



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ İLE
YARDIM İSTEME EĞİLİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı PERK KAN

**Tez Danışmanı
PROF. DR. HÜLYA GÜVENÇ**

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ İLE
YARDIM İSTEME EĞİLİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı PERK KAN

Tez Danışmanı
PROF. DR. HÜLYA GÜVENÇ

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Aslı PERK KAN tarafından Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ yönetiminde hazırlanan ve **28/01/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Lise Öğrencilerinin Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri ile Yardım İsteme Eğilimleri**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Hülya Güvenç
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Neşe ÖZKAL

.....

Dr. Şefika M. ÇAĞATAY

.....

Tez No : 10330078

Tez Savunma Tarihi : 28/01/2022

.....
Yener Pazarçık

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Aslı Perk KAN

28/01/2022

ÖNSÖZ

Bu tezin yazılması sürecinin yaşadığımız bir pandemi dönemine denk gelmesi beraberinde birçok bilinmezlik ve engeller getirmiştir. Bu durum, tez sürecinde zaman zaman zorluklara sebep olsa da umutlarla hedefe odaklanmak çalışmanın sonuçlanmasını sağlamıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde okullarında araştırma yapmama izin veren okul yöneticilerine, veri toplanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlara ve anketleri içtenlikle cevaplayan sevgili öğrenci kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Tez araştırma konusunun belirlenmesinden tezimin ortaya konmasına kadar olan süreçte bana rehberlik eden, yol gösteren ve daha nitelikli bir tez yazmam için yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Hülya Güvenç'e içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın veri toplanması aşamasında geliştirdikleri ölçme araçlarını benimle paylaşan Doç. Dr. Canan Koç ve Doç. Dr. Hale Sucuoğlu hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecim boyunca bana daima destek olan aileme, eşime, ayrıca gösterdikleri sabır ve anlayışları için motivasyon kaynağım olan canım çocuklarıma teşekkür ediyorum.

Aslı PERK KAN, 2022

Çanakkale

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ İLE YARDIM İSTEME EĞİLİMLERİ

Aslı PERK KAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ

28/01/2022, 60

Bu araştırmada lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile yardım istemenin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ve başarı ve başarısızlık yüklemelerinin yardım isteme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, nicel araştırma türü olan betimsel araştırma uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çanakkale Merkez ilçesinde bulunan Anadolu Liselerin ve Fen Liselerin 9.sınıflarında okuyan 419 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Sucuoğlu (2013) tarafından geliştirilen Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Koç (2014) tarafından geliştirilen Yardım İsteme Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile yardım isteme davranışları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre incelenirken SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin yardım isteme ölçeğinin alt ölçeklerinden “etkili yardım isteme” nin en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Yani öğrencilerin çoğunluğu etkili yardım istemeye eğilimli olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmek, anlamak ve zorluklarla baş etmek için yardım istediğini göstermektedir. Bununla birlikte, hem başarıya hem de başarısızlığı dair yüklemelerde öğrencilerin en az kendisi ile ilgili yüklemeye yaptığı ve kız öğrencilerin başarısızlık yüklemelerinde erkek öğrencilere göre daha fazla öğretmen yüklemesi yaptığı ortaya çıkmıştır.

Öne çıkan bir başka bulgu, etkili yardım isteme davranışı ile, başarı yüklemeleri alt boyutlarından “öğretmen ile ilgili yükleme” arasındaki ilişkinin en yüksek pozitif yönlü ilişki olmasıdır. Öte yandan etkili yardım isteme ile yürütücü yardım isteme alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Son olarak, yardım istemenin alt boyutu olan etkili yardım isteme boyutu ile başarı yüklemelerinin alt boyutları (öğretmen, aile, sınav ve kendisi ile ilgili yüklemeler) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ilişki ve anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Lise Öğrencileri, Başarı ve Başarısızlık, Yüklemeler, Yardım İsteme.



ABSTRACT

HIGH-SCHOOL STUDENTS' ATTRIBUTIONS OF SUCCESS AND FAILURE AND HELP-SEEKING TENDENCIES

Aslı PEK KAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Curriculum Instruction Department

Supervisor: Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ

28/01/2022, 60

The aim of this study is to examine the correlation of high school students' attributions of success and failure as well as their help-seeking tendencies in relation to the gender variable and to determine the relationship between their attributions of success and failure and help-seeking tendencies.

In this study descriptive research which is a branch of qualitative research has been used. The sample of this study consists of 419 ninth grade students who studies at Anadolu and Science High Schools during 2020-2021 semesters in the centre of Çanakkale.

The Success and Failure Attribution Scale which was developed by Sucuoğlu (2013) and the Help-Seeking Scale which was promoted by Koç (2014) have been used as a means of collecting data in this research. Students' attributions of success and failure and the relationship of their help-seeking tendencies in terms of gender variable have been analysed by using the SPSS 22.0 program.

According to this research, findings, in students' help-seeking tendencies the highest score is found at the "instrumental help-seeking" which is one of the sub-dimension of the help-seeking scale. Therefore, the majority of students help-seeking tendencies are for seeking help for learning, understanding and coping with difficulties.

However, in both attribution of success and failure, students attribute least on themselves. And also, in failure attributions female students attribute more on teachers than male students.

Another important finding that has come to forefront in this research is that there is a positive correlation between students' instrumental help-seeking behaviours and of the sub-dimensional teacher attribution in succes attributions. On the other hand, it has been found that there is a significant difference between instrumental help-seeking and executive help-seeking in terms of gender.

Finally, there is a low-level positive correlation and significant difference between instrumental help-seeking behavior and sub-dimensions of success attributions such as teacher, family, exam and themself.

Key words: High-school students, Success and failure, Attributions, Help-seeking,



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yükleme Kavramı ve Süreci	7
2.2. Bernhard Weiner'ın Yükleme Teorisi	8
2.3. Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleeri	9
2.4. Yükleme Kuramı ve Denetim Odağı.....	11
2.5. Yüklemeleerde İçsellik-Dışsallık (Odak).....	12
2.6. Öğrencilerin Başarı Başarısızlık Yüklemeleeriyle İlişkili Etmenler.....	15

2.7. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri ile İlgili Çalışmalarda Cinsiyete Göre Farklılıklar.....	15
2.8. Yardım İsteme Süreci.....	16
2.9. Yardım İsteme Türleri.....	17
2.9.1. Yürütücü Yardım İsteme	17
2.9.2. Etkili Yardım İsteme	17
2.10. Sharon Nelson-Le Gall'in Yardım İsteme Modeli	18
2.11. Yardım İsteme ve Öz-düzenleme	19
2.12. Öğrencilerin Yardım İsteme Süreçlerinde Öğretmen Davranışlarının Etkisi	19
2.13. Yardım İsteme İhtiyacı.....	21
2.14. Yardım İstemede Teknolojinin Rolü.....	22
2.15. Yardım İsteme ve Öğrenci Özellikleri	23

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	25
3.2. Evren ve Örneklem	25
3.3. Veri Toplama Araçları.....	26
3.3.1. Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği.....	26
3.3.2. Yardım İsteme Ölçeği.....	27
3.4. Verilerin Toplanması.....	29
3.5. Veri ve Analizi.....	29

