



## ÖĞRENME SÜRECİNDE ETKİLİ YARDIM İSTEME: BİR ÖZ DÜZENLEME STRATEJİSİ

INSTRUMENTAL HELP-SEEKING IN THE LEARNING PROCESS: A STRATEGY OF  
SELF-REGULATION

Canan KOÇ<sup>1</sup>

### Öz

Öz düzenleme, öğrenenin kendi öğrenme sürecini üst bilişsel, davranışsal ve güdüsel stratejilerle düzenlemesidir. Öz düzenlemenin önemli bir stratejisi olan yardım isteme, öğrenenin öğrenme sürecinde karşılaştığı güçlükleri aşmak için sosyal çevreyi kaynak olarak kullanmasıdır. Yardım isteme yurtdışında uzun bir araştırma geçmişine sahiptir. Bir strateji olarak bu denli ayrıntılı ve önemle üzerinde durulmasının nedeni, diğer öz düzenleme stratejilerine göre karmaşık ve sosyal etkileşimli süreçleri içermesidir. Bu çalışmada, bir öz düzenleme stratejisi olan yardım istemenin, yardım isteme sürecinin ve bu süreci etkileyen faktörlerin betimlenmesi ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrenme sürecinde yardım istemenin öneminin tartışılması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, öz düzenleme, etkili yardım isteme

### Abstract

Help-seeking, as an important strategy of self-regulation, entails the learner making use of his or her own social environment as a resource for overcoming any kind of difficulties that he or she may encounter in the learning process. Help-seeking has a long history of research in foreign literature, where it has been deliberated in great detail. The great significance attributed to help-seeking, which exceeds that of other self-regulation strategies, is due to its incorporation of processes that are more complex, including socially interactive processes. It is the intention within this study to come up with a description of help-seeking as a strategy of self-regulation, and to explain the process of help-seeking and the factors affecting it.

**Key Words:** Learning, self-regulation, instrumental help-seeking

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [ckoc@cumhuriyet.edu.tr](mailto:ckoc@cumhuriyet.edu.tr)

## Giriş

Yaşam boyu öğrenme, günümüz toplumlarının eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında temel aldıkları bir konudur. Bunun nedeni yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin her alanda yaşanan hızlı değişime uyum sağlamalarındaki rolüdür. Öz düzenlemeli öğrenme yaşam boyu öğrenme bağlamında önemle üzerinde durulan bir kavramdır. Öz düzenlemeli öğrenenler hem okulda hem de ileriki yaşamlarında etkili öğrenmek için gerekli olan becerileri taşımaktadırlar. Bunun için öz düzenlemeli öğrenme yaşam boyu öğrenmeyi başlatmak ve sürdürmek için anahtar yeterlik olarak kabul edilmektedir (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008). Bireylerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma düzeylerini ifade eden öz düzenleme (Zimmerman, 1994), hedeflere ulaşmak için üretilen duyguları, düşünceleri ve eylemleri kapsamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1994). Yardım isteme öz düzenlemeli öğrenenlerin kullandıkları önemli bir stratejidir. Yurtdışında uzun yıllardır araştırılan (Nelson Le-Gall, 1985; Nelson-Le Gall ve Resnick, 1998; Nelson-Le Gall & Jones, 1990; Karabenick, 1998, 2006; Newman, 1990, 1998, 2012) yardım isteme konusunda Türkiye’de çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir (Koç, 2013). Öz düzenleme çerçevesinde yardım istemenin daha iyi anlaşılabilmesi için kapsamlı bir şekilde incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, (1) bir öz düzenleme stratejisi olarak yardım istemeyi betimlemek, (2) yardım isteme sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklamak, (3) yardım isteme ile ilgili yapılmış olan araştırmalardan yola çıkarak öğrenme sürecinde etkili yardım istemenin önemini tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda öz düzenleme ve yardım isteme kavramlarının geçtiği kaynaklara ulaşılmış, bu kaynaklar incelenerek öğrenme sürecinde yardım isteme konusu belli başlıklar altında ele alınmıştır.

## Öz Düzenleme ve Yardım İsteme

Öz düzenleme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin katılma düzeylerini ifade etmektedir (Zimmerman, 1994). Pintrich (2000) tarafından yapılan kapsamlı tanımda, öz düzenlemeli öğrenme ya da öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, böylece hedefleri ve çevredeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilerek kendi biliş, güdü ve davranışlarının izlenmesi, düzenlenmesi ve kontrol edilmesi çabalarını kapsayan aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Akt. Schunk, 2005). Öz düzenleme, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının açıklanmasına yardım eden ve başarının artırılmasını sağlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Schunk, 2005). Çünkü başarılı öğrenciler öğrenme süreçlerini yönlendirmek ve

artırmak için bilişsel, davranışsal ve güdüsel bir strateji repertuarı kullanarak (Järvelä, 2011) öğrenmelerini düzenlemektedirler. Diğer bir deyişle, öğrenciler, kendi düşüncelerini, güdülerini, davranışlarını ve öğrendikleri bağlamları izleme, düzenleme ve kontrol etmede aktif olarak katıldıkları ölçüde öz düzenlemeli olarak kabul edilmektedirler (Zusho, Karabenick, Bonney & Sims, 2007). Boekaerts (1999) "öz düzenlemeli öğrenme" nin, araştırmacıların öncelikle başarılı öğrenmenin parçası olan çeşitli öğeleri tanımlanmalarına (Boekaerts, 1997), ikincisi farklı öğeler arasında oluşan karşılıklı ve yinelenen etkileşimleri açıklamalarına ve üçüncüsü öğrenme ve başarı ile doğrudan kişinin hedef yapısı, güdüsü, iradesi ve duygusunu ilişkilendirmelerini mümkün kılan güçlü bir yapı olduğunu belirtmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin farklı yapıları ve kavramsallaştırmaları öneren bir dizi farklı model (Boekaerts 1997; Winne, 1996; Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000) bulunmaktadır, fakat bütün modellerde bazı varsayımlar ve özellikler ortaktır (Pintrich, 2000). Bu öz düzenlemeli öğrenme modelleri, öğrenmenin bilişsel ve güdüsel öğelerinin birleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Pintrich, 1999). Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme birbiriyle etkileşimli üç süreçten oluşmaktadır. Öğrenenin kendi davranışları üzerindeki kasıtlı dikkatini içeren öz-gözlem; şu anki edim ile hedefin karşılaştırıldığı öz-yargı; hedefe ulaşmayla ilgili öğrencilerin inançlarını ifade eden değerlendirilebilir tepkiler ya da somut ödüllerden oluşan öz-tepki (Schunk, 1994). Zimmerman'ın (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelinde öz düzenlemeli öğrenme süreci, öngörü, edim ve edim sonrası olmak üzere döngüsel üç evreyle açıklanmıştır (Akt. Güvenç, 2011a). Öğrencilerin dönüt döngüleri olarak da adlandırılan bu süreçte öngörü evresi, hedef oluşturma, stratejik planlama gibi harekete geçmeden önceki hazırlıkları içermektedir. Bu evrede iş analizi ve öz güdü inançları önemlidir. Edim evresi, öz kontrol ve öz gözlemden oluşur. Stratejilerin işe koşulması, zaman yönetimi, çevresel düzenleme, öz öğretim, ilgiyi teşvik etme, yardım isteme gibi süreçler bu evrede gerçekleşir (Zimmerman & Cleary, 2009). Edim sonrası evre (Güvenç, 2011a; Güvenç, 2011b) olarak da adlandırılan öz yansıtma evresi, öz yargı ve öz tepki süreçlerinden oluşmaktadır. Bu evrede öz değerlendirme, nedensel yükleme, öz doyum gibi süreçler bireyin deneyimine ilişkin tepkisini etkilemektedir. Bu öz yansıtma evresi baştaki öngörü süreçlerini ve öğrenmeye ilişkin inançları etkileyerek öz düzenleme döngüsünü tamamlamaktadır (Zimmerman & Cleary, 2009). Öz düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecinin her aşamasında sürece ilişkin farkındalığını ve kontrolünü gerektirmektedir. Etkili öz düzenleme hedeflerin ve bu hedeflere ulaşmak için güdünün olmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin sadece

