Etki değerinin sıfır(0) olması karşılaştırılan ortalamaların eşit olduğu, 0,2 değeri küçük etki, 0,5 değeri orta etki, 0,8 değeri büyük etki ve 1'in üstünde değer alması çok büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 121).

Test sonucu genel tükenmişlik için hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0,28$) iken alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik için ($d = 0,28$), aileden kaynaklı tükenmişlik için ($d = 0,18$) ve okula ilgili kaybı için ($d = 0,31$) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin cinsiyetlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmalarına rağmen etki değerlerinin küçük olduğu söylenebilir. Bu durum cinsiyet değişkeninin okul tükenmişliği ve alt boyutları üzerinde az bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir.

3.1.2. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir

Tablo 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen d
Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Düzeyi	Kız	97,03	13,29	988	4,320*	0,000	0,26
	Erkek	93,22	14,45				
(1)Yardım İstemeden Kaçınma	Kız	34,24	7,26	988	0,870	0,384	0,05
	Erkek	33,84	7,24				
(2)Etkili Yardım İsteme	Kız	34,90	6,03	988	3,964*	0,000	0,24
	Erkek	33,28	6,83				
(3)Yüzeysel Yardım İsteme	Kız	27,89	4,62	988	5,644*	0,000	0,34
	Erkek	26,10	5,35				

Not: $N_{\text{erkek}} = 459$ $N_{\text{kız}} = 531$. * $p < 0,05$

Tablo 3.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi incelendiğinde kız öğrencilerin yardım istemelerinin ($\bar{X} = 97,03$) erkek öğrencilerin yardım istemelerinden ($\bar{X} = 93,22$) anlamlı derecede yüksek olduğu ($t_{(988)} = 4,320$, $p < 0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme sürecinde yardım isteme alt boyutları incelendiğinde ise öğrencilerin yardım istemeden kaçınmalarında cinsiyet değişkenine göre ($\bar{X}_{\text{KIZ}} = 34,24$; $\bar{X}_{\text{ERKEK}} = 33,84$) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yardım istemeden kaçınmaktadırlar. Ancak yardım isteme alt boyutunda anlamlı bir farklılık ($t_{(988)} = 0,870$, $p > 0,05$) bulunmamıştır. Etkili yardım isteme alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre ($\bar{X}_{\text{KIZ}} = 34,90$; $\bar{X}_{\text{ERKEK}} = 33,28$) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde etkili yardım istedikleri yönünde anlamlı bir farklılığın var olduğu ($t_{(988)} = 3,964$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Yüzeysel yardım isteme alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre ($\bar{X}_{\text{KIZ}} = 27,89$; $\bar{X}_{\text{ERKEK}} = 26,10$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde yüzeysel yardım

istedikleri yönünde anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(988)} = 5,644$, $p < 0,05$) tespit edilmiştir.

Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediği için istatistiksel anlamlılığın yanında etki büyüklüğünün de hesaplanması yararlı olacaktır. Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı (Cohen d) her değeri alabilmekte ve bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Etki değerinin sıfır (0) olması karşılaştırılan ortalamaların eşit olduğu, 0,2 değeri küçük etki, 0,5 değeri orta etki, 0,8 değeri büyük etki ve 1'in üstünde değer alması çok büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 121).

Test sonucu öğrenme sürecinde genel yardım isteme için hesaplanan etki büyüklüğü ($d= 0,26$) iken alt boyutları olan etkili yardım isteme için ($d= 0,24$), yüzeysel yardım isteme için ($d= 0,34$) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyleri ve anlamlı farklılık çıkan düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmasına rağmen etki değerinin düşük olduğu söylenebilir. Bu durum cinsiyet değişkeninin öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutları üzerinde az bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir.

3.1.3. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okul tükenmişliğinin ve alt boyutlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik puanı ve Alt Boyut puanlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA Testi) Sonuçları

	Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık	η^2
Okul Tükenmişliği	Gruplar Arası	4,545	2	2,273			8. – 6. ve 8. – 7. sınıflar arası	
	Grup İçi	273,319	987	,277	8,207*	,000		0,016
	Toplam	277,864	989					
(1) Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	Gruplar Arası	5,638	2	2,819			8. ve 7. sınıflar arası	
	Grup İçi	348,633	987	,353	7,980*	,000		0,016
	Toplam	354,271	989					
(2) Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	Gruplar Arası	4,478	2	2,239			8. ve 7. sınıflar arası	
	Grup İçi	588,688	987	,596	3,754*	,024		0,008
	Toplam	593,166	989					
(3) Okulda Yetersizlik	Gruplar Arası	5,150	2	2,575			8. ve 6. sınıflar arası	
	Grup İçi	574,885	987	,582	4,421*	,012		0,009
	Toplam	580,035	989					
(4) İlgi Kaybı	Gruplar Arası	3,554	2	1,777			8. ve 7. sınıflar arası	
	Grup İçi	450,927	987	,457	3,890*	,021		0,008
	Toplam	454,481	989					

*p<0,05

Tablo 3.3 incelendiğinde Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ($F_{(2-987)} = 8,207$, $p < 0,05$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda ($F_{(2-987)} = 7,980$, $p < 0,05$), aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda ($F_{(2-987)} = 3,754$, $p < 0,05$), okulda yetersizlik alt boyutunda ($F_{(2-987)} = 4,421$, $p < 0,05$) ve ilgi kaybı kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda ($F_{(2-987)} = 3,890$, $p < 0,05$) sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA Testi) karşılaştırılan ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediği için istatistiksel anlamlılığın yanında etki büyüklüğünün de hesaplanması yararlı olacaktır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğünü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısı vermektedir (Olejnik.

ve Algina, 2003). Söz konusu η^2 gruplar arası karelerin toplam kareye bölünmesiyle bulunur. Eta-karenin alacağı 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta etki ve 0,14 değeri geniş etki olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 157).

Test sonucu okul tükenmişliği için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0,016$) iken, alt boyutlar için hesaplanan etki büyüklükleri, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ($\eta^2= 0,016$), aileden kaynaklı tükenmişlik ($\eta^2= 0,008$), okulda yetersizlik ($\eta^2= 0,009$), ilgi kaybı ($\eta^2= 0,008$), farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin sınıflarının okul tükenmişlik ve alt boyutların düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmasına rağmen etki değerinin küçük olduğu söylenebilir. Bu durum sınıf değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde az bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonucu ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile tükenmişlik ve alt boyutları açısından değişkenler arasında çoklu karşılaştırma post hoc test tekniklerinden Tukey Testi kullanılmıştır.

Anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu görebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,15$) yedinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinden ($\bar{X} = 1,99$) anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$). Aynı şekilde sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 2,15$) altıncı sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik ($\bar{X} = 2,03$) düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$). Buna karşın altıncı sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik ($\bar{X} = 2,03$) düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1,99$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Bu sonuca göre okul tükenmişlik düzeyine ilişkin olarak 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 6. ve 7. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha fazla tükendikleri söylenebilir.