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
--	----

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	31
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA	47
EKLER	53
ÖZGEÇMİŞ	57

TABLolar LİSTESİ

Tablo Numarası		Sayfa
Tablo 1	Weiner (1986)'ın iki boyutlu başarı başarısızlık yüklemeleri tablosu.	10
Tablo 2	Aşağıdaki tabloda kuramın özet hali görülmektedir.	11
Tablo3	Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Sıkı Çalışma (çaba).....	13
Tablo 4	Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Şans-Öğretmen	13
Tablo 5	Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Düşük Çaba.....	14
Tablo 6	Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Düşük Yetenek	14
Tablo 7	Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları ve Yüzdeler Oranları	25
Tablo 8	BYÖ'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları	27
Tablo 9	Yardım İsteme Ölçeği (YİÖ)'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları	28
Tablo 10	Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri için Betimsel Analiz	30
Tablo 11	Katılımcıların Yardım İsteme Davranışları için Betimsel Analiz	31
Tablo 12	Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlığa ilişkin Yüklemelerinin Cinsiyete göre t-test Sonuçları	32
Tablo 13	Katılımcıların Yardım İsteme Davranışlarının Cinsiyete Göre t-test Sonuçları.....	34
Tablo 14	Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri ile Yardım İsteme Davranışları Arasındaki İlişki.....	36

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve önemi yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde öğrencilerin başarısını etkileyen birçok unsur söz konusudur. Bunlardan bir tanesi de yüklemelerdir. Başarı ve başarısızlık kavramları yükleme araştırmalarının da merkezinde bulunmaktadır. Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar, başarı ve başarısızlık yüklemelerinin öğrencilerin okul yaşantılarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Cheng ve Chiou, 2010; Graham, 1991; Schunk, 1981; Weiner, 1985; Weiner, 2010; Özkal ve Sucuoğlu, 2013). Öğrencilerin neden başarılı ya da başarısız olduklarına dair inançlarına ilişkin yükleme kuramı, öğrenci güdüsünü anlamaya ve araştırmaya dair bir çerçeve oluşturmuştur. Bu kurama göre bireyler, başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini bulmaya çalışırlar. Weiner (2010)’a göre öğrenciler genelde başarı ve başarısızlıklarını çaba, yetenek, yardım, ilgi, aile gibi nedenlerle açıklamaktadırlar. Alan yazında başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde başarıya veya başarısızlığa dair yapılan ilişkilendirmelerin öğrencilerin edimleriyle büyük ölçüde tutarlı olduğu görülmektedir. Örneğin, zayıf matematik notlarını yetenek eksikliğine bağlayan bir öğrenci, çalışmanın anlamsız olduğunu düşündüğü için muhtemelen daha az çaba gösterecektir. Başarısızlığının nedeni olarak çaba eksikliğini gören bir öğrenci ise bir sonraki matematik çalışmasında daha fazla çaba göstermeye daha yatkın olacaktır. Bu nedenle başarısızlıklar öğrencilerin öğrenme ve başarıya ulaşma motivasyonunda merkezi bir rol oynar (Tirri ve Nokelainen 2011, akt. Lohbeck, 2019).

Yapılan çalışmalarda yüksek not alan öğrencilerin başarılarını, kontrol edilebilen içsel nedenlere, sıkı çalışma, zorluklarla başa çıkabilme ve öz düzenleme stratejilerine bağladığını; buna karşın düşük notlara sahip öğrencilerin başarısızlıklarını dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlere, üniversite ortamı, aile desteği ve öğretmenler gibi faktörlerle ilişkilendirdiği kaydedilmiştir (Barros ve Simao, 2016; Luo vd. 2014). Ayrıca başarıları için yetenek, çaba, görevin zorluğu ve öğretmen yüklemeleri yapan öğrenciler daha yüksek not ortalaması elde

ederken en kötü notlarını aile ve arkadaşlar yüklemeleri ile ilişkilendiren öğrenciler düşük not ortalaması elde ettiğini ortaya koymuştur (McClure vd., 2011). Yüklemelerinde “olumlu ilişkilendirme” (çaba yüklemesi) yapan öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve daha yüksek hedefler koyduğunu göstermiştir (Cheng ve Chiou, 2010). Özkal ve Sucuoğlu (2013), öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleriyle başarı arasındaki en düşük ilişkinin kendilerine dair yüklemeler ile ilgili olduğunu kaydetmiştir. Lohbeck (2019)’e göre ilkökul öğrencilerinin matematik not başarısı, en çok çaba ve yetenek faktörleri ile; başarısızlıkları ise “öğretmen etkisi” yüklemeleri ile ilişkilidir. Görülüyor ki eğitim sisteminde öğrenciler başarı ve başarısızlıklarının kaynaklarını çeşitli nedenlerle ilişkilendirmektedir.

Bu araştırmada ele alınan ikinci boyut yardım istemedir. Öğrencilerin öğrenirken izlediği yollar öğrenme stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stratejileri bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme stratejileri olarak gruplanmaktadır (Altınok, 2004). Sosyal öğrenme stratejilerinden biri olan yardım isteme, akademik bağlamda öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri, üstesinden gelerek başarmalarını sağlayan ve istenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran önemli bir öz düzenleme stratejisi olarak da karşımıza çıkmaktadır (Le Gall, 1981). Alan yazın incelendiğinde yurtdışında yardım isteme ile ilgili araştırmaların belli bir birikim oluşturduğu olduğu ancak Türkiye’de henüz başlangıç aşamasında olduğu görülmektedir (Güvenç ve Koç, 2016; Koç, 2014; Koç, 2015; Körükçü ve Uslu, 2018; Çelik ve Pesen, 2020). Konu ile ilgili Türkiye’de öncü çalışmalara sahip olan Koç (2014) araştırmasında, etkili yardım istemenin akademik başarı ve öz düzenleme ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Koç (2014) ortaokul öğrencilerinin yardım isteme ile problem çözme becerilerine yönelik algılarını incelediği çalışmada, yardım isteme davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini ancak cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Pesen (2020)’e göre, öğrencilerin yardım isteme türleri (etkili/yüzeysel yardım, yardımdan kaçınma) ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yardım istemeden kaçınma davranışının bireysel özellikler (akademik yeterlik duygusu) ve sınıf ortamı ile ilgili olduğunu bulan Ryan vd. (1990), ayrıca erkeklerin kızlara göre yardım istemekten kaçınma davranışının daha yüksek olduğunu kaydetmiştir. Yardım isteme davranışı öğrenciler için çeşitli amaçlara hizmet etmekte ayrıca yardım isteme davranışının altında çeşitli nedenler bulunabilmektedir. Bunlar akademik amaçlar olabileceği gibi sosyal hedefler de olabilmektedir. Roussel ve diğ. (2011), sosyal amaçların (arkadaşlık yaklaşımı/sosyal etkileşim) akademik ortamda etkili yardım istemede güçlü bir yordayıcı olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin özyeterlik inançları ve yardım

