

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ETKİN KATILIMI VE YARDIM İSTEME EĞİLİMLERİ\***

*MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ENGAGEMENT&DISAFFECTION AND HELP-SEEKING TENDENCIES*

**Hülya GÜVENÇ\*\* Canan KOÇ\*\*\***

*Geliş Tarihi: 23.09.2016  
(Received)*

*Kabul Tarihi: 14.12.2016  
(Accepted)*

**ÖZ:** Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin etkin katılım ve öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi ve etkin katılım ile yardım isteme arasındaki ilişkilerin saptanması amaçlanmaktadır. Tarama modelinde olan araştırma, 2013-2014 güz döneminde Sivas ili merkez ilçede öğrenim gören 607'si kız 633'ü erkek olmak üzere 1240 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Etkin Katılım Ölçeği ve Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde *t* Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin etkin katılım durumlarının sınıf düzeyi yükseldikçe olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre altıncı sınıf öğrencileri kendilerini derse daha fazla verirken sekizinci sınıf öğrencileri daha fazla hoşnutsuzluk yaşamaktadırlar. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin etkin katılımları ve yardım isteme durumları cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kendilerini derse vermekte ve etkili yardım istemektedirler. Erkek öğrenciler ise daha fazla hoşnutsuzluk yaşamakta ve yüzeysel yardım istemekte ve yardım istemeden kaçınmaktadırlar. Öğrencilerin yardım isteme eğilimleri de sınıf düzeyine göre değişmektedir. Öğrencilerin yardım isteme eğilimlerinde sınıf düzeyine göre yüzeysel yardım isteme ve yardım istemeden kaçınmada 6. sınıf lehine fark bulunmuştur. Öğrencilerin etkin katılımları ile yardım isteme eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Kendini derse veren öğrenciler etkili yardım istemekte, hoşnutsuzluk arttıkça yardım istemekten kaçınma ve yüzeysel yardım isteme artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkin katılım, kendini verme, hoşnutsuzluk, yardım isteme, özdüzenlemeli öğrenme.

\* Bu çalışma VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, guvenchulya@gmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ccanankoc@gmail.com

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine middle school students' active participation and tendency to help-seeking during learning activities according to the variables of gender and class, and to determine the relationship between their active participation and help-seeking behavior. The study was based on a descriptive design, and was conducted with 1240 middle school students, including 607 female and 633 male students, studying in the rural area of Sivas during the autumn semester of the 2013-2014 academic year. Study data was collected using the Engagement & Disaffection, Help Seeking in the Learning Process Scale. The obtained data was analyzed using the *t* test, the one-way analysis of variance and the Pearson correlation coefficient. Study results demonstrated that the active participation level of the students varied according to their grade, with later grades having lower active participation than earlier grades. According to the study results, sixth grade students more engaged to class, while eighth grade students were less disaffected. Evaluation of middle school students' level of active participation and help-seeking according to gender revealed a difference in favor of female students. Female students were found more engaged in class and to more help-seeking effectively compared with male students. Male students, on the other hand, were more disengaged to their classes and showed more superficial help-seeking behavior, meaning that they generally avoided asking for help. The students' tendency to seek help also varied according to their grade. With regards to the tendency to help seeking, sixth grade students showed less superficial help-seeking behavior and avoidance of help seeking. There was a significant relationship between the students' active participation and their tendency to seek help. Students who engage in class tended to instrumental help-seeking more effectively, while being disaffected with classes led to superficial help-seeking behavior, and thus to a generally tendency to avoid asking for help.

**Key Words:** self-regulated learning, help-seeking, engagement, disaffection

## GİRİŞ

Etkin katılım öğrenme- öğretme sürecinde her zaman dikkat çeken bir kavram olmuştur. Öğrenci güdüsünün en önemli çıktısı olarak kabul edilen etkin katılım kavramsal olarak zaman içinde değişim göstermiştir. Güdü kuramlarına benzer şekilde son dönemde katılımı ilgili çalışmaların katılımın niceliğinden çok niteliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların öğrencilerin derse kendilerini vermeleri ve hoşnutsuzluklarına odaklandığı görülmektedir. Güvenç (2015) kendini verme ve hoşnutsuzluk (engagement & disaffection) kavramlarının birlikte kullanımlarının Türkçede yarattığı güçlüğü karşı "Etkin Katılım" kavramını önermiştir.