Aynı şekilde bir diğer alt boyut için anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,04$) yedinci sınıf öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinden ($\bar{X} = 1,85$) anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$). Buna karşın sekizinci sınıf öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,04$) ile altıncı sınıf

öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ($\bar{X} = 1,94$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Aynı şekilde altıncı sınıf öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ($\bar{X} = 1,94$) düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1,85$) arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Bu sonuca göre okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyine ilişkin olarak 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 7. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha fazla tükendikleri söylenebilir.

Diğer alt boyut için anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu görebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,41$) yedinci sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinden ($\bar{X} = 2,26$) anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$). Buna karşın sekizinci sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,41$) ile altıncı sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik ($\bar{X} = 2,27$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Aynı şekilde altıncı sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,27$) ile yedinci sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,26$) arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Bu sonuca göre aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyine ilişkin olarak 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 7. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha fazla tükendikleri söylenebilir.

Daha sonraki alt boyut için anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu görebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,43$) altıncı sınıf öğrencilerinin okulda yetersizlik düzeylerinden ($\bar{X} = 2,26$) anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$). Buna karşın sekizinci sınıf öğrencilerinin okulda yetersizlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,43$) ile yedinci sınıf öğrencilerinin okulda yetersizlik ($\bar{X} = 2,30$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Aynı şekilde yedinci sınıf öğrencilerinin okulda yetersizlik ($\bar{X} = 2,30$) düzeyleri ile altıncı sınıf öğrencilerinin okulda yetersizlik düzeyleri ($\bar{X} = 2,26$) arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Bu sonuca göre okulda yetersizlik düzeyine

ilişkin olarak 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 6. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha fazla yetersizlik tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir.

İlgi kaybı olan son boyut için anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu görebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin ilgi kaybı düzeyleri ($\bar{X} = 1,93$) yedinci sınıf öğrencilerinin ilgi kaybı tükenmişlik düzeylerinden ($\bar{X} = 1,78$) anlamlı derecede daha yüksektir ($p < 0,05$). Buna karşın sekizinci sınıf öğrencilerinin ilgi kaybı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1,93$) ile altıncı sınıf öğrencilerinin ilgi kaybı tükenmişlik ($\bar{X} = 1,83$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Aynı şekilde altıncı sınıf öğrencilerinin ilgi kaybı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1,83$) ile yedinci sınıf öğrencilerinin ilgi kaybı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1,78$) arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Bu sonuca göre ilgi kaybı düzeyine ilişkin olarak 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 7. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha fazla tükendikleri söylenebilir.

3.1.4. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Yardım İstemelerinin ve alt boyutlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Puanı ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA Testi) Sonuçları.

Boyutlar	Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık	η^2
Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme	Gruplar Arası	908,734	2	454,367	2,336	,097		0,005
	Grup İçi	191996,866	987	194,526				
	Toplam	192905,600	989					
(1) Yardım İstemeden Kaçınma	Gruplar Arası	94,825	2	47,413	0,903	,406		0,002
	Grup İçi	51848,007	987	52,531				
	Toplam	51942,832	989					
(2) Etkili Yardım İsteme	Gruplar Arası	396,049	2	198,024	4,775*	,009	8. – 6. ve 7. – 6. sınıflar arası	0,010
	Grup İçi	40930,526	987	41,470				
	Toplam	41326,575	989					
(3) Yüzeysel Yardım İsteme	Gruplar Arası	64,955	2	32,478	1,274	,280		0,003
	Grup İçi	25152,529	987	25,484				
	Toplam	25217,484	989					

*p < 0,05

Tablo 3.4 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($F_{(2-987)} = 2,236$, $p > 0,05$) yoktur. Öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde etkili yardım isteme alt boyutunda ($F_{(2-987)} = 4,775$, $p < 0,05$) sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna karşın yardım istemeden kaçınma alt boyutunda ($F_{(2-987)} = ,903$, $p > 0,05$) ve yüzeysel yardım isteme alt boyutunda ($F_{(2-987)} = 1,274$, $p > 0,05$) sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar yoktur.

Değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA Testi) karşılaştırılan ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediği için istatistiksel anlamlılığın yanında etki büyüklüğünün de hesaplanması yararlı olacaktır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğünü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısı vermektedir (Olejnik ve Algina, 2003). Söz konusu η^2 gruplar arası karelerin toplam kareye bölünmesiyle

bulunur. Ate-karenin alacağı 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta etki ve 0,14 değeri geniş etki olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 157).

Test sonucu etkili yardım isteme alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,010$) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin sınıflarının etkili yardım isteme düzeyleri üzerinde anlamlı fark oluşturmasına rağmen etki değerinin küçük olduğu söylenebilir. Bu durum sınıf değişkenin etkili yardım isteme üzerinde az bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonucu ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile etkili yardım isteme alt boyutu açısından değişkenler arasında çoklu karşılaştırma post hoc test tekniklerinden Tukey Testi kullanılmıştır.

Anlamlı farkların hangi sınıflar arasında olduğunu görebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre sekizinci sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme düzeyleri ($\bar{X} = 34,68$) altıncı sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme düzeylerinden ($\bar{X} = 33,28$) anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$). Aynı şekilde yedinci sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme düzeylerinin ($\bar{X} = 34,54$) altıncı sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme ($\bar{X} = 33,28$) düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$). Buna karşın sekizinci sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme ($\bar{X} = 34,68$) düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme düzeyleri ($\bar{X} = 34,54$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Bu sonuca göre etkili yardım isteme düzeyine ilişkin olarak 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 6. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde etkili yardım istedikleri söylenebilir. Aynı şekilde 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde etkili yardım istedikleri de söylenebilir.

3.2. KORELASYON BULGULARI

3.2.1. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Durumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okul tükenmişliği ve alt boyutları ile akademik başarıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı varsa şayet bu ilişkinin yönünü

belirlemek amacıyla Pearson korelasyon tipi testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Okul Tükenmişliği İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

		Okul Tükenmişliği	Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	Aileden Kaynaklı Tükenme	Okulda Yetersizlik	Okula İlgili Kaybı
Akademik Başarı	r	-0,231*	-0,221*	-0,114*	-0,148*	-0,209*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990	990

*p < 0,05

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda, okul tükenmişliği ve diğer tüm alt boyutları ile akademik başarı arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (p<0,05).