eylemlerini düzenlemeleri yeterli olmamakta aynı zamanda başarıyla ilişkili bilişleri, davranışları, amaçları ve duyguları da düzenlemeleri gerekmektedir (Akt. Schunk, Pintrich ve Meece, 2010). Zimmerman ve Martinez-Pons (1986, 1988), çoğunlukla kullanılan on dört akademik öz düzenlemeli öğrenme stratejisi tanımlamışlardır. Bu stratejiler, kendini değerlendirme; örgütlenme ve dönüştürme; amaç koyma ve planlama; bilgi arama; kayıt tutma ve çalışmayı yönetme; çevresel yapılandırma; sonuçlarla ilgili planlama; tekrarlama ve ezberleme; arkadaşından, öğretmenden ve başka yetişkinlerden yardım alma; notları, testleri ya da kitapları gözden geçirmedir (Akt. Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Açıkgöz, 2011). Bu stratejiler başarı değişkenliğinin %93'ünü açıklamaktadır (Akt. Açıkgöz, 2011). Yapılan araştırmalar, öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Zimmerman, 1990, 1994; Pintrich & Zusho, 2002; Schunk, 2009; Açıkgöz, 2011; Arsal, 2009; Turan & Demirel, 2010; Tekbıyık, Camadan & Gülay, 2013).

Öz düzenlemeli öğrenenin sınıftaki önemli bir özelliği, öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluk ve karışıklıkla baş etmek için diğerlerini bir kaynak olarak kullanma becerisini göstermesidir (Ryan & Pintrich, 1997). Bu nedenle etkili yardım isteme önemli bir öz düzenlemeli öğrenme stratejisi (Newman, 1998, 2012; Karabenick, 2006) ve öğrencilerin öğrenmelerinin önemli bir yordayıcısı (Kempler & Linnenbrink, 2006; Ryan & Shin, 2011) olarak kabul edilmektedir. Nelson- Le Gall ve Resnick'e (1998) göre, yardım isteme sadece öğrencinin bireysel repertuarındaki öz düzenlemeli öğrenme stratejisi değil, aynı zamanda öğrenmenin sosyal etkileşimsel süreçlerinin bir parçasıdır. Sosyal etkileşimli karmaşık bir etkinlik olması (Newman, 1990; Newman, 2006; Zusho, Karabenick, Bonney & Sims, 2007; Schunk, 2009) ve öz yansıtımlı doğasından dolayı bir bilişüstü strateji olarak da ele alınabilmesi (Newman, 1998) yardım istemenin diğer öz düzenlemeli öğrenme stratejilerden ayrı tutulmasını gerekli kılmaktadır. Etkili yardım isteme süreci öz yansıtma ve öz ilişkili duyuşsal ve güdüsel faktörleri içermektedir (Newman, 2012).

Öz düzenleme sürecinin önemli bir parçası olan etkili yardım istemenin öz düzenleme ile birlikte ele alınmasının yanı sıra, karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olması nedeniyle tek başına da incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle bazı araştırmacılar yardım isteme sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri içeren modeller geliştirmişlerdir. Yardım istemeye ilişkin modeller, öz düzenleme kapsamında yardım isteme sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Aşağıdaki bölümlerde yardım isteme sürecine ve bu süreci etkileyen faktörlere yer verilmektedir.

## Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme

Öğrenciler sınıfta verilen işlerle ilgili güçlükler yaşadıklarında farklı yolları kullanmaktadırlar. Bazı öğrenciler pes ederek işi yapmaktan vazgeçmekte, bazıları öğretmenin ya da arkadaşlarının kendisi için o işi yapmalarını beklemekte, bazı öğrenciler ise karşılaştıkları güçlüğü aşmak için daha iyi bilen birinden yardım istemeyi seçmektedirler. Öz düzenlemeli öğrenciler daha iyi bilen birinin yardımını gerektiren zor işlerle karşılaştıklarında sorular sorarak yardım almaktadırlar (Newman, 1994, Newman, 2003).

Yardım isteme, öğrencilerin öğrenme işlerinde aktif olarak yer almalarını sağlayarak akademik zorluklarla baş etmelerini destekleyen genel bir problem çözme stratejisi (Nelson-Le Gall ve Resnick, 1998) ve sosyal çevreyi öğrenmeyi artıracak şekilde düzenleme yolu (Schunk, 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Vygotsky'nin uzun süre önce bilginin yapılandırılmasında sosyal etkileşimin önemini ortaya koymasına rağmen, yakın zamana kadar yardım istemenin öğrenme açısından belirleyiciliği önemsiz olarak ele alınmış (Karabenick, 1998), yardım isteme yetersizlik, gelişmemişlik ve bağımlılık belirtisi olarak görülmüştür (Newman, 1998). Öğrenme ve problem çözümede oynadığı etkili role rağmen yardım isteme, sosyal uyum ve kişilik gelişimi araştırmalarında genellikle bağımlı davranış olarak ele alınmıştır (Nelson-Le Gall, 1985, Nelson-Le Gall & Jones, 1990). 1980'li yılların başlarına kadar çocuklar ya da yetişkinlerde akademik ya da diğer ortamlarda yardım istemeye ilişkin kuramsal temelli sistemli araştırmalar oldukça azdır (Butler, 2006). Nelson-Le Gall'in (1981, 1985) çalışmalarıyla birlikte yardım istemeye ilişkin geleneksel bakış açısı, "başarı ve öğrenme için temel olan aktif ve karmaşık sosyal etkinlik" yönünde değişmeye başlamıştır (Newman, 1998; Butler, 2006). Sharon Nelson-Le Gall'in öncü çalışmasının ardından araştırmacılar yardım istemeyi öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi içerisinde bütünleştirmeye çalışmışlardır (Karabenick, 1998). Nelson-Le Gall bu çalışmalarında bağımlı, "yürütücü" yardım isteme ile "etkili" yardım isteme arasındaki ayrımı ortaya koyarak (Butler, 2006) öğrenme sürecinde yardım istemenin önemli bir strateji olarak kabul görmesine katkı sunmuştur. Bu ayrıma göre etkili yardım isteme, öğrenmeye ve anlamaya odaklanmakta ve daha fazla özerklik ile ortaya çıkmaktadır (örneğin, yanıtı istemek yerine ipucu istemek). Genel olarak diğer öğrenme stratejilerini kullanan aktif ve yetenekli öğrencilerin gerektiğinde daha fazla etkili yardım istediklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Zusho ve diğ., 2007). Çaba kaçınmacı, gereksiz ve bağımlılığı sürdüren yürütücü yardım istemeden farklı olan etkili yardım isteme hedefi, kişinin daha fazla özerklik sağlayabilen yeteneklerini geliştirmeyi ya da anlamasını artırmayı