isteme davranışlarının incelendiği bir araştırmaya göre (Mark, 2014) sosyal öz-yeterliği yüksek öğrencilerin daha fazla etkili yardım isteme eğilimi sergilediği ve soru sormaya daha hevesli olduğu görülmüştür. Yardım isteme aynı zamanda denetim odağı ile de ilişkilidir. Yardım istemeye yönelik olumlu tutumların içsel denetim odağının bir göstergesi olduğu görülmektedir (Chan ve diğ., 2019). Yardım istemede cinsiyet ile ilgili anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin çalışmalar konusunda bir fikir birliğine ulaşılamamış olup yapılan bazı çalışmalarda etkili yardım istemede kız öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür (Güvenç ve Koç, 2016; Koç, 2014). Etkili yardım istemenin öğrenme ve akademik başarı arasında olumlu ilişki göstermesi (Koç, 2014) öğretmenlerin, öğrencilerin yardım isteme davranışlarını dikkate almasını önemli kılmaktadır. Etkili yardım isteme öz düzenleme ile ilgili bir strateji olup öz düzenleme de yaşam boyu öğrenmeyi başlatmak ve sürdürmek için anahtar yeterlik olarak kabul edilmektedir (Akt.: Koç, 2014, Dignath vd. 2008). Black ve Allen (2018) öğrencilerin yardım isteme davranışlarını incelerken yardım alınan kişinin (kütüphaneci) samimi ve yardımsever oluşunun öğrenciyi yardım isteme konusunda cesaretlendireceğini vurgular. Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı/başarısızlığı karşısında verdikleri duygusal tepkilerin (öfke, acıma, övgü) öğrenciler tarafından kendilerine dair yüklemelerin oluşmasında kullanıldığı görülmektedir (Graham, 1991; Weiner vd., 1981). Yapılan çalışmalara göre; hem başarı başarısızlık yüklemeleri hem de yardım isteme davranışları öğrencilerin okul yaşantısında önemli bir değişkeni temsil etmektedir.

Özetle, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına dair yaptıkları yüklemelerin ve yardım isteme davranışlarının ortaya çıkarılması hem öğrencinin yüklemelerini daha işlevsel hale getirmeleri ve okul başarılarını etkin biçimde yönetebilmesine fırsat yaratabilir hem de öğretmenlere öğrenci ile etkileşimlerinde yeni bakış açıları sunabilir. Her iki durum da öğrencinin okul başarısına olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Buradan hareketle, öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlık yüklemelerinin yardım isteme eğilimleriyle arasında ilişki olabileceği ve birbirini etkileyebileceğine dair alan yazın bulguları bu araştırmanın ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada yardım isteme ve başarı ve başarısızlık yüklemelerinin birbiri ile ilişkisi incelenecektir. Alan yazın taraması sonucunda başarı-başarısızlık yüklemelerinin yardım isteme ilişkisiyle ilgili bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu açıklık gözetilerek çalışmanın alana ve sahada görev yapan öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin başarı-başarısızlık yüklemelerinin bir öz-düzenleme stratejisi olan yardım isteme eğilimi ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

- 1 Lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri nelerdir?
2. Lise öğrencilerinin benimsedikleri yardım isteme eğilimleri nasıldır?
3. Lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlığa ilişkin yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4.Lise öğrencilerinin yardım isteme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve yardım isteme eğilimleri arasındaki ilişkiler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yaşantısında öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenler ile ilişkilendirdiklerini bilmek önemlidir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini yansıtan bu nedensel ilişkileri bilmek, onların gelecekteki başarı beklentilerini artırmalarını sağlar. Ve öğrencilerin başarı beklentisi bireyin, gelecekteki eylemlerini yönetmektedir (Weiner, 2010; Banks ve Woolfson, 2008).

Yardım isteme kısmen yükleme örüntülerinin bir sonucu olarak görülmüştür ve öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına dair önemli bir değişken olarak kaydedilmiştir (Graham,1991). Ayrıca öğrenciler, akademik başarılarının düşük yetenekten kaynaklanmadığına ve çaba ile gelişeceğine inandıklarında daha fazla yardım isteyeceği belirtmiştir (Ames ve Lau, 1982; Graham, 1991). Öğrencilerin başarısızlığı kabul etmeleri, yardım isteme olasılıklarını düşürecektir (Newman, 1990; Ryan vd.1998). Bazı araştırmalarda (Beyer. 1990; Özkal ve Sucuğlu, 2013; Lohbeck, 2012), başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyete göre farklılaşması nedeniyle bu çalışmanın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi faydalı görülmüştür.

Buradan hareketle, öğrencilerin yüklemeleri hakkında bilgi sahibi olunması ve olumlu yüklemeler yapmalarının teşvik edilmesi öğrencilerin yardım isteme davranışlarını artırabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yardım isteme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi faydalı olacaktır.

Alan yazında başarı ve başarısızlık yüklemeleri araştırmaları ile ilgili bir birikim mevcuttur ancak yardım isteme ile ilgili araştırmalar Türkiye’de henüz sınırlı sayıdadır (Koç, 2014; Güvenç ve Koç, 2016; Çelik ve Pesen, 2020; Körükçü ve Uslu, 2018). Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin yardım isteme eğilimleri ile birlikte incelendiği bir çalışmanın bulunmaması bu araştırmayı özgün kılmaktadır. Bu nedenle elde edilen verilerin gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin fark edilip iyileştirilmesi ve yardım isteme eğilimlerinin performanslarını etkileyebileceği yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların, sahada çalışan öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrenciler veri toplama aracındaki sorulara samimi ve dikkatli yanıtlar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmaktadır.

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çanakkale Merkez ilçesinde MEB okullarında okuyan 9.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çanakkale Merkez ilçesinde bulunan resmi liselerin 9. sınıflarını kapsayan araştırmaya meslek liseleri dahil edilmemiştir.

1.5. Tanımlar

Yükleme: Yükleme, bireyin, başına gelen olayların nedenlerine ilişkin algıladığı inançlardır (Weiner, 1990). Yüklemeler, olayların veya davranışların nedenlerinin sorgulanması veya neden ortaya çıktığı ile ilgilidir. Bireyler kendilerine, başkalarına ve olaylara ilişkin nedenleri anlamlandırırken yüklemeler yapar (Weiner, 2001).

Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri: Weiner (2001), geliştirdiği yükleme modelinde öğrencilerin, başarıyı ve başarısızlığı büyük ölçüde dört ana faktöre bağladığını varsaymıştır. Bunlar, yetenek, görevin zorluğu, çaba ve şanstır. Öğrencinin başarıya dair içsel yükleme yapması başarının nedeninin çaba veya yetenek olarak vurgulaması anlamına gelir. Öte yandan dışsal yükleme yapması başarı nedenini görevin zorluğu, şans, öğretmen veya başkaları gibi nedenler ile ilişkilendirmesidir.