Korelasyon katsayısı (r) değerinin 0,00 – 0,19 arasında olması “çok zayıf”, 0,20 – 0,39 arasında olması “zayıf”, 0,40 – 0,59 arasında olması “orta”, 0,60 – 0,79 arasında olması “güçlü”, 0,80 – 1,00 arasında olması “çok güçlü” olarak tarif edebiliriz. (Roberts, 1975). Buradan hareketle genel okul tükenmişliği ve alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı ile akademik başarı arasında sırasıyla r = -0,23, r = -0,21 ve r = -0,21 olması korelasyon gücünün zayıf düzeyde negatif yönde korelasyon olduğu söylenebilir. Aileden kaynaklı tükenmişlik ve okulda yetersizlik alt boyutları ile akademik başarı arasında sırasıyla r = -0,11 ve r = -0,15 olması korelasyon gücünün negatif yönde ve çok zayıf düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2.2. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Durumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım istemeleri ve alt boyutları ile akademik başarıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı varsa şayet bu ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon tipi testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

		Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme	Yardım İstemedenden Kaçınma	Etkili Yardım İsteme	Yüzeysel Yardım İsteme
Akademik Başarı	r	0,456*	-0,307*	0,312*	-0,423*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990

*p < 0,05

Tablo 3.6 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme durumu ve alt boyutları ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi, öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutu olan etkili yardım isteme ile akademik başarı arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki; yardım istemedenden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme alt boyutları ile akademik başarı arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre akademik başarı düzeyi arttıkça öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi ile etkili yardım isteme düzeyi artmakta, yardım istemedenden kaçınma düzeyi ile yüzeysel yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyinde $r = 0,456$ olması, korelasyon gücünün orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu, yardım istemedenden kaçınma alt boyutunda $r = -0,307$ olması korelasyon gücünün zayıf düzeyde negatif yönde korelasyon olduğu, etkili yardım isteme alt boyutunda $r = 0,312$ olması korelasyon gücünün zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu, yüzeysel yardım isteme alt boyutunda ise $r = -0,423$ olması korelasyon gücünün orta düzeyde negatif yönde korelasyon olduğu söylenebilir.

3.2.3. Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Durumları İle Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile öğrenme sürecinde yardım isteme durumları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı varsa şayet bu ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon tipi testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Okul Tükenmişliği İle Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

		Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme	(1) Yardım İstemedenden Kaçınma	(2) Etkili Yardım İsteme	(3) Yüzeysel Yardım İsteme
Okul Tükenmişliği	r	-0,430*	0,367*	-0,263*	0,326*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990
(1) Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	r	-0,383*	0,307*	-0,253*	0,295*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990
(2) Aileden Kaynaklı Tükenme	r	-0,287*	0,275*	-0,145*	0,214*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990
(3) Okulda Yetersizlik	r	-0,314*	0,343*	-0,138*	0,201*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990
(4) Okula İlgili Kaybı	r	-0,325*	0,219*	-0,242*	0,275*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	990	990	990	990

*p < 0,05

Okul tükenmişliği ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,430$ olması orta düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul tükenmişlik düzeyi arttıkça öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okul tükenmişliği ile yardım istemedenden kaçınma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,367$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul tükenmişlik düzeyi arttıkça yardım istemedenden kaçınma düzeyi de artmaktadır.

Okul tükenmişliği ile etkili yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,263$ olması zayıf düzeyde ve

negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul tükenmişlik düzeyi arttıkça etkili yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okul tükenmişliği ile yüzeysel yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,326$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul tükenmişlik düzeyi arttıkça yüzeysel yardım isteme düzeyi de artmaktadır.

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,383$ olması zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyi arttıkça öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,307$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyi arttıkça yardım istemeden kaçınma düzeyi de artmaktadır.

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu ile etkili yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,253$ olması zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyi arttıkça etkili yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu ile yüzeysel yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,295$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Buna göre okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyi arttıkça yüzeysel yardım isteme düzeyi de artmaktadır.

Aileden kaynaklı tükenme alt boyutu ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,287$ olması zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre aileden kaynaklı tükenme düzeyi arttıkça öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Aileden kaynaklı tükenme alt boyutu ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,275$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre aileden kaynaklı tükenme düzeyi arttıkça yardım istemeden kaçınma düzeyi de artmaktadır.

Aileden kaynaklı tükenme alt boyutu ile etkili yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,145$ olması çok zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre aileden kaynaklı tükenme düzeyi arttıkça etkili yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Aileden kaynaklı tükenme alt boyutu ile yüzeysel yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,214$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre aileden kaynaklı tükenme düzeyi arttıkça yüzeysel yardım isteme düzeyi de artmaktadır.

Okulda yetersizlik alt boyutu ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,314$ olması zayıf

düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okulda yetersizlik düzeyi arttıkça öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okulda yetersizlik alt boyutu ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,343$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okulda yetersizlik düzeyi arttıkça yardım istemeden kaçınma düzeyi de artmaktadır.

Okulda yetersizlik alt boyutu ile etkili yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,138$ olması çok zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okulda yetersizlik düzeyi arttıkça etkili yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okulda yetersizlik alt boyutu ile yüzeysel yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,201$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okulda yetersizlik düzeyi arttıkça yüzeysel yardım isteme düzeyi de artmaktadır.

Okula ilgi kaybı alt boyutu ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,325$ olması zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okula ilgi kaybı düzeyi arttıkça öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okula ilgi kaybı alt boyutu ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,219$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okula ilgi kaybı düzeyi arttıkça yardım istemeden kaçınma düzeyi de artmaktadır.

Okula ilgi kaybı alt boyutu ile etkili yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir

ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = -0,242$ olması zayıf düzeyde ve negatif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okula ilgi kaybı düzeyi arttıkça etkili yardım isteme düzeyi azalmaktadır.

Okula ilgi kaybı alt boyutu ile yüzeysel yardım isteme alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Korelasyon gücünün $r = 0,275$ olması zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna göre okula ilgi kaybı düzeyi arttıkça yüzeysel yardım isteme düzeyi de artmaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek ve bu ilişkileri saptamak amacıyla yapılan çalışmamızda temelde 3 problem üzerinde durulmuştur. İlk problem olarak okul tükenmişliği ile öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği üzerinde durulmuştur. Daha sonra okul tükenmişliği ile öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerinin sınıf değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Son olarak da okul tükenmişliği ile akademik başarı, öğrenme sürecinde yardım isteme ile akademik başarı ve okul tükenmişliği ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair sonuçlar tartışılarak öneriler kısmına geçilmiştir.