Etkin katılım kavramı, öğrencinin katılımının niteliğine odaklanmaktadır. Öğrenciler öğretmen tarafından önerilen öğrenme etkinliklerine katılmayabilirler. Bir öğretmen derse ya da etkinliğe

öğrencinin katılıp katılmadığını kolaylıkla belirleyebilir. Sorulan bir soru ya da çalışma kâğıdına göz atmak bunun için yeterli olabilir. Öte yandan öğretmenler, ödüller ve cezalar yoluyla öğrencilerin katılımını çoğunlukla sağlayabilmektedir. Ancak öğrencinin katılımını sağlamak, istenen öğrenme ürünlerine ulaşmak için yeterli gözükmemekte, etkin katılımın sonuca ulaşmakta belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin katılımının niteliğini ve bu niteliğin etkilerini incelemek gerekmektedir.

Etkin katılım kendini verme ve hoşnutsuzluk olmak üzere iki güdüsel yapı ile ilişkilidir. Her iki güdüsel yapı da duyuşsal ve davranışsal öğeler içermektedir. Etkin katılımın en önemli göstergesi şüphesiz kendini vermedir. Kendini verme kavramı, güdülenilmiş eylemin başlatılmasının yanı sıra engel ve zorluklara karşın eylemin sürdürülmesini tanımlar (Skinner, Kindermann, Connel, ve Wellborn, 2009).

Kendini vermenin davranışsal yönü yüksek çaba, yoğunlaşma ve tam bir odaklanma ile öğretimsel işi yapma ve sınıfa katılımı ortaya çıkarmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Derse / öğretimsel etkinliğe kendini vermiş öğrenci öğrenme ortamındaki dikkat dağıtıcı etmenlerden etkilenmemekte, anlayamadığı bir nokta ya da çözemediği bir sorunla karşılaştığında tekrar denemektedir. Gerektiği kadar değil, daha fazlasını yapmak için gönüllü olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu davranışlara coşku, hoşlanma, ilgi gibi olumlu duygular eşlik etmektedir. Kendini vermenin tersi ise hoşnutsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci derste kendisine verilen görevi yerine getirmekte, ancak çaba, ve odaklanma gözlenmemektedir. Öğrenci mekanik olarak işe katılmakta ancak olup bitenle ilgilenmemektedir. Karşılaştığı herhangi bir güçlükte bırakmaya hazırdır. Hemen her şey kolaylıkla dikkatini dağıtmaktadır. Hoşnutsuzluk yaşayan öğrencinin davranışlarına sıkılma, üzülmeye, yabancılaşma gibi duygularda eşlik etmektedir. Öğrenme sırasında kendini veren öğrenciler diğerlerinden yüksek notlar almakta, eğitimlerini yarıda bırakma oranları daha düşük olmaktadır. Tersine hoşnutsuz öğrenciler sınıfta bozucu davranışlar sergileme, eğitimlerini yarıda bırakma gibi pek çok riskle karşı karşıyadır (Finn, Rock 1997; Furrer ve, Skinner, 2003; Wang ve, Holcombe 2010).

	<b>Davranış</b>	<b>Duygu</b>
<b>Kendini Verme</b>	Etkinliği başlatma	Coşku,
	Çaba,	İlgi
	Dikkat	Hoşlanma
	Girişim,	Doyum,
	Azim	Övünç
	Tolerans	Canlılık
	Yoğunlaşma	Haz
<b>Hoşnutsuzluk</b>	Pasiflik	Sıkılmışlık
	Dikkatsizlik	Üzgünlük
	Vazgeçme	Yabancılaşma
	Mekanik katılım	Endişe
	Çekiniklik	Kızgın
	Dalgınlık	Utanc
	Hazırlıksız	İlgisizlik

*Şekil 1:* Sınıfta Etkin katılımın (kendini verme ve hoşnutsuzluk) güdüsel bir kavramsallaştırması (Skinner, Furrer, Marchand, ve Kindermann, 2008, 766)

Kendini verme ve hoşnutsuzluk güdünün en önemli çıktısı olarak ele alınmakta ve diğer öğrenme ürünleri ile güdü arasındaki aracı değişken olarak görülmektedir. Araştırmalar kendini vermenin öğrenci başarısı ve davranışlarının güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Skinner, vd., 2008). Öğrenci güdüsünün öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımları üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, ve Lens, 2009). Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmek için izledikleri yollar olarak tanımlanabilir (Açıkgöz,2003). Öğrenme stratejileri üzerindeki çalışmalar bilişsel ve üst bilişsel stratejilerde yoğunlaşmakla birlikte, son dönemde sosyal stratejilerin üzerinde de önemle durulmaktadır. Sosyal etkileşim boyutu olan öğrenme stratejileri denilince temel olarak etkili yardım isteme stratejisinden söz edilmektedir.