içermektedir (Karabenick, 2006). Yürütücü yardım isteme ise öğrencilerin bir işi tamamlamak ya da olumsuz eleştirileri önlemek için yöneldikleri çalışmadan kaçınmaya dayanan yardım isteme türüdür (Volet & Karabenick, 2006; Karabenick, 2003; Butler, 2006). Yardım istemeden kaçınma, yardıma gereksinimin olmasına rağmen çeşitli nedenlerle yardım istememidir. Öğrenciler “aptal görünme” gibi yardım istemenin “potansiyel tehditlerinden” korunmak için yardım istemeden kaçınabilmektedirler (Arbreton, 1998). Örneğin, öğrenci bir problemin tamamını atlayabilir ya da yardım istemek yerine hiç cevap vermeyebilir (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Butler (1998), öğrencilerin yardım istemelerinin ya da yardım istemeden kaçınmalarının nedenlerinin sadece öğrenme için yararlı görülmesi ya da tehdit olarak algılanması şeklinde iki kategoriyle açıklanmasının yeterli olmadığını belirtmektedir. Araştırma sonuçlarını temel alarak yardım istemeden kaçınmanın nedenlerinin çok boyutlu olduğunu ve sınıfta yardım istemeden kaçınmanın farklı nedenlerinin, zorlukla baş etmek için farklı stratejilerin kullanımı ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Butler (1998) tarafından yardım istemeden kaçınma için üç ayrı yönelim tanımlanmaktadır: Yetenek odaklı yönelimli yardımdan kaçınma, yardım istemenin yetersizliğin bir kabulü olarak algılanması tarafından yönlendirilmektedir. Özerklik yöneliminde ise öğrenciler bağımsız öğrenme çabaları nedeniyle yardımdan kaçınmaktadırlar. Yararcı yönelimli yardım istemeden kaçınma ise yardım istemenin işin tamamlanmasını hızlandırmayacağı görüşleri tarafından yönlendirilmektedir. Yararcı yönelim işin hızlı, kestirme yoldan tamamlanması ile ilgilidir (Butler, 2006; Zusho ve diğ.,2007). Butler (2006) yardım istemeden kaçınma konusuna farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Ancak bu konu ile ilgili daha fazla çalışmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Ryan, Pintrich ve Midgley’e (2001) göre, öğrencilerin sınıfta yardım istemeden kaçınmalarındaki bazı nedenler şunlardır: Birincisi, verilen bir durumda yardım isteme elverişli ve uygulanabilir olmayabilir. Öğrenciler kötü duruma düşmek istemedikleri için yardım istemeden kaçınmalarına neden olan yardım istemeye karşı belirgin kurallar ve ölçütler olabilir. Öğrenciler yardım istemenin etkili olmayacağına dair yargıda bulunmuş olabilirler, çünkü (a) yardım edebilecek yeterliğe sahip ve istekli bir yardımcının olmaması ya da (b) yardım almanın çok uzun sürebileceği düşüncesi öğrencinin yardım istememelerine neden olmaktadır (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Newman (1990), yardım istemenin bir öğrenme stratejisi ve bir sosyal etkileşimsel süreç olarak iki açıdan ele alınması gerektiğini belirtmektedir. İlk olarak yardımın gerekli olduğunu kabul ederek yardım isteyen çocuk üst bilişsel olarak kendi zorluğunun ve

gereksinimlerinin farkındadır. Önemli olan çocuk zorluğu bastırmak yerine bu farkındalığı bir eyleme dönüştürmektedir. Ancak yardım isteme sadece çocuğun bireysel repertuarında olan bir strateji olarak değil, aynı zamanda sınıfta bir sosyal etkileşimsel süreç olarak düşünülebilir. Akademik yardım isteme, çocuğun etkileşimde olduğu ve yardım aldığı diğer kişileri de kapsamaktadır (Newman, 1990). Yardım isteme davranışları arasındaki farklılıkların daha iyi anlaşılabilmesi için yardım isteme sürecinin ve bu süreci etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir.

### **Yardım İsteme Süreci**

Yardım isteme modelleri, öğrenenlerin öğrenme ve edim güçlükleriyle nasıl baş ettiklerini gösteren bir dizi aşamalar ve karar noktaları ileri sürmektedirler (Karabenick & Dembo, 2011).

Nelson-Le Gall (1981, 1985) ve Newman'ın (2006) çalışmaları yardım istemenin niteliği, işlemleri ve eylemleri üzerinde durmaktadır. Nelson-Le Gall (1981, 1985) etkili yardım isteme kavramını altı koşul veya eylem dizisiyle açıklamaktadır (Newman, 2006): (a) Birinin bir şeyi bilmediğinin farkına varması; (b) Gayret etme, yeni bir strateji deneme, yardım için bekleme, vazgeçme gibi başka bir eyleme geçmek yerine yardım istemeye karar vermesi; (c) Sadece gerekli olan bilgiyi sağlayan uygun bir soru formüle etmesi ; (d) Sorunun kime sorulacağını işaret eden uygun bir hedefin seçilmesi; (e) Yardım için isteği başarılı biçimde gerçekleştirme; (f) Alınan yardımı başarılı bir biçimde işleme. Newman, Nelson-Le Gall'in (1981, 1985) "etkili yardım isteme" kavramı yerine kullandığı "uyarlanabilir yardım isteme" nin üç kritik karara bağlı olduğu üzerinde durmaktadır: (a) yardım istemenin gerekliliği (başka birinden yardım istemem gerekiyor mu?); (b) isteğin içeriği (ne sormalıyım?); ve (c) isteğin hedefi (kime sormalıyım?) (Akt. Koç, 2013).

Yardım isteme süreci bir bireyin yardıma gereksinim duyduğuna ilişkin farkındalığı ile başlamaktadır. Van der Meij (1994) ve Dillon (1988, 1990) bu aşamayı zihinsel karmaşa olarak tanımlamaktadırlar. Zihinsel karmaşa, kişisel bilgi ile yeni bilgi ya da beklentiler arasında farklılık olduğunda ortaya çıkan bir muamma ya da belirsizlik durumudur. Çok sayıda araştırma bu aşamanın bütün yardım isteme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Ryan ve Pintrich, 1998; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Karabenick ve Dembo'ya (2011) göre, yardım isteme sürecinin sırayla belli aşamaları kapsamasına rağmen, bu durumların sırayla oluştuğuna ya da öğrenenlerin bu aşamalarda bilinçli olarak yer

aldıklarına dair kesinlik bulunmamaktadır. Çoğu durumda, bu süreç belki de otomatik ve kontrollü bilişsel işlemenin bir bileşeni içermektedir.