4.1. CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKENLERİ BULGULARINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada öğrencilerin cinsiyete göre genel tükenmişlik ve alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliklerinde, aileden kaynaklı tükenmişlikte ve okula ilgi kaybı tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Okulda yetersizlik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuca göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre genel tükenmişlik, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşadıkları görülmüştür. Aypay ve Sever (2015) erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha riskli olan gruptur. Öztan (2014) da yapmış olduğu çalışmada okulda yetersizlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görememiştir. Ancak genel tükenmişlik ve diğer alt boyutlarında erkeklerin kızlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişliğe sahip olduğunu bulmuştur. Araştırmamızın sonuçları Çapri ve Sönmez (2013), Seçer ve Gençdoğan (2012), Kutsal ve Bilge (2012), Baş (2012), Aypay ve Sever (2011), tarafından lise öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar ve Ören ve Türkoğlu (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışma ile de benzerlik göstermektedir. Erkeklerin duygularını bastırmaya teşvik edilmesi onların

sosyal destek arayışlarını olumsuz olarak etkileyebilir, bu da stresli durumlar karşısında erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasında rol oynayabilir (Baş, 2012). Aile her iki cinsiyet için de eğitim süreci içinde öğrencilere baskı yaparken. Özellikle aile ve toplum tarafından erkeklerden beklenenlerin daha fazla olması erkekler üzerinde daha fazla baskıya sebebiyet vermektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Bu açıdan düşünüldüğünde erkek öğrencilerin kız öğrencilerine oranla karakterleri açısından fazla sorumluluk yüklenmeleri daha fazla tükenmişlik sebebi olarak gösterilebilir.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutları olan etkili yardım isteme ve yüzeysel yardım isteme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmekte iken, yardım istemeden kaçınma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin öğrenme sürecinde genel yardım isteme durumunda ve etkili yardım isteme boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ancak yüzeysel yardım isteme alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre daha fazla yüzeysel yardım istedikleri tespit edilmiştir. Güvenç ve Koç (2016), Koç (2015) Koç (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutları olan etkili yardım isteme ile yüzeysel yardım isteme alt boyutlarında benzerlikler görülmüştür. Bu çalışmalarda da yardım istemeden kaçınma alt boyutunda araştırmamız sonucunda olduğu gibi anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yine araştırma sonucumuz Nelson Le Gall (2006) tarafından yapılan çalışmalar ile bazı benzerlikler göstermektedir. Ancak Ryan, vd., (1997), Newman (1990) çalışmalarında yardım istemede cinsiyet açısından anlamlı bir farkın bulunmadığını tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişlik durumları daha düşük olduğundan kız öğrencilerin erkeklere göre daha etkili yardım istedikleri söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin sınıf değişkenine göre genel tükenmişlik ve alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlikte, aileden kaynaklı tükenmişlikte, okulda yetersizlik tükenmişliğinde ve okula ilgi kaybı tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel tükenmişlikte 8. sınıf öğrencilerinin 7. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha fazla tükenmişlik ortalamalarına sahip oldukları, okul etkinliklerinden kaynaklı, aileden

kaynaklı ve okula ilgi kaybı alt boyut tükenmişliklerinde 8. sınıfta okuyanların 7. sınıfta okuyanlara göre daha fazla tükenmişlik ortalamalarına sahip oldukları ve son olarak da okulda yetersizlik alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha fazla tükenmişlik ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Öztan (2014), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), Çapri ve Sönmez (2013), Baş,(2012), Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012), Dilşat,(2009), tarafından yapılan çalışmalar ile çalışmamızın sonuçları benzerlikler göstermektedir. Öztan (2014) yaptığı çalışmaya göre; 8. sınıfların diğer sınıflara göre tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşadıkları görülmüştür. 6. Sınıfta verilen derslerin daha basit bir seviyede verildiği, sınıf seviyesinin artmasıyla beraber dersler ve konular da ağırlaşmaya başlamaktadır. Özellikle ortaokul 8. sınıfların girdikleri temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavları (TEOG) ve bu sınav neticesinde alınacak olan puan ortalamalarına göre ortaöğretim (lise) okullarına yönlendirme ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Öztan, 2014: 67-68). Bu açıdan sınav döneminde yapılan sınav hazırlığı ve görmüş oldukları derslerde de göstermek zorunda oldukları performansın yeterli düzeyde olması isteği ve bunun öğrencilerde uyandırdığı kaygı da yaşamış oldukları tükenmişliğe sebebiyet verebilir. Başka bir deyişle 8. sınıfın ortaokul döneminin son aşaması olması nedeni ile öğrencilerin yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışmaları, başaramama endişesi ve plan program dâhilinde olmadan bilinçsizce ders çalışmanın da tükenmişliğe neden olduğu söylenebilir. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin ileriki dönemler için akademik kariyer planlaması yapma konusunda yeterince bilinçlenmemiş olmaları da daha düşük tükenmişlik yaşamalarına sebebiyet vermiş olabilir.

Araştırmada öğrencilerin sınıf değişkenine göre öğrenme sürecinde yardım isteme durumu alt boyutu olan etkili yardım isteme boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel yardım isteme ve yardım istemeden kaçınma alt boyutları ile öğrenme sürecinde genel yardım isteme durumunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu sonuca göre 8. sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme ortalamaları 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Aynı boyutun bir başka sonucuna göre ise 7. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 6. sınıf ortalamalarına göre daha yüksek olduğundan etkili yardım isteme durumları açısından 8. ve 7. sınıfların 6. sınıflara oranla daha olumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Güvenç ve Koç (2016) tarafından yapılan çalışmada bütün boyutlarda anlamlı farklılık görülmüş ve etkili

yardım isteme boyutunda en yüksek ortalama 7. sınıflara ait iken 8. sınıf ortalamaları 6. sınıf ortalamalarına göre yüksek düzeyde ve 7. sınıf ortalamaları 6. Sınıf ortalamalarına göre daha yüksek düzeydedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmamız yapılan araştırma ile bazı benzerlik göstermektedir. Ancak Koç (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıflar arasında yardım isteme ile ilgili herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üst sınıfların geleceğe dair isteklerinin daha fazla olgunlaşma göstermesi, okul ortamındaki akran ve öğretmenlerine alışmışlık düzeylerinin daha yüksek olması beraberinde sorunlarını daha rahat dile getirmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ergenlik çağına doğru biliş üstü becerilerinde artış olması, kendi performanslarını takip etme ve göstermede ve eğitsel platformlarda etkili yardım isteme ihtiyaçlarını daha rahat tespit edebilirler. (Myers ve Paris. 1978; Nelson Le-Gall. 1981, 1985; Keating, 1990; Newman, 1991, 1994 Akt: Ryan, Gheen, ve Midgley, 1998: 528).

4.2. KORELASYON BULGULARINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada okul tükenmişliği ve alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik tükenmişliği ve okula ilgi kaybı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre okul tükenmişlik durumu düşük düzeyde olan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını söylemek mümkündür. Okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında ters bir ilişki bulgusunun olması beklenen bir durumdur. Ancak ilişkinin düşük düzeyde olması beklenen bir durum değildir. Öğrencilerin okul ile ilgili olumsuz duygularında artışlar meydana gelmesi, onların okulda geçirdikleri zamanları verimsiz ve etkisiz kullanmalarına sebebiyet vermektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011a). Bazı araştırma sonuçlarında araştırmamız ile farklı sonuçlar elde edilmiştir. Demir (2015) akademik başarısı daha yüksek düzeyde olan öğrencilerin tükenmişlik durumunu daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Çavuşoğlu (2009), Çapulcuoğlu (2012) yapmış oldukları çalışmalarda araştırmamız sonuçları ile tersi sonuçlar elde etmişlerdir. Bazı araştırma sonuçları ile araştırmamızın sonuçları ise paralellik göstermektedir. Balkıs ve diğerleri, (2011) Özgen (2016), Seçer ve Gençdoğan (2012), Kutsal ve Bilge (2012), yaptıkları çalışmalarda tükenmişlik düzeyi azaldıkça akademik başarı düzeyi artar sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin verimli ve etkili geçirilen derslerinin olması, bu

derslerin anlaşılacağı sonucunu doğurabileceğinden öğrencinin akademik başarısında yükselmeler meydana gelebileceği söylenebilir.