Yardım isteme, akademik bağlamda öğrencilerin kendi kendilerine yapamayacakları güçlükte işlerle karşılaştıklarında, bu güçlüğü aşarak başarmalarını sağlayan, istenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran önemli bir öz düzenleme stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yardım isteme,

bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak öğrenme sürecine katılan öğrenenler tarafından kullanılan araçlar dizisine dahil olan davranışsal ya da sosyal öz düzenlemenin bir biçimi olarak ele alınmaktadır (Karabenick ve Berger, 2013). 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). Yardım isteme sosyal etkileşimli, pek çok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Newman, 2006; Zusho, Karabenick, Bonney ve Sims, 2007). Yardım istemenin karmaşıklığı, öğrenenlerin (a) ortaya çıkan problemi tanımlama, (b) problem için yardıma gereksinim olduğunu belirleme, (c) yardım istemeye karar verme, (d) yardım türüne karar verme, (e) kimden yardım isteneceğine karar verme, (f) yardım isteme, (g) istenen yardımı elde etme ve yardımı işleme gibi çok basamaklı bir süreci gerektirmesinden kaynaklanmaktadır (Karabenick ve Dembo, 2011). Bu süreç, yardımın ne zaman gerekli olduğunu ve nasıl etkili yardım isteneceğini bilme gibi bilişsel yeterlikleri; kimden en etkili yardım isteneceğini ve en uygun sosyal yolla nasıl yardım isteneceğini bilme gibi sosyal yeterlikleri; hedefler, tutumlar, öz-inançlar, mücadele isteği, işin zorluğuna tolerans gibi bireysel güdüselle kaynakları; hedefler, değerlendirme sistemi, işbirlikli etkinlikler, öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi bağlamsal güdüselle kaynakları içermektedir (Newman, 2002).

Yardım isteme, uzun yıllar sosyal uyum ve kişilik gelişimi araştırmalarında bağımlı davranış (Nelson-Le Gall ve Jones), yetersizlik ve gelişmemişlik belirtisi olarak ele alınmıştır (Newman, 1998). Daha sonra aktif öğrenme konusunu çalışan eğitimcilerin ve psikologların yöneldiği bir konu haline gelmiştir (Nelson-Le Gall, 1985). Nelson-Le Gall'ın (1985) çalışmaları, öğrenme sürecine etkili yardım isteme ile yürütücü yardım isteme arasındaki farkı ortaya koyarak yardım isteme konusunda önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Etkili yardım isteme aktif katılımın bir sonucu olma, bu sürece yarar sağlama; uyarlanabilirlik, stratejiliklik, uygunluk ve özerklikle tanımlanmaktadır. (Newman, 1998; Butler, 2006; Karabenick ve Berger, 2013). Bu çalışmaların ardından araştırmacılar yardım istemeyi öz düzenlemeli öğrenme ile bütünleştirmeye çalışmışlardır (Karabenick, 1998). Nelson-Le Gall'ın (1985), yardım istemeyi bireysel problem çözmeye uyarlanabilir bir alternatif olarak formüle etmesi, günlük öğrenmedeki başarı etkinliğinin ve problem çözme durumlarının analizine dayanmaktadır. Nelson-Le Gall yardım isteyen öğrencinin, anlama ve öğrenme olmaksızın sadece işi tamamlama, değerlendiren kişinin eleştirisinden kaçınmak gibi

olumsuz ya da bir beceriyi geliştirmek gibi daha olumlu ve yapıcı olarak değerlendirilebilecek farklı hedefleri olabileceği görüşündedir. Bu görüşten yola çıkarak yürütücü (executive) ya da bağımlılık yönelimli yardım isteme ile etkili (instrumental) ya da öğrenme yönelimli yardım isteme arasındaki farkı ortaya koymuştur (Nelson-Le Gall, 1985).