Newman (1994) tarafından geliştirilen etkili yardım isteme modeli, yürütücü karar vermenin ve öz-sistemin karar vermede katılımının genel olarak öz düzenlemede özel olarak da yardım istemede oynadığı önemli rolü ortaya koymaktadır. Öz sistem kavramı kişisel düşünceleri, inançları, istekleri, değerleri ve duyguları içermektedir. Modele göre yardım isteme süreci öğrencinin kendi kendine sorduğu “Bunu anladım mı?” ya da “Bu yanıt doğru mu?” sorularına “Hayır” yanıtını vermesiyle başlamaktadır. Bu süreçte güdusel-duyuşsal filtre devreye girmektedir. Yardım isteme sürecindeki bütün işlemlerin geçtiği güdusel-duyuşsal filtre öğrencilerin sınıf çevresiyle ilişkili duygular, tutumlar, inançlar, hedefler, değerlerden oluşan öz sistemlerini içermektedir. “Devam etmeli miyim?”, “Nasıl devam etmeliyim?”, “Ne sormalıyım?”, “Nasıl sormalıyım?” soruları bu filtrede yer almaktadır. Birey bu sorularla yardımı isteyeceği hedef kişiye, ne tür bir yardım isteyeceğine ve nasıl yardım isteyeceğine karar verir. Bu kararlarla birlikte yardım isterken belli stratejiler kullanılmaktadır (örneğin, uygun zamanda uygun ses tonuyla soruyu ifade etme).

Karabenick ve Dembo (2011) yardım isteme sürecinin her aşamasında belli yeterliklerin/kaynakların işe koşulduğunu açıklamaktadırlar. Bu yeterlik/kaynaklar, bilişsel, sosyal, duyuşsal-duygusal, bağlamsal-duygusaldır.

Tablo 1: Yardım İsteme Sürecinin Her Aşamasındaki Yeterlikler/Kaynaklar

Aşama	Yeterlikler/Kaynaklar			
	Bilişsel	Sosyal	Duyuşsal-Duygusal	Bağlamsal-Duygusal
1. Bir problemin olup olmadığını belirlemek	X			
2. Yardıma gereksinim olup olmadığını belirlemek	X		X	
3. Yardım istenip istenmeyeceğine karar vermek			X	X
4. Yardımın türüne karar vermek	X		X	
5. Kime sorulacağına karar vermek		X	X	
6. Yardım rica etmek	X	X	X	X
7. Yardım elde etmek	X		X	X
8. Alınan yardımı işlemek	X			

Kaynak: Karabenick&Dembo, 2011

Tablo 1’de yer alan yeterlikler/kaynaklar yardım isteme sürecinin her aşamasında gereklidir, bunlardan bazıları birden fazla aşama için önemlidir. Bilişsel yeterlikler, ne zaman yardıma gereksinim olduğunu anlamayı ve nasıl sorular sorulacağını bilmeyi içermektedir. Sosyal yeterlikler, farklı durumlarda kimlerin en iyi yardım edebileceğini ve bu kişilere sosyal olarak istenilen şekilde nasıl yaklaşılacağını bilme ile ilişkilidir. Duyuşsal-duygusal



kaynaklar, öğrenenlerin zorluğu tolere etmesini ve yetersiz, beceriksiz olarak algılanmasından dolayı üzülmemesini sağlayan duygular ve inançlardır. Bağlamsal ve duygusal kaynaklar ise işbirliği içinde çalışma becerisini, öğretmen-öğrenen ilişkisindeki kuralları bilmeyi, anne babaların ve öğretmenlerin beklentilerini anlamayı kapsamaktadır (Karabenick & Dembo, 2011). Yardım isteme sürecine bireyin yardıma gereksinim duyduğunu fark etmesiyle başlamakta, çeşitli bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerin işe koşulmasıyla sürdürülmekte, alınan yardımın işlenmesi ile sona ermektedir. Bu sürecin karmaşıklığı, süreçte pek çok değişkenin etkili olmasıyla ilişkilidir. Aşağıda yardım isteme sürecini etkileyen etmenler ele alınmaktadır.

### **Yardım İsteme Sürecini Etkileyen Etmenler**

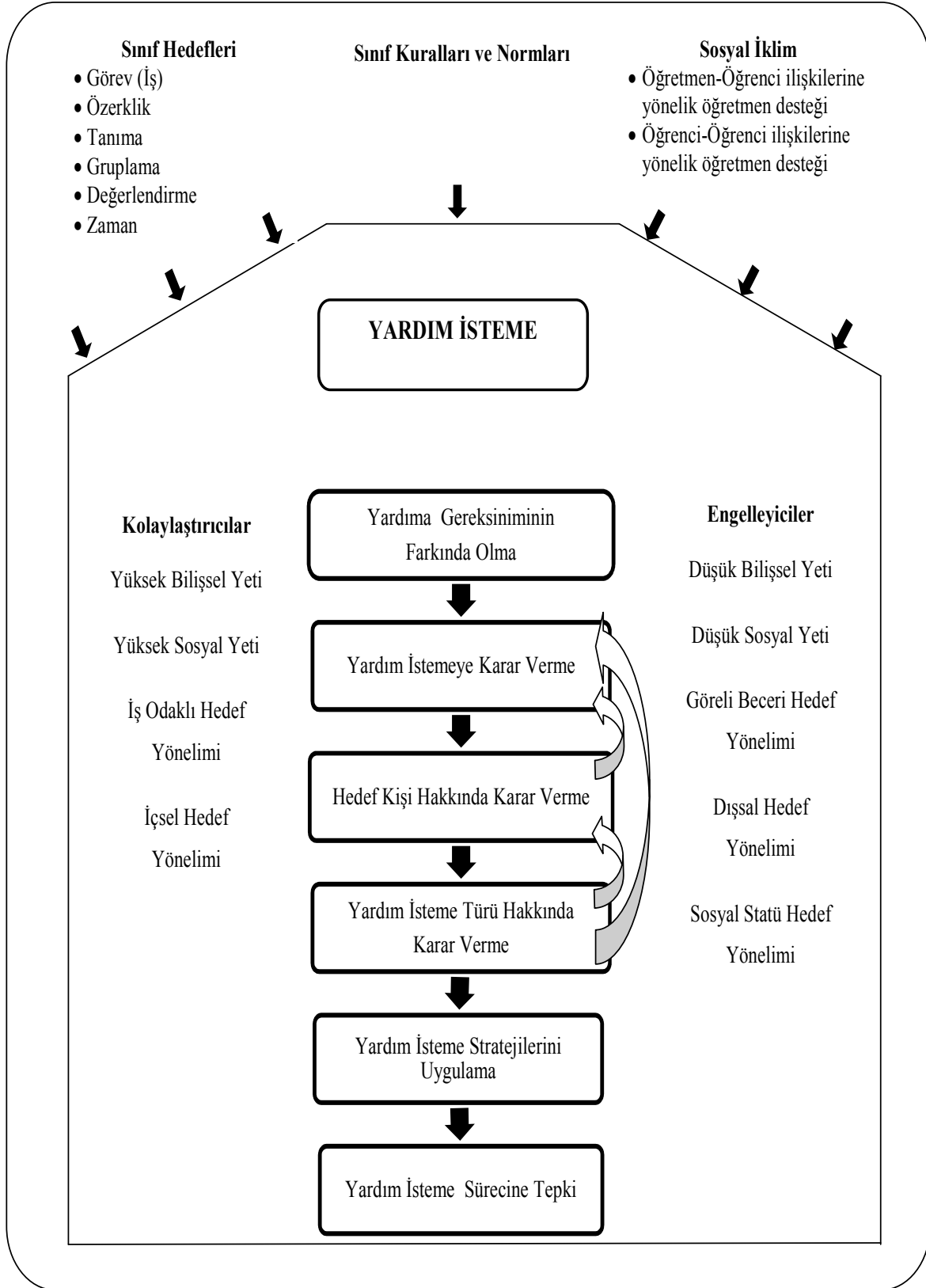
Yardım istemeye ilişkin farklı bağlamlardaki araştırmalar, insanların başkalarından yardım istemelerinin sıkıntılarını azaltmasına rağmen yardım istemediklerini göstermektedir. Bu sonuçlara göre Nadler (1991), bazılarının yardım isteyerek karşılandığı, bazılarının ise yardım istemeyerek giderildiği çelişkili gereksinimleri yansıtan bir “yardım isteme ikilemi” kavramını önermektedir. Pek çok araştırma öğrencilerin yardım isteme ya da yardım istemeden kaçınma nedenlerini ve güdülerini belirlemeye ve bunların öğrencilerin ve sınıf çevresinin özelliklerinden nasıl etkilendikleri ve öğrencilerin akademik yardım istemelerini nasıl etkiledikleri üzerinde odaklanmaktadır (Butler, 2006).