Araştırmada akademik başarı ile öğrenme sürecinde yardım isteme ve etkili yardım isteme alt boyutunda pozitif yönde, yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme alt boyutlarında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre öğrenme sürecinde yardım isteme durumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik başarılarını arttığını söylemek mümkündür. Ancak yardım istemeyen veya çok az yardım isteyen öğrencilerin başarılarında düşüş meydana gelmektedir. Öğrenme sürecinde öğretmenin anlattığı bir konuyu anlamayan öğrenci; öğretmen, aile, arkadaş veya akranlarından yardım isterse anlamadığı konuyu anlama olasılığı artabileceğinden akademik başarısında da artışlar meydana gelebilir. Öğrenme sürecinde yardım isteme ile akademik başarı arasında doğru orantılı bir ilişki olması beklenen bir durumdur. Ryan vd. (1997) başarı seviyesi düşük olan öğrencilerde yardım isteme konusunda olumsuz endişeler meydana gelmektedir. Ryan ve Pintrich (1997), araştırma neticesinde fayda, yardım isteme davranışına uyum göstermiştir. Nye (2008) öğrenciler bir etkinlik konusunda bilgilerini geliştirmek ya da arttırmak için veya iyi bir not almak için yardım istemişlerdir. Söz konusu araştırmaların sonuçları araştırmamızda elde edilen ilişkiyi destekler mahiyettedir. Yapılan alanyazı taramasında ülkemizde doğrudan doğruya öğrenme sürecinde yardım isteme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bundan dolayı araştırma sonuçları Türkçe yayınlanmış bir araştırmayla desteklenememiştir.

Araştırmada öğrencilerin okul tükenmişlik ve alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlikleri, aileden kaynaklı tükenmeleri, okuldaki yetersizlikleri ve okula ilgi kaybı tükenmeleri ile öğrenme sürecinde yardım isteme ve alt boyutları olan yardım istemeden kaçınma, etkili yardım isteme ve yüzeysel yardım isteme durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme sürecinde yardım isteme ve etkili yardım isteme boyutlarının okul tükenmişliği ve tüm alt boyutlarını negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme boyutlarının ise okul tükenmişliği ve tüm alt boyutlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Okul tükenmişliğinin öğrenme

sürecinde yardım istemeyi orta düzeyde, aileden kaynaklı tükenme ve okulda yetersizlik boyutlarının etkili yardım isteme durumunu çok zayıf düzeyde ve diğer tüm boyutların birbirlerini zayıf düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeyinde azalmalar meydana geldiğini söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle okula gelmek istemeyen, okuldan sıkılan, okulu sevmeyen, ailenin yapmış olduğu baskı neticesinde bekleneni veremeyen ve okulda hayal kırıklığı yaşayan öğrencilerin okulu seven, okulda güzel vakit geçiren ve okulda sıkılmayan öğrencilere göre daha az yardım istedikleri söylenebilir. Öğrenme süreci içerisinde öğretmen, akran veya ailesinden yardım isteyen bir öğrencinin okula olan ilgisinde artış olduğu söylenebilir. Yapılan alanyazı taramasında doğrudan doğruya okul tükenmişliği ile öğrenme sürecinde yardım isteme arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan araştırma sonuçları başka bir araştırmayla desteklenememiştir. Bundan dolayı daha sonraki yıllarda yapılacak olan benzeri çalışmaların sonuçları önem arz etmektedir.

4.3. ÖNERİLER

Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1) Üst sınıfların daha fazla tükenmişlik gösterdikleri göz önüne alınırsa, bu sınıflara daha fazla TEOG sınavıyla ilgili bilgilendirmeler ve rehberlik hizmetleri verilebilir.
- 2) Okula ilgi kaybını azaltmak ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlikleri ortadan kaldırmak için özellikle öğrencilerin planlama aşamasında yer aldığı gezi, piknik, konser ve sosyal projeler düzenlenebilir.
- 3) Üst sınıfların alt sınıflara göre daha fazla etkili yardım isteme farkındalığına sahip olmaları nedeni ile alt sınıflara okul rehberlik servisi tarafından yardım isteme ve istenecek yardımların öğrencinin öğrenmesine yönelik etkisi anlatılabilir.
- 4) Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerini ve yardım alma becerilerini geliştirecek işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- 5) Öğretmenler tarafından öğrencilere yardım isteme alışkanlığı kazandırabilmek amacıyla öğrencileri yardım istemeye yönlendirecek çalışmalar yaptırılabilir.

- 6) Okul tükenmişliğini artıran sebepler arasında olan ailelerin öğrenci kapasitesini aşan başarı beklentileri ve öğrenciler arasında kıyaslama yapma durumları konusunda ailelere rehberlik çalışmaları yapılabilir.