Nelson-Le Gall'in (1985) etkili yardım isteme (instrumental) ve Newman'ın (1998) uyarlanabilir yardım isteme (adaptive) olarak belirttikleri yardım isteme türü, anlama, öğrenme ve beceri geliştirmeye odaklıdır. Etkili yardım isteme becerilerine sahip öğrenciler, kendi kendilerine yapabilecekleri bir işte yardımı reddetmekte ancak gerekli olduğunda da yardım istemektedirler. Böylece etkili yardım isteme öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırarak bağımlılığı sürdürmek yerine azaltmaktadır (Nelson-Le Gall ve Resnick, 1998). Etkili yardım isteyen ğrenci, yardım isterken öğrenme hedefli olduğu için yanıtın ya da işin hazır olarak verilmesini istemez, o konuyla ilgili anlamadığı noktaların açıklanmasını ister. Bağımlı yardım isteme olarak da adlandırılan yürütücü yardım isteme, öğrencilerin bir işi tamamlama, olumsuz eleştiri ve değerlendirmeleri önlemek için yöneldikleri çalışmadan ve çabadan kaçınmaya dayalı yardım isteme türüdür (Volet ve Karabenick, 2006). Yardım istemeden kaçınma, yardıma gereksinim duyulduğu halde yardım istememe durumudur. Öğrenci bir akademik güçlükle karşılaştığında, yardım istemeyerek güçlüğü aşmak yerine pasif kalmaktadır ve bu durum öğrencinin performans ve öğrenme açısından kendisini dezavantajlı duruma sokmasına neden olmaktadır (Ryan, Pintrich ve Midgley, 2001).

Nelson-Le Gall (1985), ğrencilerin yardım istemeye karşı güdülerinin öğrenmeye karşı güdüleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Butler, 2006). Pek çok araştırma öğrencilerin yardım isteme algılarının akademik hedeflerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ryan, Hicks ve Midgley, 1997). Genel olarak daha stratejik ve uyarlanabilir yardım isteyen öğrencilerin, daha güdülü oldukları, duyuşsal özelliklerinin olumlu olduğu ve daha fazla öğrenme stratejileri kullandıkları belirtilmektedir (Karabenick, 2003). Yardım isteme süreci pek çok faktörden etkilendiği gibi pek çok öğrenme ürününü de etkilemektedir. Newman (2002; 2008), yardım istemenin olası başarısızlıkları önleyebileceğini, katılımı sürdürdüğünü, işin başarılmasını sağladığını ve uzun vadede özerk öğrenmeyi artırdığını, gelecekteki öğrenmeler için öz sistem kaynaklarını geliştirdiğini belirtmektedir.

### AMAÇ

Bu doğrultuda bu araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin etkin katılımı ile yardım isteme eğilimleri incelenmiş, ayrıca etkin katılımı ile yardım isteme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alan yazında bir boşluğu dolduracağı, öğretmenler başta olmak üzere öğrenme-öğretme sürecinin tasarımıyla ilgilenen uzmanlara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu doğrultuda bu araştırmanın alt problemleri şunlardır.

- 1) Ortaokul öğrencilerinin etkin katılımı nasıldır?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimleri nasıldır?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin etkin katılımı cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 4) Ortaokul öğrencilerinin etkin katılımı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 5) Ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6) Ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 7) Ortaokul öğrencilerinin etkin katılım ile yardım isteme puanları arasında ilişki var mıdır?

### YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını sağlayan çalışmalara tarama araştırması denir.

### Çalışma Grubu

Araştırma Sivas ili merkez ilçede öğrenim gören 607'si kız 633'ü erkek olmak üzere 1240 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 400'ü altıncı, 473'ü yedinci, 367'si sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Araştırma ölçeklerinden birinin 5. Sınıf öğrencileri için geçerlik güvenirlik çalışması yapılmadığı için 5. sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin etkin katılım ve yardım isteme durumlarını belirlemek için Etkin Katılım Ölçeği ve Yardım İsteme Ölçeği kullanılmıştır.