Yardım İsteme: Yardım isteme, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak amacıyla (daha bilgili) kişiler veya kaynaklardan yardım arama süreci olarak tanımlanabilir (Karabenick ve Berger, 2013). Öğrencilerin, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelerek başarımlarını sağlayan ve istenen hedeflere ulaşmasını kolaylaştıran bir öz-düzenleme becerisidir (Le-Gall,

Etkili Yardım İsteme: Etkili yardım isteme, talep edilen yardımın yalnızca öğrencinin sorunu çözmesine veya söz konusu hedefe kendi başına ulaşmasına izin vermek için ihtiyaç duyulan miktar ve türle sınırlı olduğu yardımı olarak tanımlanmaktadır (Le-Gall, 1981). Etkili yardım isteme, öğrencinin öğrenmesine ve anlamasına hizmet eder.

Yürütücü Yardım İsteme: Yürütücü yardım isteme, çocuğun niyetinin başka birinin bir sorunu çözmesini veya onun adına bir amaca ulaşmasını sağlamak olduğu durumları ifade eder. Bu tür yardım teklifleri, çocuğun sorunu çözmesi için istenen yardımın gerekli olmadığı teklifleri içerebilir. Bu tür yardım istemenin uzun vadeli olumsuz etkileri olması muhtemeldir (Le-Gall, 1981).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri, yükleme kavramı ve yardım isteme süreci ile ilgili bilgilere verilecektir. Başarı başarısızlık yüklemelerini anlayabilmek için öncelikle Yükleme kavramının ve sürecinin anlaşılması gerekir.

2.1. Yükleme Kavramı ve Süreci

Yükleme Kuramı, nedensel düşünmenin insanların inançlarını dolayısıyla psikolojik kontrol duygusunu nasıl yönettiğine dair güçlü bir örnek sunmaktadır. Yükleme teorisyenleri de bireylerin bu nedensellik algısını veya belirli bir olayın neden vuku bulduğuna dair yargılarını araştırırlar.

Yükleme, bireyin, başına gelen olayların nedenlerine ilişkin algıladığı inançlardır (Weiner, 1990). Yani olayların veya davranışların nedenlerinin sorgulanması veya neden ortaya çıktığı ile ilgilidir. Yükleme kavramı bu bağlamda “neden bulma”, “neden arama”, veya “ilişkilendirme” anlamlarıyla da bilinmektedir. Birey küçük yaşlardan itibaren dünyayı anlamaya çalışır. Bu süreçte “ne?”, “nasıl” ve “neden?” sorularına yanıt arayarak bilgi edinmeye çalışır. Zamanla olaylar arasındaki nedensellik bağına keşfeder ve bu bağı olayları kontrol edebileceğini öğrenir. Bu düşünme şekli bireyi hem kendi hem de başkalarının davranışlarının nedenlerini aramaya yöneltir. Yükleme yapan kişinin asıl amacı başına gelen olaylar hakkında bilgi aramaktır. Böylece kendisini ve çevresini etkili bir şekilde yönetebilmektir. Birey bir neden ve ya nedenler belirlediğinde kendini etkin yönetmesi mümkün olabilir ve bu gelecekteki eylemleri için rehber oluşturabilir (Weiner, 1985).

Birey yaşantısında hem kendi hem de başkalarının davranışlarının nedenlerini arar. Bireyde önceden var olan inançlardaki bireysel farklılıklar, belirli nedensel yüklemelerin seçilmesini teşvik edebilir ve nedensel yüklemeler, bireyin sonuçlarını etkileyip etkilemeyeceği konusundaki sonraki algılarını iyileştirebilir ve yeniden şekillendirebilir (Perry vd., 2012). Yüklemeyle ilgili alışagelmış kalıplar, zamanla inançları şekillendirebilir ve beraberindeki kontrol duygusuyla etkilenir. Özetle, gelecekte oluşacak eylemler bireyin yaptığı yüklemeler tarafından belirlenir.

Görüldüğü üzere, yüklemelerin oluşmasında neden sorusunun sorulması yükleme sürecini başlatmaktadır. Bireyin “neden?” sorusunu sormasını hangi etkenin tetiklediğini inceleyen araştırmalar bireyin en çok üç durumda yükleme yaptığını göstermiştir. Birinci ve en güçlü etken olayların sonuçlarının olumsuz gerçekleşmesidir (Weiner; 2010). Yani öğrenci, sınav sonucu yüksek veya beklediği gibi ise bunu sorgulamaz ancak düşük ise sorgulama başlar. İkinci etken bireyin karşılaştığı sonuç, beklenmedik yani birey için sürpriz olmasıdır. Sürpriz, sonucun, bireyin beklentilerinin dışında ortaya çıkması, yani eylemlere dair var olan bilişsel şemaların ihlal edilmesini ifade eder (Reisenzein, 2000). Üçüncüsü de bireyin gerçekleştirmeyi planladığı eylemin (özellikle başarısızlıklardan sonra) sonucunun belirsiz olması durumunda. Alan yazında bilişsel şemaların ihlal edilmesi sonucunda nedensel ilişkiler kurulması “sürpriz modeli” ile açıklanmaktadır (Stiensmeier vd., 1995; Meyer vd., 1991). Meyer (1988) sürprizin, yükleme sürecindeki etkisini inceleyen çalışmalarında, eylemi gerçekleştiren bireyin bilgisini gözden geçirmesine ve dolaylı olarak yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, olayların nedensel yapısı hakkında örtük varsayımlarımız olduğu anlamına gelir. Bu varsayımlar, diğer bir deyişle şemalar, rutin eylemlerimize rehberlik eder ve şemalar korunduğu sürece “yükleme” vuku bulmaz.

Bu bilgilerden hareketle, yükleme kavram ve sürecinin başarı ve başarısızlık yaşantılarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca okul başarısı bağlamında öğrencilerin gelecekteki performanslarını etkilemesi yönüyle akademik yaşamları açısından önemli bir etkiye sahiptir.

2.2. Bernhard Weiner’in Yükleme Teorisi

Yükleme kuramcıları nedensellik algısını veya belirli bir olayın neden gerçekleştiğine dair kararları araştırır. Tarihsel çizgiye bakıldığında Weiner’in yükleme kuramından önce Heider’in nedensel yükleme kuramı ve Rotter’in denetim odağı kuramının ortaya atıldığı görülmektedir. Weiner, Heider ve Rotter’in çalışmalarından yola çıkarak kendi adıyla anılan Yükleme Kuramını oluşturdu. Rotter kuramında yetenek ve şans olmak üzere iki neden kabul etmiştir. Heider ise *yetenek, çaba ve işin zorluğu* olmak üzere üç neden bulmuştur (Heider, 1958, akt.Weiner, 2010). Weiner, kuramını oluştururken bu iki kuramı birleştirerek yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans olmak üzere dört ana algılanan başarı sonucu olduğunu ifade

etmiştir. Bunlardan ikisi içsel (yetenek ve çaba) diğer ikisi dışsal (görev zorluğu ve şans) nedenlerdir (Weiner, 2010).

Neden sürekli "neden" sorusunun peşinde olduğumuzu Weiner (1985) açıklarken olayların nedenlerinin *işlevsel* olduğuna dikkat çekmektedir. Birey, kendisini ve çevresini etkileyen ortamı ve kaynakları anlamak için "ne" olduğunu bilmek ister ve kendiyle ilgili yorumlamalar yapar. Buna Weiner (1985) ustalaşma (güçlenme) ilkesi adını vermektedir.