4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu araştırma devlet okullarında okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar devlet okulları ve özel okullarda okuyan farklı kademelerdeki öğrenci grupları üzerinde yapılabilir.
- 2) Sosyo-ekonomik düzeyin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım isteme üzerine etkisini belirlemek için benzer çalışmalar farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullar seçilerek yapılabilir.
- 3) Öğrenme sürecinde yardım isteme ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların yetersiz olması nedeniyle bu çalışma alanı ile ilgili benzer araştırmalar farklı örneklem grupları üzerinde yapılabilir.
- 4) Konu ile ilgili nitel veya karma yöntemler kullanılarak derinlemesine bilgi sağlayacak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, M. (2010). *Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aktay, Güvey, E. (2015). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ames, C. (1992). "Classroom: Goals, structures, and student motivation" [Sınıflar: Amaçlar, Yapılar ve Öğrenci Motivasyonu]. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ames, R. ve Lau, S. (1982). "An attributional analysis of student help-seeking in academic settings" [Akademik Ortamda Yardım Arayan Öğrencilerin Atıf Analizi]. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414.
- Arseven, A. (2015). "Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi Ve Çocuğun Okuldaki Başarısı." *Eğitim ve Bilim*. 10(60). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5434> [03.02.2017].
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordayıcısı Olarak Akademik Öz-Yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2011). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aypay, A. (2011). "İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 511-527.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). "Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler." *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). "Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26 – 44.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2011). "Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." [Bildiri]. 9. Ulusal Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı. 5-7 Ekim, İzmir.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). "School As If A Workplace: Exploring Burnout Among High School Students" [Bir İş Yeri Gibi Okul: Lise Öğrencileri Arasında Tükenmişliğin Keşfi]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, İstanbul: Remzi Yayınları.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. Newyork: W. H. Freeman.
- Baş, G. (2012). "İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme." *Journal of European Education*. 2, 2146-2674.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2015). *Akademik Personelin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Kırklareli Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Cihan, B. Y. (2011). “Onkoloji Bölümünde Çalışan Sağlık Personelinde Tükenmişlik ve Depresyon Düzeylerinin Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi.” *Yeni Tıp Dergisi*. 28(1), 17-22.
- Çam, O. (1992), “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması”, [Bildiri]. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 155-166.
- Çam, Z., Deniz K. Z. ve Kurnaz A.(2014). “Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması.” *Eğitim ve Bilim*. 39(173), 312-325.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). “Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Forumu’nun Türkçe’ye Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(40), 134–147.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik Ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013a). “Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi.” *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 12-24.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelenk, S. (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması." *İlköğretim-Online*. 2(2), 28-34.
- Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyleri Bakımından Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Makü Örneği)." *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 23-38
- Çetinoğlu, M. (2015). <http://blog.milliyet.com.tr/ogrenme-sureci-ve-asamaları/Blog/?BlogNo=490927> [27.08.2016].
- Çırak, Y (2012). "Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları." Alim Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 233- 264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çimen, M. ve Ergin, C. (2001). "Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi." *Gülhane Tıp Dergisi*. 43(2), 169-176.
- Demir, M. (2015). *Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, N. (2010). Küçülmeye giden işletmelerde geri kalanların yaşadıkları tükenme sendromunun örgüte bağlılık üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Açık Arşiv Sistemi* 185-198.<http://dspace.marmara.edu.tr/handle/18832014/980>[19.112016].
- DJ, Roberts D.E (1975). "Algorithm AS 89: The upper tail probabilities of Spearman's rho" (Algoritma AS 89: Spearman'ın Rho'nun Üst Kuyruk Olasılıkları). *Applied Statistics*. 24, 377–379.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi* (Çev.: Ömer F Tutkun, Seçil Okay, Evrim Şahin) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eker, G. (2007). *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğdu, Y. (2006). "Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(17), 95-106.
- Ergin, C. (1993). "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması." VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154.
- Ersoy, A. ve Utku, B. D. (2005). "Konaklama İşletmeleri Muhasebe Müdürlerinde Tükenmişlik Sendromu-1", *Mufad Journal*. 26, 43-50.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*. 38(19), 38-55.
- Güvenç, H. ve Koç, C. (2016). "Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Katılımı ve Yardım İsteme Eğilimleri." *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(2), 347-366.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Nedenleri Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kacur, M. ve Atak, M. (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Sorun Alanları ve Sorunlarla Başetme Yolları: Erciyes Üniversitesi Örneği." *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(31), 273-297.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti Ve Yardım Davranışlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, G. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme*

Biçemlerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, C. (2013). “Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği (ÖSYİÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” *İlköğretim Online*. 12(3), 784-796.

Koç, C. (2014). “Öğrenme Sürecinde Etkili Yardım İsteme: Bir Öz Düzenleme Stratejisi.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(50), 139-160.

Koç, C. (2015). “İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri.” *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23(2), 659-678.

Kurtlar, C. (2009). *Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinden Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Marmara Bölgesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutsal, D. (2009). *Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). “Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri.” *Eğitim Ve Bilim*. 37(164), 284-297.

Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eş zamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). “Prevention of burnout: New perspectives” [Tükenmişliğin Önlenmesi: Yeni Perspektifler]. *Applied & Preventive Psychology*. 7, 63-74.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). “the measurement of experienced burnout” [Tecrübeli Tükenmişlik Ölçümü]. *Journal of Occupational Behavior*. 2, 99-113.

- Mccarthy, M. E., Pretty, G. M., Ve Catano, V. (1990). "Psychological sense of community and student burnout." [Psikolojik Toplum Duygusu ve Öğrencilerin Tükenmişliği]. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Nazlıoğlu, E. H. (2009). *Muhasebe Meslek Mensuplarında Tükenmişlik Sendromu Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Nelson-Le Gall, S. (2006). "Peer acceptance and black children's help-seeking in school" [Akran Kabulü Ve Siyah Çocukların Okulda Yardım Arayışı]. *Negro Educational Review*. 57(1/2), 5.
- Nelson-Le Gall, S. ve Resnick, L. (1998). "Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school" [Okulda Yardım Arayışı, Başarı Motivasyonu ve Sosyal İstihbarat Uygulaması]. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. (ss: 39-60) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (1990). "Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes." [Çocukların Sınıfta Yardım Arayışı: Motivasyon Faktörlerinin ve Tutumların Rolü]. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80.
- Newman, R. ve Schwager, M. (1995). "Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement." [Öğrencilerin Problem Çözme Esnasında Yardım İstemelerinin: Sınıf, Amaç ve Başarılarına Olan Etkileri]. *American Educational Research Journal*, 32, 352-376.
- Nye, S. B., (2008). "Students' Help Seeking During Physical Education." [Öğrencilerin Beden Eğitimi Esnasında Yardım İstemeleri]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 368-384.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T. C. Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Olejnik, S. ve Algina, J. (2003). "Generalized eta and omega squared statistics: measures of effect size for some common research designs" [Genelleştirilmiş

Eta Ve Omega Kare İstatistikleri: Bazı Ortak Araştırma Tasarımları İçin Etki Boyutu Ölçütleri]. *Psychological methods*, 8(4), 434-447.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi* 6. Basımdan Çeviri (Çev. Edit.: Mustafa Baloğlu), Nobel yayıncılık, Ankara.

Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). “Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30-42.

Özbakır, E. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin İnsani Değerleri İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özgen, H. (2016). *Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği İle Psikolojik Yardım İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumları ve Benlik Kurgusu Algıları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polatcı, S. (2007). *Tükenmişlik Sendromu Ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Analiz)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Rakedzon, T. (t.y.). “Help seeking.” [Yardım Aramak].