**Etkin Katılım Ölçeği:** Etkin katılım ölçeği Güvenç (2015) tarafından geliştirilmiş dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçek 16 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta dörder madde yer almaktadır. Ölçek

alt boyutlarından davranışsal ve duyuşsal kendini verme birlikte öğrencilerin kendini verme durumlarını, davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk durumları birlikte hoşnutsuzluk durumlarını açıklamaktadır. Yüksek kendini verme puanı ve düşük hoşnutsuzluk puanı etkin kendini vermeye işaret etmektedir. Ölçeğin ortaokul öğrencilerinde güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış, davranışsal kendini verme alt boyutunda .81; duyuşsal kendini verme.71; davranışsal hoşnutsuzluk .75 ve duyuşsal hoşnutsuzluk alt boyutunda .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kendini verme bölümünün Cronbach Alpha katsayısı .82, sekiz maddelik hoşnutsuzluk bölümünün Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

**Yardım İsteme Ölçeği:** Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği Koç (2013) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir. Yardım istemeden kaçınma (9 madde), etkili yardım isteme (9 madde) ve yüzeysel yardım isteme (7 madde) olmak üzere üç faktörden ve 25 maddeden oluşmaktadır. Etkili yardım isteme alt boyutunun puanlarının yüksekliği olumlu, yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme puanlarının yüksekliği olumsuz olarak yorumlanmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı Yardım İstemeden Kaçınma için .87; Etkili Yardım İsteme için .79; Yüzeysel Yardım İsteme için .70 ve ölçeğin tamamı için .87 bulunmuştur.

#### **Veri Analizi**

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 20.0 İstatistik Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu analizler sırasında grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerin uygunluğu test edildikten sonra aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla, *t* Testine ve Tek Yönlü Varyans Analizine başvurulmuştur. Değişkenler arası doğrusal ilişki saçılma grafiği ile saptandıktan sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısına başvurulmuştur.

#### **BULGULAR ve YORUM**

Yapılan çözümlene sonrası elde edilen araştırma bulguları araştırma alt problemlerine göre sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### **Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Katılım Durumları**

Öğrencilerin etkin katılım durumlarını belirleyebilmek için alt boyutlara göre etkin katılım aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1.** Öğrencilerin Etkin Katılım Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt boyutlar	n	$\bar{X}$	SS
Davranışsal K.V.	1240	11.17	2.56
Duyuşsal K.V	1240	12.03	2.36
<b>Kendini Verme</b>	1240	23.20	4.01
Davranışsal H.	1240	8.31	3.10
Duyuşsal H.	1240	6.47	2.36
<b>Hoşnutsuzluk</b>	1240	14.78	4.38

Tablo1’de görüldüğü gibi öğrencilerin aritmetik ortalamalarının en düşük olduğu alt boyut duyuşsal hoşnutsuzluk ( $\bar{X}=6.47$ ) iken aritmetik ortalamalarının en yüksek olduğu alt boyut ( $\bar{X}=14.28$ ) duyuşsal kendini vermedir. Her bir alt boyutta alınabilecek en yüksek puanın 16 olduğu düşünülüğünde öğrencilerin kendini verme alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının oldukça yüksek, hoşnutsuzluk alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendini verme aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=23.20$ ) hoşnutsuzluk aritmetik ortalamalarından ( $\bar{X}=14.28$ ) daha yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin etkin katılım durumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

#### **Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Katılımları**

Öğrencilerin etkin katılımlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçümlerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise *t* testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Etkin Katılım Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t -Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t
Kendini verme	K	607	24.66	4.44	1.75
	E	633	24.21	4.70	
Hoşnutsuzluk	K	607	13.72	4.43	4.28*
	E	633	15.07	5.36	

\*(p&lt;.05)

Tablo 2 'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin kendini verme ( $\bar{X}$ =24.66) ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}$ =24.21) yüksek olmakla birlikte ortalamalar arası gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan t testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı değildir. Öte yandan erkek öğrencilerin hoşnutsuzluk aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}$ =15.07) kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}$ =13.72) yüksek olduğu ve ortalamalar arası gözlenen farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse daha etkin katıldıkları söylenebilir.

#### Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Katılımları

Öğrencilerin etkin katılımlarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçümlerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Etkin Katılım Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	F
Kendini verme	6.	400	25.03	4.29	13.93* (6-8;7-8)
	7.	473	24.72	4.27	
	8.	367	23.40	5.09	
Hoşnutsuzluk	6.	400	13.35	4.26	18.64* (6-8;6-7; 7-8)
	7.	473	14.45	4.79	
	8.	367	15.51	5.64	

\*( $p < .05$ )

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin kendini verme ortalamaları 6. sınıfta ( $\bar{X}=25.03$ ) iken sınıf düzeyi ilerledikçe düşmüş, 8. sınıfta ( $\bar{X}=23.40$ ) olarak hesaplanmıştır. Uygulanan varyans analizi sonuçları sınıf düzeyleri arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olduğunu göstermiştir [ $F(1239;2)=13.93$ ;  $p < .05$ ]. Bu farkın kaynağını ortaya koymak için uygulanan Scheffé Testi sonuçları ise 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması ile 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin hoşnutsuzluk puanları ortalaması ise sınıf düzeyi yükseldikçe yükselmiş, 8. Sınıf öğrencilerinin hoşnutsuzluk ortalamasının diğer sınıflardan yüksek olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}=15.51$ ).