Yardım isteme alan yazınında araştırmaların yardım isteme ile etkinlik yapısı, hedef yönelimi, öğrenme işinin türü gibi sınıf özellikleri; başarı düzeyi, kişisel hedefler ve beceri öz algısı gibi öğrencilerin kişisel özellikleri arasındaki ilişkilerini incelediği görülmektedir (Newman, 2000). Newman’ın (1994) açıkladığı duyuşsal ve güdüsel filtrede yer alan faktörler, yardım isteme sürecinin şekillenmesinde belirleyici role sahiptirler. Duygular, duyuşsal durumları, tutumlar gibi duyuşsal faktörler; yeteneğe ilişkin öz algı, kontrol algısı, nedensel yüklemeler, başarı ve başarısızlık beklentileri, başarı hedefleri gibi bilişsel-güdüsel faktörler yardım istemenin sosyal-etkileşimsel sürecinde bütünsel olarak yer almaktadırlar (Newman, 1998). Newman’a (2003; 2006) göre, uyarlanabilir/etkili yardım isteme öğrencilerin bazı yeterliklere ve kaynaklara sahip olmalarını gerektirmektedir. (1) Bilişsel yeterlikler: ne zaman yardıma ihtiyaç olduğunu bilme; ihtiyaç duyulan eylem ve bilgiyi tam olarak sağlayacak soruyu nasıl formüle edeceğini bilme; (2) Sosyal yeterlikler: başkalarının yardım edebileceğini bilme; yardım istenebilecek en uygun kişinin kim olduğunu bilme; uygun bir sosyal yolla nasıl istekte bulunacağını bilme; ve (3) Duyuşsal-güdüsel kaynaklar: hedefler, tutumlar, öz-inançlar ve çocuğun iş ile ilgili algısıyla ve kişisel motivasyonu

ilişkili duygular, mücadele isteği, görev zorluğuna tolerans, kişisel zorluğu kabul etmeye isteklilik, öğretmenlerle ve daha bilgili akranlarla sosyal etkileşime isteklilik.

Ryan ve Pintrich'in (1998) şekil 1'de sunulan modelinde sınıfta öğrencinin güdüsü ve yardım istemesi üzerindeki bağlamsal etkiler incelenmektedir. Bu modele göre öğrencilerin güdüsel özellikleri yardım isteme sürecinin bütün aşamalarını kolaylaştırmakta ya da engellemektedir. Yardım isteme sürecini öğrencilerin bilişsel yeterlik algıları, sosyal yeterlik algıları, başarı-hedef yönelimleri, sosyal-hedef yönelimleri, başarı düzeyleri gibi kişisel özellikler, sınıf kuralları ve ölçütler, sınıftaki başarı hedef yapısı, sınıfın sosyal kişilerarası atmosferi gibi sınıf özellikleri etkilemektedir (Ryan ve Pintrich, 1998; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Şekil1:Sınıfta Öğrenci Güdüsü ve Yardım İsteme Üzerindeki Bağlamsal Etkiler Modeli



Kaynak: Ryan ve Pintrich, 1998

Yardım isteme kararı ile öz saygı, yeterlik algısı ve edim düzeyi gibi öğrencilerin kişisel özellikleri arasında ilişki bulunmaktadır (Ryan & Pintrich, 1998; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Bunlar yardım isteme kararı üzerinde engelleyiciler ya da kolaylaştırıcılar olarak rol oynamaktadırlar. Araştırmalar, akademik ortamlarda yardım gereksiniminin, düşük düzeyde öz saygı, bilişsel yeterlik algısı ve başarıya sahip öğrencilerde daha tehdit edici olduğunu göstermektedir (Ryan & Pintrich, 1998).

#### *Başarı Yönelimleri ve Yardım İsteme*

Öğrencilerin başarı hedefleri, öğrenme ortamlarındaki davranış ve güdülerinin yüksek yordayıcıları (Newman, 2006), sınıfta yardım istemelerinde etkili olan önemli bir güdüsel yapı (Newman, 1990; Ryan & Pintrich, 1997; Newman, 1998; Ryan & Pintrich, 1998; Ryan, Pintrich & Midgley, 2007; Newman, 2003; Butler, 2006; Newman, 2006; Karabenick, 2003) olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda başarı güdüsü ve özellikle akademik güdü alanlarında önemli bir bakış açısı haline gelen hedef yönelimi teorisi (Kaplan & Maehr, 2007), farklı türdeki hedeflerin başarı durumlarında davranışları nasıl etkileyebildiğini açıklamaktadır (Schunk, 2009). Hedef yönelimi alanında çalışan araştırmacılar iki temel yönelim bulunduğunu belirtmektedirler: öğrenme yönelimi, iş yönelimi gibi farklı adlandırılan beceri geliştirme yönelimi ve beceri yönelimi, ego yönelimi ya da performans yönelimi olarak adlandırılan beceriyi sergileme ya da beceri yoksunluğunu göstermeden kaçınma hedefidir (Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr, 1998).

Öğrenme yönelimli öğrenciler, öğrenmeye karşı güdülüdürler; yeni beceriler geliştirmeye isteklidirler ve zorlayıcı işleri tercih etmektedirler (Akt. Newman, 2006). Bu yönelime sahip öğrenciler, öğrenmeye, öz gelişime, ilerlemeye odaklanmaktadırlar (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Bazı araştırma sonuçlarına göre öğrenme yönelimli öğrenenler için yardım isteme, anlamayı geliştirme ve artırmada olumlu bir yol olarak görülmekte ve onlar için başkalarından yardım isteme farklı bir öğrenme kaynağı sunmaktadır (Karabenick, 2006). Performans yönelimli öğrenciler ise yüksek yeterlik algısını sürdürmeye ilgilidirler; başkalarından daha kötü değil, daha iyi performans göstermek isterler (Akt. Newman, 2006). Bu öğrenciler diğerlerinden daha iyi olmayı denemeye, üstün performanslarının başkaları tarafından tanınmasına ve becerileri hakkında olumlu yargıya ulaşmaya odaklanmaktadırlar (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Performans yönelimli öğrenciler için, yardım isteme, yetenekleri hakkındaki kaygıları nedeniyle daha tehdit edici görülmektedir. Hedef yönelimlerinin yardım türüne bağlı olarak farklı doğurguları bulunmaktadır. Öğrenme yönelimli öğrencilerin gereksinim duyduklarında etkili/ özerk yardım istemeleri daha

yüksekken, performans yaklaşma ve kaçınma hedef yönelimlerine sahip öğrenciler gereksinim duyduklarında yardım istemekten kaçınmaktadırlar ya da uygun olmayacak şekilde yardım istemektedirler (Akt, Karabenick, 2006). Öğrenme hedef yönelimli öğrenci elindeki iş üzerine odaklanmakta ve çaba, işi öğrenmek için bir yol olarak görülmektedir. Bu durum yardım isteme ile ilgili yeterlik kaygısını ve yardım istemeden kaçınmayı azaltmaktadır. Eğer öğrenciler performans yönelimli ise başkalarının kendilerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgilenirler çünkü dışsal değerlendirme onların yetenekli olup olmadıklarını belirleyecektir. Bu hedef yönelimi yardım isteme ile ilgili olarak yeterlik kaygısını ve yardım istemeden kaçınmayı artırmaktadır (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Güdüsel yönelimin yardım isteme üzerindeki etkisini inceleyen Newman (1990), içsel güdü yönelimli çocukların yardım istemeyi işi öğrenmek için etkili bir yol olarak gördüklerini belirtmektedir. Dışsal yönelimli çocuklar ise yardım istemeyi işi tamamlamak ve öğretmenin onayı için kestirme bir yol olarak görmektedirler.