- Razon, N. (1987). “Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11(63). <http://www.ekipnormarazon.com/makale-detay/okul-basarisini-etkileyen-faktorler> [16.03.2017].
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., Midgley, C. (2001). “Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?” [Sınıfta Yardım Arayışından Kaçınma: Kim ve Neden?]. *Educational Psychology Review*, 13, 2.
- Ryan, A., Gheen, M. ve Midgley, C. (1998). “Why do some student savoid asking for help? An examination of the interplay among students’ academic efficacy, teachers’ social - emotional role, and the classroom goal structure.” [Neden Bazı Öğrenciler Yardım İstemekten Vazgeçiyorlar? Öğrencilerin Akademik Yeterlilik, Öğretmenlerinin Sosyal – Duygusal Roller ve Sınıf Yapısı Arasındaki İlişki]. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528–535.
- Ryan, A., Hicks, L., Midgley, C. (1997). “Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom.” [Sosyal Hedefler, Akademik Hedefler ve Sınıfta yardım istemekten Kaçınma]. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152–171.
- Ryan, A., Patrick, H. (2001). “The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school.” [Sınıf Ortamındaki Sosyal Çevre Ve Ortaokuldaki Ergenlerin Motivasyonu İle Katılımlarındaki Değişimler]. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Ryan, A., Pintrich, P. R. (1997). "Should I Ask for Help?" The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class.” [Matematik Dersinde Gençlerin Yardım İstemedeki Motivasyon Ve Tavırlarının Rolü: Ben Yardım İstemeli Miyim?]. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saka, D. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri İle Okul Tükenmişliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Salmelo-Aro, K., Ve Upadyaya, K. (2014). "developmental trajectories of school burnout: evidence from two longitudinal studies." [Okul Tükenmişliğinin Gelişim İzleri: Uzunlamasına İki Çalışmanın Kanıtı]. *Learning and Individual Differences*, 36, 60-68.
- Schaufeli, W. B., Martinez, İ. M., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2002). "burnout and engagement in university students: Ass national study." [Üniversite Öğrencilerindeki Yanma ve İş Birliği: Ulusal Bir Çalışma]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Seçer, G ve Öztürk, Y. (2015). "Okul Tükenmişliğinin Akademik Stres ve Akademik Güdülenme Arasındaki Aracı Rolünün İncelenmesi" [Bildiri]. Uluslararası Ejer Kongresi, 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 8-10 Haziran.
- Seçer, İ. (2015). "Okul Tükenmişliği İle Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 424-433.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). "Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Turkish Journal of Education*. 1(2), 1-13.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). "Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması." *Turkish Journal of Education*. 2(2), 16-27.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yasam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sılığ, A. (2003). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sürgevil, O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). “Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği.” *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (33), 75-84.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., Patrick, H. (2002). “the classroom environment and students’ reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study.” [Sınıf Ortamı ve Öğrencilerin Matematikte Kaçınma Stratejileri Raporları: Çok Yöntemli bir Çalışma]. *Journal Of Educational Psychology*, 94(1), 88–106.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başaçıkma Davranışları* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlüönen, K. ve Arslan, E. (2012). “Otel İşletmelerinde Çalışanların Paraya Olan Tutumunun Mesleki Etik Değerler Açısından İncelenmesi.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 173-187.
- Vaessen, B., Prins, F. ve Jeuring, J. (2013). “university students’ achievement goals and help-seeking strategies in an intelligent tutoring system.” [Akıllı Özel Ders Sisteminde Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedefleri Yardım Arama Stratejileri]. Department Of Information And Computing Sciences Utrecht University, Utrecht, The Netherlands.
- Vızlı, C. (2005). *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Webster, R. (2001). "Interfaces for e-learning: cognitive styles and software agents for webbased learning support" [E- Öğrenme İçin Arayüzler: Web Tabanlı Öğrenme Desteği İçin Bilişsel Stiller ve Yazılım Maddeleri]. In *ASCILITE Annual Conference Proceedings*, pp, 559-566.

Yang, H. J. ve Farn, C. K. (2005). "An investigation the factors affecting mis student burnout in technical-vocational college." [Teknik - Meslek Yüksek Okulunda MIS Öğrencilerinin Tükenmesini Etkileyen Faktörlerin Araştırılması]. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Yöney, H. ve Ünalın, P. (2004). Profesyonel Yaşamda İş Stresi ve Tükenmişlik. <http://arsiv.ntv.com.tr/news/303101.asp> [15.11.2016].

EKLER

Ek 1: Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyet:() K () E

Sınıf: () 6 () 7 () 8

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin öğrenme sürecinde yardım isteme durumunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bu konuda yapılan araştırmada kullanılacaktır. Yanıtlarınızın ders başarınıza ve sınıf geçmenize hiçbir etkisi olmayacaktır. Aşağıda sunulan ifadelerde doğru ya da yanlış yanıt söz konusu değildir. Sizden istenilen, ifadeleri dikkatlice okuyup, belirtilen durumun karşısındaki cevaplardan size en uygun olanına X işareti koyarak içtenlikle yanıtlamanızdır. Göstermiş olduğunuz duyarlılıktan ve bu çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derste anlamadığım konularda sınıftaki bir arkadaşımın yardım isterim.					
2. Öğretmenime derste soru sorduğumda aptal olduğumu düşünmesinden korkarım.					
3. Anlamadığım yerleri öğretmene sorduğumda arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşünürüm.					
4. Derslerle ilgili zorlandığım konuları kendi kendime çözmeye çalıştıktan sonra, yapamıyorsa birinden yardım alırım.					
5. Derste zorlandığım konularda benden daha iyi olduğunu düşündüğüm arkadaşlarımdan yardım isterim.					
6. Anlamadığım konular için arkadaşlarımdan yardım istediğimde beni üzeceklerini düşünürüm.					
7. Anlamadığım konuları başkalarına sormaya utanırım.					
8. Derslerde anlamadığım yerleri bilgili olduğunu düşündüğüm kişilere sorarım.					
9. Anlamadığım konularda arkadaşlarımdan yardım istediğimde bana karşı önyargılı olmalarından korkarım.					
10. Anlamadığım konularla ilgili nasıl yardım isteyeceğimi					

önceden düşünürüm.					
11. Derste zorlandığım konularda yardım istemeye çekinirim.					
12. Derste bir sorununun nasıl çözüleceğini anlamamda yardıma ihtiyacım varsa arkadaşlarıma sorarım.					
13. Derste arkadaşımдан yardım istemenin öğrenmemi artıracığını düşünürüm.					
14. Zorlandığım konularda arkadaşlarımdın benimle alay edeceklerini düşündüğüm için yardım istemem.					
15. Derste anlamadığım konuları anında sormak yerine beklemeyi tercih ederim.					
16. Sınıfın önünde anlamadığım yerleri sormaya çekinirim.					
17. Sınıfta başkalarından yardım istemenin amacı çok çalışmak zorunda kalmadan başarılı olmaktır.					
18. Sınıfta çözemediğim sorular olduğunda birinden yardım istemek yerine o soruyu atlarım.					
19. Sınıftaki çalışmalarla ilgili arkadaşımдан / öğretmenimden yardım istediğimde bana açıklama yapması yerine çözümü benim için yapmasını tercih ederim.					
20. Derste anlamadığım konularda birinden yardım istemeden önce kime sorabileceğimi düşünürüm.					
21. Anlamadığım konularda yardım istemenin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
22. Derste anlamadığım konular hakkında birinden yardım istemektense o konuları öğrenmekten vazgeçerim.					
23. Derste zorlandığım konularda kendi kendime uğraşmak yerine hemen birine sorarım.					
24. Derste anlamadığım konuları arkadaşlarıma, öğretmenime sormak yerine evde anneme babama sormayı tercih ederim.					
25. Derslerle ilgili zorlandığım konuları kendim çözemezsem birinden yardım alırım.					