Yaptığı deneysel çalışmalarla Yükleme Kuramı'nın temelini oluşturan Weiner geliştirdiği modelde öğrencilerin, başarıyı ve başarısızlığı büyük ölçüde dört ana faktöre bağladığını varsaymıştır. Bunlar, yetenek, görevin zorluğu, çaba ve şanstır. Bunların arasında yetenek ve kazanılmış beceriler; dikkat, konsantrasyon ve uzun süreli sıkı çalışma gibi motivasyonla ilgili etmenler ile başkalarının yardımı/engeli, şans ve ruh hali gibi faktörler tanımlanmıştır. Bunların arasından da üç majör boyut kaydetmiştir: *odak, değişkenlik* ve *kontrol edilebilirlik*.

2.3. Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri

Başarı ve başarısızlık nedensiz ortaya çıkmaz. Aksine, başarı performansını etkileyen ve ondan etkilenen zengin bir sosyal bağlam vardır. Bu bağlam, sosyal çevre, başkalarının performansı karşısında mutluluk ve üzüntü yaşayan, ödüllendiren ve cezalandıran, öfke ve sempati ifade eden, yardım eden, ihmal eden ve yargılayan öğretmenler, akranlar ve ebeveynleri içerir. Bu duygu ve düşünceler bireylerin kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmasında yani yükleme sürecinde öncüdür (Weiner, 2001). Yapılan araştırmalarda (Cortés-Suarez ve Sandiford, 2008; Lazarus, 2007:132), başarılı ve başarısız öğrenciler için farklı nedensel yüklemeler kaydedilmiştir. Başarılı öğrenciler (sınavı geçen) performanslarını içsel, kararlı ve kontrol edilebilir nedenlere yüklerken başarısız (sınavı geçemeyen) öğrenciler performanslarını dışsal, kararsız ve kontrol edilemeyen nedenlerle ilişkilendirmiştir. Bu durum, akademik olarak başarılı ve başarısız öğrenciler arasında nedensel yüklemeleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğrencinin başarıya dair içsel yükleme yapması başarının nedeninin çaba veya yetenek olarak vurgulaması anlamına gelir. Öte yandan dışsal yükleme yapması başarı nedeninin görevin zorluğu, şans, öğretmen veya başkaları gibi etmenlere işaret eder. Yapılan

araştırmalarda öğrencilerin başarılarını daha çok çaba ve yetenek gibi içsel ve kontrol edilebilen nedenlere yüklediği (Özkal ve Sucuoğlu, 2013) başarısızlıklarını da dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlere yükleme yapma eğiliminde olduğu ayrıca başarı için kontrol edilemeyen nedenler kullanmadıkları göstermiştir (Robins ve Pals, 2002; Demir, 2017). Başka bir çalışmada akademik başarısı düşük öğrenciler başarılarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yüklemişleridir (Özdiyar ve Demirel, 2010). Graham (1991)'a göre, başarısızlığa düşük yetenek yüklemesi yapılması başarı beklentisini düşürme eğilimindedir. Yani öğrenciler, başarı ve başarısızlığı düşük yetenek gibi kararlı bir nedene yüklerken aynı sonucun tekrar ortaya çıkmasını bekleyebilirler. Ve fakat yeterince çabalamadığına inanan başarısız öğrenci, başarısızlığın tekrar yaşanması gerekmediği beklentisiyle desteklenebilir.

Tablo 1

Weiner (1986)'ın iki boyutlu basit başarı başarısızlık yüklemeleri modelini gösteren tablosu aşağıdaki gibidir.

	İçsel	Dışsal
Kararlı	Yetenek	Görevin Zorluğu
Kararsız	Çaba	Şans

Weiner (1986)'a göre iki boyutlu başarı başarısızlık nedenleri

Tablo 1'e bakıldığında kuramın 2 boyuta göre tanımlanmış hali görülmektedir. Buna göre yetenek, içsel, kararlı ve kontrol edilemez olarak değerlendirilirken şans ve görevin zorluğu da kontrol edilemeyen, dışsal ve değişken olarak belirlenmiştir.

Yeteneğin, içsel, kararlı ve kontrol edilemez bir neden olması düşük yetenekten kaynaklanan başarısızlığın, başarısız olan bireyin bir özelliği olarak algılandığı, zamanla kalıcı olduğu ve kişisel kontrolün dışında olduğu anlamına gelir. Çaba ise bir nedenin içsel kararlı ve kontrol edilebilir olduğunu gösterir. Başarısızlığın, çaba eksikliğiyle ilişkilendirilmesi bireyin kendi iradesiyle değiştirilebilen kişisel bir özelliğini gösterir (Graham, 1991).

Tablo 2

Aşağıdaki tabloda kuramın özet hali görülmektedir.

Nedenler	Kontrol	Kontrol	Kontrol	Kontrol
	Edilebilir	Edilebilir	Edilemez	Edilemez
	Kararlı	Kararsız	Kararlı	Kararsız
İç Odaklı	Bilgi	Çaba	Yetenek	İstek, heves
Dış Odaklı	Arkadaş Yardımları	Yabancı Yardımları	Görevin Zorluğu	Şans, tesadüf

(Stančeková ve Stranovská, 2018)

Tablo 2 'ye göre *odak* boyutu, başarı veya başarısızlığının nedenleri içsel veya dışsal konumunu ifade eder. Dış nedenler, görevin zorluğu, şans veya öğretmeni; iç nedenler ise öğrencinin becerilerini, yeterliliğini, istekli ve hevesli oluşunu veya sağlık durumunu içerebilir. *Kararlılık* boyutu, kararlı ve kararsız (değişken) kutupları arasında hareket eder. Nedenler nispeten kararlı olabilir (uzun süre etkili). Örn. zeka, beceriler veya görev zorluğu gibi. Ya da tesadüfler, başkasının yardımı ve anlık ruh halleri gibi kısa süreli ve değişken olabilir. "*Kontrol edilebilirlik*" boyutunun diğer kişilerin değerlendirilmesi ile ilgilidir ve kişinin belirli bir durumda eylemlerini kontrol edip edemeyeceği hakkında bilgi verir (Stančeková ve Stranovská, 2018).

2.4. Yükleme Kuramı ve Denetim Odağı

Motivasyon kuramlarının tarihsel çizgisine baktığımızda Denetim Odağı (Locus of Control) kuramının Yükleme Kuramı (Attributional Theory)'na öncülük ettiğini görürüz. Rotter'in (1966) denetim odağı kuramı (Locus of Control), çevresel sonuçların nedenleri hakkındaki inancı, içsel faktörler veya dış faktörler tarafından kontrol edilenlere ayırmaktadır. Ayrıca, kişilik yapısını, iç denetim ve dış denetim odakları olmak üzere iki farklı kutupta ele almakta olup bireylerin bu odaklara olan uzaklıklarının onların karar verme süreçlerini etkilemesi fikrine dayanmaktadır. Yüklemelerinin bir boyutu olan denetim odağı, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında belirleyicidir. İçsel bir denetim odağına sahip olan bireyler,

başarılarını ve başarısızlıklarını yetenek ve çabalarına bağlarlar, dışsal kontrol odağında olanlar daha sık başarılarını ve başarısızlıklarını işin zorluğu ve şans ile ilişkilendirmektedir. Bu nedenle, bir öğrencinin hangi denetim odağına (iç-dış) yakın olduğu öğretim ortamı içerisinde başarı adına önemli faktördür (Andrew, Thoron ve Bunch, 2014).