Uygulanan varyans analizi sonuçları sınıf düzeyleri arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olduğunu göstermiştir [ $F(1239;2)=18.64$ ;  $p < .05$ ]. Bu farkın kaynağını ortaya koymak için uygulanan Scheffé Testi sonuçları, tüm sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin derse katılımlarının sınıflar ilerledikçe olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

#### **Ortaokul Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimleri**

Öğrencilerin yardım isteme eğilimlerini belirleyebilmek için alt boyutlara göre yardım isteme aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Yardım İsteme Eğilimleri Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

<b>Alt boyutlar</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Etkili Yardım İsteme	1240	32.89	7.42
Yüzeysel Yardım İsteme	1240	15.52	5.78
Yardım İstemedenden Kaçınma	1240	19.98	8.49

Tablo 4’ te görüldüğü gibi öğrencilerin en yüksek ortalamasının etkili yardım isteme ( $\bar{X}=32.89$ ) boyutunda en düşük aritmetik ortalamasının ise yüzeysel yardım isteme ( $\bar{X}=15.52$ ) boyutunda hesaplandığı görülmektedir. Etkili yardım isteme ve yüzeysel yardım isteme alt ölçeklerinde alınabilecek puanların 9 ile 45 arasında değişmekte olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin etkili yardım isteme puanlarının iyi, yüzeysel yardım isteme puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yardım istemeden kaçınma alt ölçeğinde alınabilecek puanların ise 7 ile 35 arasında değiştiği düşünüldüğünde bu boyutta da öğrencilerin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimleri**

Öğrencilerin yardım isteme eğilimlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçümlerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise *t* testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** *Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Yardım İsteme Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>
Etkili Yardım İsteme	K	607	33.81	7.07	4.28*
	E	633	32.02	7.65	
Yüzeysel Yardım İsteme	K	607	14.82	5.61	4.26*
	E	633	16.21	5.88	
Yardım İstemededen Kaçınma	K	607	19.58	8.51	1.62
	E	633	20.37	8.45	

\*( $p < .05$ )

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yardım isteme eğilimleri incelendiğinde Tablo 5 ‘te görüldüğü gibi kız öğrencilerin etkili yardım isteme aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}= 33.81$ ) erkek öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=32.02$ ) yüksek olduğu, buna karşın erkek öğrencilerin yüzeysel yardım isteme ve yardım istemeden kaçınma ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan *t* test sonuçları ortalamalar arasındaki farklılıkların etkili yardım

isteme ( $t=4.28$ ;  $p<.05$ ) ve yüzeysel yardım isteme ( $t=4.26$ ;  $p<.05$ ) boyutlarında anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın öğrencilerin yardım istemeden kaçınma alt boyutundaki aritmetik ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgulara dayalı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha etkili yardım istediği söylenebilir.

### **Sınıf Düzeylerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimleri**

Öğrencilerin yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçümlerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yardım İsteme Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	F
Etkili Yardım İsteme	6.	607	31.83	7.83	6.21*
	7.	633	33.44	7.05	(6-7;6-8)
	8.	607	33.37	7.35	
Yüzeysel Yardım İsteme	6.	607	14.85	5.55	3.89*
	7.	633	15.53	5.62	(6-8)
	8.	607	16.27	6.18	
Yardım İstemedten Kaçınma	6.	607	19.06	8.24	5.78*
	7.	633	20.21	8.32	(6-8)
	8.	607	20.71	8.89	

\*( $p<.05$ )

Tablo 6'da görüldüğü gibi etkili yardım isteme boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 7. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=33.44$ ) iken diğer iki boyutta 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması daha yüksektir. Bütün alt boyutlarda 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının diğer sınıflardan düşük olduğu görülmüştür. Ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan varyans analizi sonuçları bu farklılıkların bütün alt boyutlarda anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu

farklılıkların kaynağını ortaya koymak için uygulanan Scheffé Testi sonuçları etkili yardım isteme boyutunda 6. sınıf öğrencileri ile hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencileri arasında gözlenen farklılıkların anlamlı olduğunu ancak diğer iki boyutta sadece 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar yardım istemenin sınıf düzeyine göre değiştiğini ortaya koymaktadır.