Ek 2: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okula yönelik ve okulla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ya da yaşantı örnekleri maddeler biçiminde sıralanmıştır. Sizden istenen bu maddeleri dikkatle okumanız ve her maddede belirtilen duygu, düşünce ya da yaşantının size ne kadar uyduğunu “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmenizdir.

Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur.

Ölçekte hem olumlu hem olumsuz maddeler bulunmaktadır. Lütfen tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.				
2. Ders çalışmak istemiyorum.				
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.				
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.				
6. Ödev yapmak bana ağır gelmez.				
7. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.				
8. Ders çalışırken sık sık dikkatim dağılıyor.				
9. Ders çalışmak beni yormaz.				
10. Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum				

11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum				
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum				
13. Okula gitmek istemiyorum.				
14. Ailemin derslerdeki başarımla konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				
15. Okulu seviyorum.				
16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
17. Ne kadar ders çalışsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.				
18. Okul beni yoruyor.				
19. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.				
20. Ödev yapmaktan yoruldum.				
21. Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.				
22. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
23. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.				
24. Okulu eğlenceli buluyorum.				
25. Ders çalışmaktan yoruldum.				
26. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				

Ek 3: Siirt Üniversitesi Rektörlük İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/03/2016-E.1400



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 55021652-020-
Konu : Ölçek Çalışma İzni

SİİRT İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezi yüksek lisans öğrencisi Abdulaziz ÇELİK'in yürütmekte olduğu "6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi" adlı tez çalışmasını Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez ilçesine bağlı orta okullarında görev yapan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi için, gerekli çalışmaları yapması Enstitümüzce uygun görülmüş olup, söz konusu ölçek çalışmaları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

e-İmza
Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ
Müdür

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://evrak.sirt.edu.tr/evrasyon/Doğrula/ND6F1R>

Göze Caddesi 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 223 12 24
E-Posta: sosbilens@siirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Abdurrazzak Çelik
Faks: +90 (484) 223 19 98
Elektronik ağı: www.sirt.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4: Valilik Onay Yazısı



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12391494-44-E.3579385
Konu : Ölçek Çalışma İzin İstemi

30.03.2016

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Program öğrencisi Abdulaziz ÇELİK'in yürütmekte olduğu "6,7, ve 8. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ilçelerine bağlı Ortaokullarda okuyan 6,7, ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulama yapmak istemesi ile ilgili yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Müdürlüğümüz söz konusu tez çalışmasının Merkez ilçelerine bağlı Ortaokullarında okuyan 6,7, ve 8. Sınıf öğrencilerine yapılmasını uygun görmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İdris AKBAŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ekler :
Yazı (5 sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
36...120...13...
Metin EROĞLAN
Millî Eğitim Müdürlüğü
V.H.K.İ.

OLUR
30.03.2016




M.Fethi SUAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Yeni Mah. Lise Cad. Öğretmenevi Kat : 4 SİİRT
e.mail:egitimogretim56@meb.gov.tr
İnternet: http://siirt.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Fırat ALGAN- Memur
Tel: (0484) 223 10 28 Dahili : 1522
Faksa: (0484)223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e780-2902-33b4-b043-c292 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği İzni

 **Abdulaziz ÇELİK** <abdzzclk56@gmail.com> 25.02.2016 ☆  

Alici: Ayşe ▾

hocam tekrar rahatsız ettiğim için çok özür dilerim ama çalışacağım tez konusunun örneklemini ortaokul öğrencileri olarak değiştirmek zorunda kaldığımdan bir diğer ölçeğiniz olan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeğini e mail yolu ile yollayabilerseniz çok memnun olacağım. çünkü tez önerisine ölçeğinizi yazdım.

8 Şubat 2016 20:25 tarihinde Abdulaziz ÇELİK <abdzzclk56@gmail.com> yazdı:

...

Ayşe Aypay
ayseaypay@hotmail.com
✉ ▾
[Ayrıntıları göster](#)




 **Abdulaziz ÇELİK** <abdzzclk56@gmail.com> 25.02.2016 ☆  

Alici: Ayşe ▾

Aypay, A., "İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 2011, 511-527

25 Şubat 2016 11:58 tarihinde Abdulaziz ÇELİK <abdzzclk56@gmail.com> yazdı:

...

 **Ayşe Aypay** <ayseaypay@hotmail.com> 25.02.2016 ☆  

Alici: bana ▾

Tekrar Merhaba,

Tez çalışmanızda kullanmak istediğiniz İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği ektedir. Kolay gelsin.

Doç. Dr. Ayşe AYPAY
Eskisehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Meselik Kampusu 26480

Ek 6: Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği İzni

öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeği (ÖNEMLİ)

Gelen Kutusu x



ckoc

ckoc@cumhuriyet.edu.tr



Abdulaziz ÇELİK <abdlzcl56@gmail.com>

11.02.2016 ☆



Alıcı: ckoc ▾

[Ayrıntıları göster](#)

sayın hocam sizleri tekrar rahatsız ettiğim için özür dilerim. daha önceki e-mailde de belirttiğim gibi ölçeğinizi yapacağım tez konusunda kullanmak istiyorum izniniz olursa. bu anlamda ölçeğinizi e.mail yoluyla bana yollayabilirsiniz seviniim. olumlu veya olumsuz yanıtınızı sabırsızlıkla bekleyeceğim. umuyor ve ümit ediyorum ki olumlu yanıt verirsiniz. saygılar.



ckoc@cumhuriyet.edu.tr

12.02.2016 ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba Abdulaziz,

ekte ölçeği ve bu konuda yazılmıyıp makaleleri gönderiyorum. Bir sorun olursa rahatça sorabilirsiniz :) Kolay gelsin

Yrd. Doç. Dr. Canan Koç
Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Abdulaziz ÇELİK
Doğum Yeri ve Tarihi	Siirt-01/07/1985
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Dicle Üniversitesi, Siirt Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü.
Bilimsel Faaliyetler	<ul style="list-style-type: none"> • 22-24 Mayıs 2014 “Bilimin Işığında Eğitimsel Liderlik Üzerine Uluslararası Konferans” sözlü bildiri sunumu. • Epçaçan, C., Epçaçan, E., Çelik, A., Ekin, İ.A., Yüksel, İ. (2016). “Serbest kıyafet uygulamasına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi.” Akev Akademi Dergisi. 20(66), 215-236.
İş Deneyimi	
Stajlar	-
Projeler	-
Çalıştığı Kurumlar	Yavuz Selim İlköğretim Okulu (Batman) Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu (Siirt) 75.Yıl İlkokulu (Siirt) Çevik Ersin Temel İlkokulu (Siirt) 80.Yıl İlkokulu (Siirt) Sağırsu İlkokulu (Siirt) Sağırsu Ortaokulu (Siirt)
İletişim	
E-Posta Adresi	Abdlzzclk56@gmail.com
Tarih	13/07/2017