2.5. Yüklemelerde Odak (İçsellik ve Dışsallık)

Yüklemelerin içsellik ve dışsallık durumları odak boyutu ile ilgilidir. Yani bireyin, eyleminin sonuçlarına dair yaptığı yüklemenin odağının içte veya dışta bulunmasıdır. **Odak**, bireyin içinde veya dışında olan bir nedenin konumunu ifade eder. Örneğin, yetenek ve çaba başarının iç nedenleri olarak kabul edilirken, diğer yandan görev ve ya yardımlar dış nedenlerdir. Matematik yeteneği gibi bazı nedenler sabit olarak algılanırken, şans ve diğerleri değişken veya geçici olarak kabul edilir. Bu gruptaki nedenler çaba ve isteğe bağlı olarak değişime uğrar. (Weiner, 1985). **Kararlılık**, nedenlerin sabit mi değişken mi (zamanla farklılaşabildiğini) olduğunu tanımlamaktadır. Örneğin yetenek birey tarafından nispeten sabit olarak algılanırken, şans ve çabanın da değişken eğilimli olarak anlaşılmaktadır; çünkü bir gün farklı diğer gün farklılık gösterebilmektedir. Son olarak **kontrol edilebilirlik** boyutu kişisel sorumluluk ile ilgili bir boyuttur veya bir nedenin irade ile ilgili olup olmadığını vurgular. Bireyler ne kadar çabaladıklarından sorumlu tutulduğu için çaba, kontrol edilebilir olarak algılanır. Bunun aksine yetenek kontrol edilemez olarak algılanır ve iradeyle değişime uğramayan doğuştan gelen bir özellik olarak görülür (Weiner, 1989). Weiner' a (1972) göre bu, iç ve dış kontrol odağına sahip bireyler arasındaki farklılıklar başarı motivasyonları açısından ortaya çıkmakta olup, iç kontrol odağının daha yüksek başarı ihtiyacı ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Dış kontrol odağına sahip bireyler konumlandırma kontrolleri (çevre, kültür, dini inanç) nedeniyle, kaderleri üzerinde daha az kontrol sahibi olduklarını hissetme eğilimindedir. Ve bu modelde üç boyuttan bahsedilmektedir: *İçsellik-dışsallık, kararlılık-kararsızlık ve kontrol edilebilirlik-edilemezlik* boyutları.

Bir nedenin kararlı olması durumunda, aynı sonucun bir başarı ve ya başarısızlığın ardından tekrar bekleneceği görülmüştür. Bu nedenle, başarısızlığın yetenek azlığı olarak algılanması durumunda, başka olayların da başarısızlıkla sonuçlanması beklenir. Bunun aksine, kötü şans veya bir soğuk algınlığı gibi bir nedenden dolayı değişken faktörlerden kaynaklanan başarısızlık, başarısızlığın yeniden ortaya çıkacağına dair inancın göstergesi

olmayacaktır. Bakıldığında her iki kuramda da, içsellik ve dışsallık söz konusudur. Ayrıca davranışın ortaya çıkmasında beklentiler ve değer ana değişkenlerdir.

Aşağıdaki tablolarda Büttner (2014)'in Rosemann ve Bielsky (2001)'nin çalışmasından aktardığı 8-16 yaş arası öğrencilere ait bazı yüklenme durumları yer almaktadır.

Tablo3

Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Sıkı çalışma (çaba)

Başarısını uzun soluklu ve sıkı çalışma ile ilişkilendiren öğrencilerin yüklemeleri:

Nedensel Odak		Kararlılık		Kontrol Edilebilirlik	
İçsel	✓	Kararlı		Kontrol edilebilir	✓
Dışsal		Kararsız	✓	Kontrol edilemez	

Tablo 3'te, başarısı için sıkı çalışma yani çaba yüklemesi yapan öğrenci, bunun, kendi içinde olan bir özellik olduğunu, kararsız ve farklılaşabileceğini ve kendi kontrolünde olduğunu algılar.

Tablo 4

Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Şans-Öğretmen

Başarısını şans ve öğretmen etkisiyle ilişkilendiren öğrencilerin yüklemeleri:

Nedensel Odak		Kararlılık		Kontrol Edilebilirlik	
İçsel		Kararlı		Kontrol edilebilir	
Dışsal	✓	Kararsız	✓	Kontrol edilemez	✓

Görüldüğü üzere, başarısını şans ve öğretmen faktörü ile ilişkilendiren öğrenciler için bu durum kendilerinin dışında, kontrol edilemeyen ancak kararsız yani değişkenlik gösterebilen bir sonucu ifade eder.

Tablo 5

Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Düşük Çaba

Başarısızlığını düşük çaba ile ilişkilendiren öğrencilerin yüklemeleri:

Nedensel Odak	Kararlılık	Kontrol Edilebilirlik
İçsel	✓ Kararlı	Kontrol edilebilir ✓
Dışsal	Kararsız	✓ Kontrol edilemez

Tablo 5'te öğrencilerin başarısızlıkları karşısında düşük çaba yüklemesi yapması, bunun kendisinden bir özellik olduğunu, değişkenlik gösterebileceğini ve kontrol edilebileceğini ifade eder.

Tablo 6

Öğrenci Yüklemeleri Tablosu: Düşük Yetenek

Başarısızlığını düşük yetenek ile ilişkilendiren öğrencilerin yüklemeleri:

Nedensel Odak	Kararlılık	Kontrol Edilebilirlik
İçsel	✓ Kararlı	Kontrol edilebilir
Dışsal	Kararsız	✓ Kontrol edilemez ✓

Son olarak, öğrencilerin başarısızlıklarını düşük yetenek ile ilişkilendirdiği durumda bunun içsel bir özellik olduğunu, kontrol edilemediğini ancak değişkenlik gösterebildiğini gösterir.

Yukarıda görüldüğü üzere, öğrencilerin, başarılarında olduğu gibi başarısızlıklarında da çaba yüklemesi yapması bu sonucun yani beklentilerinin değişebileceğini ve işaret eder. Bu durumda öğrenciler açısından sonucu değiştirmenin kendi sorumluluk ve kontrollerinde olduğu varsayılabilir.

2.6. Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleriyle İlişkili Etmenler

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına dair yüklemelerin çeşitli etmenlerden etkilendiği araştırmalarda ortaya konmuştur. Cheng ve Chiou (2010) olumlu yüklemelere sahip öğrencilerin öz-yeterlik gösterme olasılığının daha yüksek olacağını göstermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı performanslarının habercisi olan öz-yeterliklerinin desteklenmesi ve olumlu yüklemelerde bulunmaları için teşvik edilmesi gerekmektedir. Wolfson ve Banks (2008)'in çalışmasında, düşük başarılı olarak etiketlenen öğrencilerin benlik algısı, öğretmenlerinin algısı ile tutarlılık göstermemektedir. Bu, hem başarıya dair düşük benlik algısı hem de olumsuz yüklemelerin düşük benlik saygısı ile ilişkisini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler tarafından verilen ödül ve cezanın da (övgü, uyarı) yüklemeler üzerinde değişimlere sebep olduğu gösterilmiştir. Engelleri aşan ve başarılı olan (yetenek yok ve biraz çaba) öğrencilerin özellikle övüldüğü ve potansiyellerini kullanmayarak başarısız olan (yetenek ve çaba yok) öğrencilerin uyarıldığı deneyde öğrencilerin kendilerini başarı bağlamlarında sorumlu gördüğü gözlemlenmiştir (Weiner, 1972).