### **Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Katılım ile Yardım İsteme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler**

Ortaokul öğrencilerinin etkin katılım ile yardım istemeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için ölçek alt boyutlarından alınan puanlar arasında Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Öğrencilerin Etkin Katımları ve Yardım İsteme Puanları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları**

Alt boyutlar	Kendini Verme	Hoşnutsuzluk
Etkili Y. İsteme	.27*	-.14*
Yüzeysel Y. İsteme	-.17.*	.41*
Y. İsteme Kaçınma	-.20*	.38*

\* $p < .01$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin kendini verme puanları ile etkili yardım isteme puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.27$ ), yüzeysel yardım isteme ( $r=-.17$ ) ve yardım istemeden kaçınma ile ( $r=-.20$ ) yine düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmaktadır. Hoşnutsuzluk ile etkili yardım isteme arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür ( $r=-.14$ ). Öğrencilerin hoşnutsuzluk puanları ile yüzeysel yardım isteme ( $r=.41$ ) ve yardım istemeden kaçınma ( $r=.38$ ) arasında ise orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak etkin katılım ile yardım isteme arasında ilişki olduğu söylenebilir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin etkin katılım durumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin etkin katımları onların güdülenmişlikleri ile yakından ilişkilidir. Gerek ortaokul öğrencilerinin güdüsel özellikleri ve etkin katılımlarıyla genel olarak (Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, ve Midgley, 1991; Wang ve

Holcombe, 2010) gerekse matematik dersi bağlamında ilgilenen araştırmalar (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Pajares ve Grahams 1999; Cleary ve Chen, 2009) güdülerinin ve katılımlarının sınıf düzeyi ilerledikçe olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada öğrencilerin derse kendini verme puanlarının sınıf düzeyi arttıkça düştüğü buna karşın hoşnutsuzluklarının arttığı görülmüştür. Ortaokul çağlarında gözlenen bu olumsuz değişimin nedeni olarak aynı dönemde öğrencilerin hem kendileri hem de okulla ilgili algılarının olumsuz olması gösterilebilir (Ryan ve Patrick, 2001).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin yardım isteme eğilimlerinin de sınıf düzeyine göre değiştiğini göstermiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme durumları 6.sınıflara göre daha olumludur. Bu durum, çocukların bilişüstü becerilerinin ergenliğe doğru gelişmesi, kendi performanslarını izlemeye ve yansıtmaya ve akademik ortamlarda yardım isteme ihtiyacını belirlemede daha iyi duruma gelmesiyle açıklanabilir. Ancak buna rağmen çoğu ergen akademik işlerde yardıma ihtiyaç duyduklarında yardım istememektedir. Çünkü ilk ergenlikle birlikte yardım istemeden kaçınma eğilimi artış göstermektedir. (Akt. Ryan, Pintrich ve Midgley, 2001; Ryan ve Shin, 2011). Bu dönem öğrencilerin gelişimsel özelliklerin değişimi, çevrenin, arkadaşların ve öğretmenlerin değişmesi gibi çeşitli değişikliklerle karşılaştıkları bir dönemdir. Ryan ve Shim'in (2012) belirttiği gibi bu değişimler destekleyici akran ilişkilerinin oluşumunu engelleyebilmektedir. Bu araştırmanın bulguları sınıf düzeyi ilerledikçe yardım istemeden kaçınmanın arttığını ortaya koyarak alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Oysa ülkemizde yapılan başka bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Koç, 2015).

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerinin etkili yardım istemede ve yüzeysel yardım istemede kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha etkili yardım istemektedirler, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüzeysel yardım istemektedirler. Pek çok araştırmada yardım istemede cinsiyet farklılığının olmadığı (Ryan, vd., 1997) saptanmakla birlikte, bazı araştırmalarda fark bulunmuştur. Örneğin, Arbreton'un (1998) çalışmasında erkek öğrencilerin yürütücü yardım isteme ve yardım istemeden kaçınma ortalamaları kız öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Newman ve Gauvain (1996) tarafından yapılan bir çalışmada 6. sınıfta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenden ve grup arkadaşlarından daha sık yardım istedikleri saptanmıştır (Newman,