Başarı yönelimleri ve yardım istemenin incelendiği araştırmalarda, öğrencilerin başarı yönelimleri, sosyal hedef yönelimleri ile yardım istemeye karşı tutumları ve yardım isteme davranışları arasındaki ilişki (Tanaka, Murakami, Okuno & Yamauchi, 2002; Roussel, Elliot & Feltman, 2011; Ryan & Pintrich, 1997; Ryan & Pintrich, 1998) incelenmiştir. Tanaka ve diğ. (2002) öğrenme yönelimi ile yardım istemeden kaçınma arasında negatif, performans yaklaşma yönelimi ile etkili yardım isteme arasında pozitif, yardım istemeden kaçınma arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Roussel ve diğerleri (2011) de öğrenme yöneliminin her iki türünün de (yaklaşma ve kaçınma) etkili yardım istemenin olumlu yordayıcıları, performans kaçınmanın ise olumsuz yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Performans yaklaşma ile yardım isteme arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Arbreton'un (1998) yaptığı araştırmada öğrencilerin kişisel hedef yönelimlerinin, sınıf başarı yönelimi algılarının ve yardım isteme için öğretmen desteği algılarının yardım isteme stratejisinin kullanımı ile ilişkisi incelenmişti ve bu özelliklerin birbiri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

#### *Yardım İstemede Öğretmenin Rolü*

Öğretmenlerin istekli olarak öğrencilerle zaman, enerji paylaştığı ve fiziksel ve duygusal destek sağladığı sınıflarda öğrenciler öğrenmeye katılma eğilimi göstermektedirler (Skinner & Belmont, 1993, Akt. Newman, 2002). Skaalvik ve Skaalvik (2013), çeşitli araştırmaların, öğrencilerin öğretmenlerinin duygusal olarak destekleyici ya da öğretmenleriyle pozitif ilişkilerinin olduğuna ilişkin algılarının akademik benliği, okul

ödevleri için içsel motivasyonu, katılımı, çabayı ve yardım isteme davranışlarını yordadığını aktarmaktadırlar.

Newman (2000), yardım istemede öğretmenin etkisinin üç açıdan ele alınabileceğini belirtmektedir. Birincisi, öğretmenlerin, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin algılarını etkileyen ve öğrenci-öğretmen iletişimini de kolaylaştırabilen ilişkiler kurmalarıdır. İkincisi, öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte bir sınıf bağlamı yapılandırmalarıdır. Öğrencilerin öğretmenlerinden ya da sınıf arkadaşlarından yardım istemeye karşı isteklilikleri ile ilişkili ve sınıfın belirli bir özelliği olan akademik hedefler özerk öğrenmenin destekleyicisidir. Üçüncüsü, öğretmenler öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmelerine, akademik yeterlik kazanmalarına ve yardım isteme ile başarı arasında nedensel bir bağ kurmalarına yardım edebilecek şekilde sınıfın işleyişini düzenlemektedirler. Newman (2002) öz düzenlemeli öğrenenlerin akademik zorluklarla baş etmelerinde etkili yardım istemenin rolünü tartıştığı çalışmasında, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeyi işaret eden ilişkililik, özerklik ve yeterlik olmak üzere üç öz-sistem gereksiniminin olduğunu ve bunların karşılanmasında öğretmenin rolünün önemini açıklamaktadır. Örneğin, öğretmen, öğrencinin günlük yaşadığı materyali anlamasını sağlıyorsa, öğrencinin yardıma ihtiyacı olup olmadığını araştırıyorsa, yardımı tehdit edici biçimde sunmuyorsa, öğrenciler öğretmenlerin güvenilir yardımcılar olduklarını öğrenmektedirler (Newman, 2002). Öğretmenlerin yardım istemeyi cesaretlendirme düzeyleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler nasıl öğreteceklerini ve kendilerinin meslektaşlarından ve idareden nasıl yardım alacaklarını belirleyen çeşitli kişisel ve profesyonel hedefler tarafından güdülenmektedirler. Öğretmenlerin bu hedefleri daha geniş bir değerler sistemini yansıtmaktadır (Newman, 2006). Hedef kuramcıları, öğretmenlerin davranışlarının ve konuşmalarının genellikle öğrencilere başarı hedefleri hakkındaki inançlarını ilettiklerini ve bunların öğrencilerin sınıfta benimseyecekleri hedefleri, başarı-ilişkili davranışları, bilişleri ve duyusu etkileyebildiğini belirtmektedirler (Zusho ve diğ., 2007, Newman, 2002). Örneğin, öğretmenler uzun vadede öğrenmenin, özerkliğin ve öğrenmenin içsel değerinin önemi üzerinde vurgu yaptıklarında öğrenme hedeflerini artırırlar. Böyle bir sınıfta öğrenciler gereksinim duyduklarında sorunu çözmek amaçlı bilgi almak için öğretmene soru sorarlar. Gerçek anlamda konuyu anlamaya ilgilidirler. Öğretmenler iyi puanlar alma ve başarılı görünme üzerinde vurgu yaptıklarında, öğrenciler sınıf performans hedeflerini geliştirmektedirler (Newman, 2002).

Butler (2006), öğrencilerin yardım istemeye istekli olup olmamalarının her şeyden önce öğretmenlerin öğrencileri ile nasıl bir iletişim kurduklarına ve öğrencilerin yardım ricalarına

nasıl karşılık verdiklerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Yardım isteme için öğretmen desteğinin yardım isteme niyeti ve sıklığı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, yardım isteme için destek algısının etkili yardım isteme ile olumlu, yardım istemeden kaçınma ile olumsuz ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Arbreton, 2006). Karabenick ve Sharma (1994), öğretmenlerin daha destekleyici olarak algılandıkları sınıflardaki öğrencilerin daha fazla sorularının olduğunu, bu soruları sormada daha az engellendiklerini ve gerekli olduğunda soru sormaya daha istekli olduklarını saptamışlardır (Akt. Karabenick & Dembo, 2011).

Gillies ve Ashman (1997, 2000) öğretmenlerin öğrencilerin yüksek kalitede yardım davranışları göstermelerini başarılı bir biçimde teşvik ettiklerinde öğrencilerin iletişim becerilerinin ve performanslarının arttığını belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeleri artmakta ve öğrencilerin etkileşimleri akran öğretimi ve yardım isteme açısından yüksek düzeyde tanımlanmaktadır (Akt. Oortwijn, Boekaerts, Vedder & Strijbos, 2008).