2.7. Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri ile İlgili Çalışmalarda Cinsiyete Göre Farklılıklar

Başarı-başarısızlık yüklemeleri ile ilgili alan yazında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunduğu dair tutarlı bir görüş olmamakla birlikte bazı çalışmalarda anlamlı farklılıklar kaydedilmiştir. Bunlardan bazıları, kızların yaptığı yüklemelerin erkeklere göre daha fazla içsel olduğu (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012); kız öğrencilerin başarılarını erkeklere göre daha çok çabaya, başarısızlıklarını ise yetenek eksikliğine yüklediği; erkeklerin de başarısızlıklarını kızlardan daha çok kötü şansa (Mcclure ve diğ., 2011) ve yetenek eksikliğine (Besimoğlu, Serdar ve Yavuz, 2010) yine kızların başarılarını ve başarısızlıklarını erkeklerden daha çok öğretmene, kendisine ve aileye yüklediği kaydedilmiştir (Göller, 2015; Özkal ve Sucuoğlu, 2013). Özkal ve Sucuoğlu (2013), akademik ortalamaları erkeklerden yüksek olan kız öğrencilerinin, daha fazla kendi ile ilgili ve öğretmen yüklemeler yaptığını ayrıca daha fazla öz-düzenleme stratejisi kullandığını ortaya koymuştur. Tulu (2013), kızların başarılarını erkeklerden daha çok çaba ve şansa yükleme eğiliminde olduğu; başarısızlıklarını ise çabasızlık, yeteneksizlik, kötü ruh hali ve şanssızlığa yüklemişlerdir. Buna karşın erkek öğrenciler başarısızlıklarını, öğretmenin kötü davranışlarına, öğretim uygulamalarına ve görev

zorluğuna yüklediği kaydedilmiştir. Benölken (2012), matematik benlik algısı ve yükleme ilişkisinde kız öğrencilerin, gruptaki erkek öğrencilere göre dışsal ve kararlı yükleme ortalamalarının içsel-kararlı olanlardan yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir çalışmalar gösteriyor ki, öğrencilerin başarı başarısızlık yüklemeleri ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında da ilişki bulunmaktadır (Tavakolizadeh ve Qavam, 2011; Özkal ve Sucuoğlu, 2013). Öz düzenleme stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin olumsuz yüklemelerinde belirgin bir düşüşe neden olduğu ve içsel olumlu yüklemeleri artırdığı kaydedilmiştir. Öğrenciler başarılarını kendilerine, başarısızlıklarını ise dışsal faktörlere yüklemişlerdir. Benzer şekilde Özkal ve Sucuoğlu (2013), çalışmalarında öğrencilerin başarıya dair yüklemelerini içsel ve kontrol edilebilir nedenlerle ilişkilendirmeleri öz-düzenleme strateji kullanımını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Başarı yüklemeleri çalışmaları, kültürel farklılıkların olduğuna dair bulgular da göstermektedir (McClure vd., 2011). Bu bulgulara göre, bazı bölgelerde (avrupa kökenli) yaşayan öğrenciler aileden daha fazla çaba ve yetenek (içsel) yüklemesi yaparken farklı etnik kökene sahip (afrika amerikan, latin, pasifik) öğrenciler için aile yeteneklerinden daha önemlidir ve başarılarının en önemli nedenidir.

Alan yazında son yıllarda ilgi çeken bir öz düzenleme stratejisi de yardım istemedir. Graham'a (1990) göre yardım isteme, yükleme çalışmalarında araştırılmıştır çünkü yardım isteme kararı kısmen yükleme kalıplarının bir sonucudur. Öğrenciler, akademik zorlukların düşük yetenek, veya diğer kontrol edilemeyen faktörlerden kaynaklanmadığına ve başarılarının çaba ile gelişeceğine inandıklarında yardım isteyeceklerdir. Bu varsayım doğrultusunda aşağıda yardım isteme stratejisi incelenmiştir.

2.8. Yardım İsteme Süreci

Yardım isteme, akademik bağlamda hedeflere (görevleri tamamlama veya tatmin edici sınav notu gibi) ulaşmayı kolaylaştırmak amacıyla (daha bilgili) kişiler veya kaynaklardan yardım arama süreci olarak tanımlanabilir (Karabenick ve Berger, 2013). Herhangi bir öğrenme güçlüğüyle karşılaşılan öğrencilerin bunun farkında olup yardım isteme amaçları dikkate alındığında, yardım istemenin, öz düzenleme becerisi ile ilgili bir öğrenme stratejisi olabileceği kabul edilebilir (Dembo ve Karabenick, 2011; Newman, 2002).

Newman (2002)'a göre öğrenciler akademik performanslarını izlediklerinde, kendi başlarına üstesinden gelemeyecekleri zorluklarla karşılaştığında ve daha bilgili kişilerden yardım isteyerek bu zorluğun üstesinden gelmek için gerekli yolları ve stratejik davranışlar sergilemektedirler. Yardım isteme, öğrencinin görev katılımını sürdürmesi ve olası başarısızlıkları önleyebilmesi gibi etkileriyle aynı zamanda öğrencinin ustalaşma ve özerklik şansını artırabilmektedir. Etkili yardım isteme becerisine sahip çocuklar, hem gerektiğinde yardım alabilirler hem de kendi başlarına yapabildikleri sürece yardımı reddedebilirler (Le Gall, 1981). Bu açıdan yardım isteme, yetkin olma ve başa çıkma davranışını temsil eder.

Le Gall (1981)'e göre, yardım isteme, görevin durumuna veya öğrenciye bağlı olarak farklı nedenlere hizmet edebilir. Öğrencinin yardım istemedeki amacı, bir görevi anlamadan veya ustalaşmadan tamamlamak olabileceği gibi görevden tamamen kaçınmak da olabilir. Ancak öğrencinin kendi yeterliliğini geliştirmek gibi çok daha yapıcı bir amaca da hizmet edebilir. Bu noktada “yürütücü” yardım isteme davranışı ile “etkili” yardım isteme davranışı arasında ayırım yapılmalıdır.

2.9. Yardım İsteme Türleri

Yardım isteme, yürütücü yardım isteme ve etkili yardım isteme olarak aşağıda açıklanmıştır.

2.9.1. Yürütücü Yardım İsteme

Yürütücü yardım isteme, öğrencilerin çabadan ve zamandan kaçınarak bir başkasının kendi adına bir sorunu doğrudan çözmesini veya olumsuz eleştirilerden kaçınmak için yöneldikleri yardım isteme türüdür. Bu tür yardım talepleri, öğrencinin sorunu çözmesi için gerekli olan yardım olamayacağı gibi aynı zamanda uzun vadede “bağımlılık” gibi olumsuz etkilere sahip olabilir (Le Gall, 1981).