1998). Koç (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin etkili yardım isteme ve yüzeysel yardım isteme eğilimleri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklılık göstermiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonucun, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmada daha iyi oldukları sonuçları (Pajares, 2002; Meece ve Painter, 2012) ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az hoşnutsuzluk yaşadığı derse daha etkili katıldığı sonucuyla birlikte değerlendirildiğinde yardım istemede cinsiyete göre gözlenen farklılığın öğrencilerin güdüsel durumuyla ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir önemli sonucu etkin katılımı yardım isteme arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymasıdır. Kendini derse veren öğrenciler etkili yardım isterken hoşnutsuzluk yaşayan öğrenciler yardım istemeden kaçınmakta, ya da yüzeysel yardım istemektedir. Akademik işi yapmaya odaklanan öğrenciler karşılaştıkları zorlukları aşmak için yardım istemekte, deneyimlediği olumlu duygular onu bu konuda cesaretlendirmektedir. Oysa hoşnutsuzluk yaşayan, akademik işe mekanik katılan öğrenciler karşılaştığı güçlüğü işi bırakmak için bir mazeret olarak göyerek yüzeysel yardım istemekte ya da yardım istemekten kaçınmaktadır. Yardım isteme alan yazını öğrencilerin güdülenme düzeyi ile yardım isteme arasında ilişki olduğunu ve olumlu güdüsel özelliklere sahip öğrencilerin etkili yardım istemeye yöneldiğini ortaya koymaktadır (Ryan ve Pintrich'in 1998; Newman, 2006; Beal, Qu ve Lee, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın bu sonucu alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Çünkü güdülü öğrenciler derse kendini vermekte, olumsuz güdüsel özellikler gösteren öğrenciler ise hoşnutsuzluk yaşamaktadır. Kendini verme ve hoşnutsuzluk güdünün en önemli çıktısı olarak ele alınmakta ve diğer öğrenme ürünleri ile güdü arasındaki aracı değişken olarak görülmektedir (Güvenç, 20015).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin etkin katılımlarını ve etkili yardım isteme stratejilerini kullanmalarını destekleyecek öğrenme ortamı yaratılması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin hem ortaokul düzeyinde hem de diğer öğrenim kademelerinde etkin katılım ve yardım istemeyi etkileyen bilişsel ve duyuşsal öğrenci özellikleri ve sınıf ortamıyla ilgili yeni araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin dikkatini hem öğrenci katılımının niteliğine hem de öğrenme sürecinde yardım istemenin önemine çekecek eğitim çalışmaları yapılabilir.



### KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Beal, C. R., Qu, L., & Lee, H. (2008). Mathematics motivation and achievement as predictors of high school students' guessing and help-seeking with instructional software. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 507-514.

Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of school psychology*, 47(5), 291-314.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221.

Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Güvenç, H. (2015). Etkin Katılım Ölçeği Geliştirme ve Uyarlama Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 255-267.

Karabenick, S. A. (1998). Help seeking as a strategic resource. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.

Karabenick, S. A., Berger, J. L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. (Eds. H. Bembenuddy, T. J. Cleary, A. Kitsantas) *Applications of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines*. Information Age Publishing

Karabenick, S. A., Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 126, Summer.

Koç, C. (2013). Help seeking in the learning process scale (HSLPS): Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 12(3), 784-796.

Koç, C. (2015). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik alguları ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 659-678.

Meece, J. L., Painter, J. (2012). Gender, self-regulation and motivation. In D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning*. New York: Routledge.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development*, 981-992.

Nelson-Le Gall, S. & Jones, E. (1990). Cognitive-motivational influences on the task-related help-seeking behavior of black children. *Child Development*, 61, 2, Special Issue on Minority Children, 581-589.

Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90.

Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1, 71-80.

Newman, R. S. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*, 41, 2, 132-138.

Newman, R. S. (2002). What do I need to do to succeed...When I don't understand what I'm doing!?: Developmental influences on students' adaptive help seeking. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. London: Academic Press.

Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43:1, 1-15.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 2, 116-125.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24(2), 124-139.

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.

Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13, 2.

Ryan, A. M., Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104, 4, 1122-1134.

Ryan, A. M., Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction* 21, 247-256.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223- 245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles from a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.

Volet, S., Karabenick, S. A. (2006). Help seeking in cultural context. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552.

Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., Sims, B. C. (2007). Contextual Determinants of Motivation and Help Seeking in the College Classroom. In R.P. Perry and J. C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence- Based Perspective*, 611-659. Springer.