Öğretmenin sınıfta öğretimsel işlerin yapılandırılması, hedeflerin oluşturulması, sosyal etkileşimin sağlanması, kural ve normların belirlenmesi gibi pek çok işten sorumlu olması, onun yardım isteme sürecindeki rolünün önemini de ortaya koymaktadır. Sınıfta öğretmen tarafından yapılandırılması gereken bütün bu özellikler yardım isteme sürecini etkilemektedir.

#### *Yardım İsteme ve Sınıf Çevresi*

Sınıflar öğrencilerin okulda geçen zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri ve öğrenme öğretme süreçlerinin gerçekleştirildiği ortamlardır. Sınıf çevresinin özellikleri öğrencilerin motivasyonları ve katılımları üzerinde etkili olmaktadır (Ryan & Patrick, 2001).

Öğretmenlerin oluşturdukları sınıf çevresi öğrencilerin yardım istemelerini teşvik etmeleri ya da cesaretlerini kırmaları açısından farklılık göstermektedir. Sınıf etkinliğinin yapısı ve örgütlenmesi, öğretmenlerin dönüt, öğrenci- öğretmen etkileşimi ve öğrenciler arasındaki iletişim kurallarını düzenlediği önemli bir özelliktir. Farklı etkinlik türleri (bütün sınıf, küçük gruplar ve bireysel) belli sosyal etkileşimsel normlar, başarı hedefleri ve bir sonuç olarak yardım isteme tutum ve davranış örnekleri ile ilişkilidir (Newman, 1998). Newman (1998) öğrencilerin yardım istemelerinde etkili olan sınıfa karşı duygularını sınıf etkinlikleri açısından açıklamaktadır. Örneğin, öğrenciler bütün sınıf etkinliklerinde genellikle diğer iki sınıf etkinliği türüne göre daha az yardım istemektedirler. Öğrenciler, küçük grup çalışmalarında bütün sınıf etkinliklerine göre arkadaşlarından olduğu kadar öğretmenlerinden de daha fazla yardım istemektedirler (Newman, 1998). Sınıf etkinlikleri açısından yardım isteme ile ilgi araştırmaların çoğunlukla işbirlikli öğrenme gruplarında (Kempler &

Linnenbrink, 2006; Webb & Mastergeorge, 2003; Webb, Farivar ve Mastergeorge, 2002; Webb, Ing, Kersting & Nemer, 2006; Oortwijn ve diğ., 2008) olduğu dikkat çekmektedir. Yüz yüze etkileşimin bir koşul olduğu işbirlikli öğrenme gruplarında (Açıkgöz, 2002), yardım isteme ve yardım etme davranışlarının etkisinin incelendiği araştırmalar, özellikle yardım etme ile başarı arasında olumlu ilişkinin olduğunu göstermektedir (Webb & Mastergeorge, 2003). Webb ve diğ., (2002), Webb ve diğ. (2006), konunun diğerleri açısından anlaşılır hale getirilmesi için açıklayanların materyali kendi zihinlerinde açıklığa kavuşturmalarının ve tekrar örgütlemelerinin desteklendiği ayrıntılı yardım sürecinden (bir problemin nasıl çözüleceğinin adım adım açıklanması) hem yardım isteyen hem de yardım eden yarar sağladıklarını belirtmektedirler. Bu süreç açıklamaları alanlara ise anlamalarındaki boşlukları tamamlamalarında, kavram yanlışlarını düzeltmelerinde, yeni bilgi ile eski öğrenmeler arasındaki bağları güçlendirmelerinde yardım edebilmektedir.

Ryan ve Pintrich (1998) öğrencilerin yardım istemelerinde sınıfların üç boyutunun etkili olduğundan söz etmektedirler: (1) sınıf kuralları ve ölçütleri, (2) sınıf hedefleri, (3) sınıfın sosyal ve kişilerarası atmosferi. Öğretmenlerin sınıfta işi tamamlama, katılım ve öğrencilerle etkileşim için oluşturdukları kural ve ölçütler öğrencilerin yardım istemelerini etkilemektedir (Akt. Ryan & Pintrich, 1998). Öğrenciler yardıma gereksinim duyduklarının farkında olabilirler, ancak sınıf çevresindeki kural ve normlar öğrencinin bu farkındalığa nasıl karşılık vereceğinin önemli belirleyicisidir. Örneğin, bazı öğretmenler öğrencilerin yardım istemek için birbirleriyle konuşmalarına izin vermektedir. Böyle bir sınıfta yardım isteme kolaylaştırılmaktadır. Sınıf kuralları ve ölçütler, öğrencilerin kişisel güdüsel özellikleri ile etkileşerek yardım istemeyi etkilemektedir (Ryan & Pintrich, 1998; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Sınıfta vurgulanan başarı hedefleri de yardım isteme üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Ryan ve Pintrich (1998) sınıftaki başarı hedeflerinin ve yardım istemenin etkilendiği sınıf çevresi ile ilgili Epstein (1988), Ames (1992) ve Anderman ve Maehr (1994) tarafından tanımlanan öğrencinin güdüsünü ve katılımını etkileyen sınıf çevresinin altı boyutunu kullanarak bir çerçeve oluşturmaktadırlar. Sınıf çevresinin altı boyutu şunlardır: işler, otorite, tanıma, gruplama, değerlendirme ve zaman (Akt. Ryan ve Pintrich (1998)). Bu boyutlar şöyle özetlenebilir: Sınıfta öğretmenler tarafından yapılandırılan işler ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin hedeflerini ve yardım istemelerini etkilemektedir. Uygun düzeydeki zorlayıcılık ve öğretimsel destek, iş odaklı hedefleri ve bilişsel yeterlik algısını artırmaktadır. Otorite boyutu ise, öğretmenlerin sınıfta öğrencileri karar verme sürecine katma düzeyleri ile



ilişkilidir. Öğrencilere işleri ile ilgili karar ve kontrol fırsatı verme, onların materyali öğrenmelerinde aktif rol almalarını cesaretlendirmektedir. Gruplama, işler ve etkinliklerin küçük gruplar halinde işbirliği içinde yapılmasıdır. Değerlendirme/ tanıma boyutunda, öğretmenlerin sınıfta öğrencileri tanımak ve değerlendirmek için kullandıkları ve öğrencilerin oluşturdukları hedefler, yardım isteme inançları ve davranışları üzerinde etkileri olan ölçütler ve yöntemler yer almaktadır. Sınıfta zaman kullanımı da öğrencilerin hedefleri ve yardım istemeleri üzerinde etkilidir. Katı bir zaman çizelgesi, öğrencinin işi öğrenmesi ve içsel ilgisi karşısında bir engel olabilir. Örneğin, bir işi tamamlaması için tanınan katı ve sınırlı süre, öğrencinin işe yoğunlaşması ve yaratıcı olmasını değil işi tamamlamasını sağlayacaktır. Böyle bir durumda yardım istediklerinde öğrenmek için ipuçlarını değil, doğrudan yanıtı isteme eğiliminde olacaklardır (Ryan ve Pintrich, 1998). Nelson- Le Gall ve Resnick (1998), akademik işler ve etkinlikler, değerlendirme uygulamaları ve sınıftaki otorite ve sorumluluk dağılımı gibi sınıf çevresinin farklı yapılarının öğrenci güdüsü üzerinde etkili olduğunu ve bunların genellikle öğretmen tarafından kontrol edildiğini belirtmektedirler. Ryan ve Pintrich'in (1998) belirttikleri yardım istemeyi etkileyen sınıf boyutlarından üçüncüsü sınıfın sosyal ve kişilerarası atmosferidir. Yardım istemenin sosyal doğasından dolayı sınıfın sosyal atmosferi yardım isteme davranışlarını etkilemektedir. Destekleyici, dostça, yardımsever olarak tanımlanan sınıflar, öğrencilerin öğretmenle ve diğer öğrencilerle etkileşirken daha rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Ryan, Pinrich & Midgley, 2001). Sosyal atmosferin bir boyutu öğretmenin sosyal desteğidir. Öğretmen desteği genel olarak şefkatli olma, dostluk, anlayış, adanmışlık ve güvenilebilirlik gibi özellikleri içermektedir. Öğrenciler öğretmenlerini destekleyici olarak algıladıklarında ilgi ve katılımları artmaktadır. Bunun yanı sıra sınıfın sosyal atmosferinin diğer bir boyutunu öğrenci -öğrenci ilişkileri oluşturmaktadır. Öğretmenin yapılandığı işler ve etkinlikler öğrencilerin birbirleri ile etkileşmeleri için farklı olanaklar sunmaktadır. Sınıfın sosyal atmosferinin bir diğer önemli özelliği de öğrencilerin sosyal yeterlik algılarını ve sosyal hedeflerini etkilemesidir.

## **TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bilim ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim alanında da önemli değişiklikler yaşanmıştır. Eğitim alanında yaşanan en önemli gelişme öğrenme ve öğrenciye ilişkin bakış açısının değişmesidir. Öğrencinin öğrenme sürecindeki “pasif alıcı” rolü “aktif yapılandırıcı” ya dönüşmüş ve bu rol öğrencinin sahip olması gereken özellikleri de değiştirmiştir.

Bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanan öz düzenleme, öğrenme sürecinde aktif ve özerk olan, bilgiyi yapılandıran

öğrencinin sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Öğrenci başarısını artırdığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konan öz düzenleme bir dizi öğrenme stratejisini içermektedir. Etkili yardım isteme de önemli bir öz düzenlemeli öğrenme stratejisi olarak ele alınmaktadır. Yardım istemeyi diğer öz düzenleme stratejilerinden ayıran en önemli özelliği sosyal etkileşimli karmaşık bir etkinlik olması ve pek çok faktörden etkileniyor olmasıdır.

Sınıfta öğrencilerin yardım isteme davranışları farklılık göstermektedir. Etkili yardım isteme öğrenmeye, yürütücü yardım isteme ise verilen işi fazla çaba harcamadan tamamlamaya odaklanmaktadır. Yardım istemeden kaçınma ise gereksinim duyulduğu halde çeşitli nedenlerden dolayı yardım istememedir. Araştırmalar etkili yardım isteme ile akademik başarı, öz yeterlik, öğrenme yönelimi arasında olumlu ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme hedeflerinin etkili/uyarlanabilir yardım isteme davranışı ile olumlu, yardım istemeden kaçınma ile olumsuz ilişkili olduğunu ve etkili/uyarlanabilir yardım davranışları gösteren öğrencilerin yardımdan kaçınma davranışları gösterenlere göre akademik öz yeterliklerinin ve başarılarının daha yüksek olduğunu saptayan araştırmalar vardır. Pek çok araştırmanın etkili yardım isteme ile öğrenme üzerinde etkili olan değişkenler arasındaki olumlu ilişkiyi göstermesi, okullarda diğer öz düzenleme stratejilerinin yanı sıra etkili yardım isteme üzerinde durulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akademik ortamlarda öğrencilerin yardım istemeye karşı tutumları yarar ve zarar algılarına göre farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler yardım istemeyi öğrenmelerini artıran yararlı bir strateji olarak görürken; bazı öğrenciler açısından öz saygıyı tehdit olarak algılanmaktadır. Düşük bilişsel yeti, düşük sosyal yeti, dışsal motivasyon, kaçınma hedef yönelimi gibi faktörler etkili yardım istemede engelleyici olarak rol oynamaktadırlar. Öğrenme sürecinde yardım isteme engelleyicilerinin azaltılmasında olumlu sınıf çevresinin oluşturulması, olumlu etkileşimi destekleyen öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğretmen desteği önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin etkili yardım istemedeki önemli rolü, öğretmen eğitiminde bu konuya yer verilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, öz düzenleme ve etkili yardım isteme konularında beceri kazanmaları desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin öz düzenleme yapabilecekleri, etkili yardım isteyebilecekleri koşulları oluşturabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikleri kazanmalarını destekleyecek uygulamalara yer verilmelidir.

Akademik yardım isteme konusunun yurtdışında 1980'li yıllardan beri araştırıldığı görülmektedir. 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 alan yazına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türkiye'de bu konunun fazla araştırılmamış olması, bu konuda daha fazla araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Arbreton, A. (1998). Student goalorientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arsal, Z. (2009). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34, 152.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 2, 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- 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.
- Collins, W., Sims, B. C. (2006). Help seeking in higher education academic support services. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dignath, C., Buettner, G., Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Güvenç, H. (2011a). Yansıtma Materyalleriyle Desteklenen İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz düzenlemeli Öğrenmelerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36, 159.
- Güvenç, H. (2011b). Çalışma Günlüklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 206-218.
- Järvelä, S. (2011). How does help seeking help?- New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*, 21, 297-299.
- Kaplan, A. and Maehr, M.L., (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev.* 19:141-184.

- Karabenick, S. A., Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 126, Summer.
- 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. (2011). Classroom and technology- supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, 21, 290-296.
- Kempler, T. M., Linnenbrink, S. A. (2006). Helping behaviors in collaborative groups in math: A descriptive analysis. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Koç, C. (2013). Help seeking in the learning process scale (HSLPS): Validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 12(3), 784-796.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., and Maehr, M.L., (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- 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. & 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.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90.
- 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. (1994). Academic help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- 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. (2003). When elementary school students are harassed by peers: A self-regulative perspective on help seeking. *The Elementary School Journal*, 103,4.

- 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. (2012). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning/Theory, research and application*. New York: Routledge.
- Nota, L., Soresi, S., Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P., Strijbos, J. W. (2008). Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction*, 18, 146-159.
- Pintrich, P. R., Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. London: Academic Press.
- Roussel, P., Elliot, A. J., Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 394-402.
- 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., Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" the role of motivation and attitudes in adolescent' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 2, 329-341.
- 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., Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 247-256.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self- Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education Theory, Research, and Applications*. International Edition, New Jersey: Pearson Education International.
- Schunk, D.H., (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. Muzaffer Şahin (Çev. Edit.). Nobel Yayıncılık
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self concept, intrinsic motivation, effort and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.

- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, H. Y., Yamauchi, H. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13, 23-35.
- Tekbıyık, A., Camadan, F., Gulay, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 8/3, 567-582.
- Turan, S., Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 279-291.
- 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.
- Webb, N. M., Farivar, S. H., Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory into Practice*, 41,1.
- Webb, N. M., Mastergeorge, A. M. (2003). The development of students' helping behavior and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21(4), 361-428.
- Winne, P. H. (1996), A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 4, 327-353.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self- Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Taylor and Francis.
- 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.