2.9.2. Etkili Yardım İsteme

Etkin yardım isteme, talep edilen yardımın yalnızca çocuğun sorunu çözmesine veya bir hedefe ulaşmasını sağlamak için gereken miktar ve türle sınırlı olduğu yardım türüdür (Le Gall, 1981). Buradan anlaşılması gereken doğrudan bir yardımdan ziyade ipucu veya

açıklama gibi söz konusu zorluğun üstesinden gelmek için istenen yardımdır. Bu tür yardım, anlamayı ve öğrenmeyi artırır ve bağımlılığı azaltarak özerkliğin gelişmesine katkıda bulunabilir. Diğer bir deyişle, bir zorluğun üstesinden gelmek için yetkin bir kişi aramak, yardım isteyen çocuğun inisiyatif kullandığını gösterir; bu da öğrencinin bağımsız olduğu olduğunu gösterir. İlkokul öğrencilerinin öğretmenleri, yardım arayan öğrencilerin, kolayca pes eden veya başkalarının onlara yardım teklif etmesini bekleyen çocuklardan daha hedef odaklı ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olduklarına inanma eğilimindedir (Le Gall ve Scott-Jones, 1991). Ayrıca, etkili yardım isteme öğrencinin zorluklarla başa çıkmasına yardımcı oluyorsa bu bağımlılığın işareti olarak değil, aksine öğrencinin kendi başına nasıl başarılı olabileceğini gösteren bir öğrenme stratejisi olarak görülmelidir (Le Gall (1981).

2.10. Sharon Nelson-Le Gall'in Yardım İsteme Modeli

Yardım isteme sürecinin bir “görev analizine” dayandığı model, yardım isteyen kişinin yardım istemediği önce, istediği esnada ve sonrasında dahil olabileceği bilişsel ve davranışsal faaliyetleri tanımlar. Le Gall (1981)'in modeli, beş ana bileşen sürecinden oluşur ve kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1. Herhangi bir görev durumunda, kişi önce yardıma ihtiyaç duyduğunun farkına varmalıdır.
2. Yardım ihtiyacının farkında olan birey, başkalarından aktif olarak yardım almaya karar verebilir.
3. Birey, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayabilecek kişileri (yani potansiyel yardımcıları) belirlemelidir.
4. Yardım arayan kişi, başka bir kişinin yardımına başvurmak için stratejiler uygulamalıdır.
5. Kişi yardım arama sürecine ilişkin değerlendirme yapar veya değerlendirici yanıtlar verir.

Sürecin sonunda yardım arayanlar, yardım arama girişiminin başarısı veya başarısızlığı; yardım istenilen kişilerin yardımseverliği ve ya yararsızlığı, elde edilen yardımın yeterliliği veya yetersizliği ve kendi yardım arama faaliyetlerinin etkililiği veya etkisizliği olmak üzere bir takım yargılamalarda bulunurlar. Bu yargılar gelecekteki yardım isteme

davranışının belirleyicisi olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin önceki performanslarının sonuçlarına ilişkin yüklemeleri yardım isteme kararlarını da doğrudan etkilemektedir (Ames ve Lau, 1982).

Öz düzenlemeli öğrenenler bir özerklik duygusuna sahiptir ve kendi öğrenmeleri için kontrol ve sorumluluk alırlar. Bu, kendi kendine yeterli oldukları ve diğerlerinden izole oldukları anlamına gelmez. Aksine, gerektiğinde yardım istemekten kaçınmayan ve kendi öğrenmesi ve başarısı için otonomi kazandığını vurgular (Newman (2000)). Bu süreci daha iyi anlamak için yardım isteme ve öz düzenleme stratejisi ilişkisinin daha yakından incelemesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.11. Yardım İsteme ve Öz-düzenleme

Soru sormak ve yardım istemek, öz-düzenlemeli öğrenmenin önemli unsurlardır. Yardım istemeyi öz düzenlemeden farklı kılan, yardıma ihtiyaç olduğunu açıkça kabul etmenin sosyal doğasıdır (Black ve Allen, 2019). Newman (2002)'a göre öğrenciler bir zorluk karşısında inisiyatif alıp yardım istemek için öz-kararlılık sergilediklerinde olgun ve stratejik bir davranış sergilemiş oluyorlar. Yine öz-düzenlemeli öğrenciler bir beceri setine sahiptir ve akademik zorluklarla başa çıkmak için bu beceri setini kullanırlar. Bunlar (a) bilişsel yetkinlikler (yardımın ne zaman gerekli olduğunu bilmek, ihtiyaca cevap verecek doğru yardımı istemek), (b) sosyal yeterlikler (yardım istenecek en uygun kişiyi ve en uygun nasıl yardım isteyeceğini bilmek), (c) kişisel motivasyon kaynakları (kişisel motivasyonu ve inançları) ve (d) bağlamsal motivasyon kaynaklarıdır (hedefler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, işbirliğine dayalı etkinlikler). Newman (2002) öz düzenleme becerisinin altında yatan üç etkene dikkat çekmektedir. Bunlar ilişkisellik, özerklik ve yeterlidir. Ve öğrencilerin bu üç etken ile ilgili algıları, kendi öğrenmelerini düzenleme derecesini etkiler. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilere yakınlık, özerklik ve yeterlik desteği vererek onların etkili yardım isteme için gerekli motivasyonel kaynaklara katkıda bulunabileceğini vurgular.

2.12. Öğrencilerin Yardım İsteme Süreçlerinde Öğretmen Davranışlarının Etkisi

Öğrenci neden yardım ister veya istemez? Öğrenci-öğretmen etkileşimi, yardım isteme ve bu yardım taleplerine verilen yanıtlar bakımından bir ilişkinin en iyi örneğidir (Karabenick

ve Newman, 2010). Etkin yardım istemede iki aracı faktör önemlidir. Bunlar öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin kişisel inançlarıdır. Öğrencileriyle zamanlarını ve enerjilerini paylaşan ayrıca fiziksel ve duygusal yakınlık gösteren öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler, kendini ifade etme ve öğrenmeye ilgi duyma konusunda daha gayretliler (Newman, 2002).

Karabenick ve Sharma'ya göre (1994) öğretmenlerini destekleyici olarak algılayan öğrenciler, sınıfta soru sorarken daha az çekingenlik yaşamaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin gerektiğinde soru sorma olasılıkları daha yüksektir. Öğrenciler tarafından arkadaş canlısı ve şefkatli olarak algılanan öğretmenlerin, "iletişime açık" olduğu ve "demokratik etkileşim" tarzı sergilediği belirtilmiştir (Wentzel, 1997). Öğrencilerden "ilgili ve önem veren" öğretmenlerini tanımlamaları istendiğinde çıkan sonuçların ebeveyn özelliklerine çok yakın olduğu kaydedilmiştir. Bununla birlikte, ilgili ve şefkatli öğretmenlerin öğrencilerin akademik çabalarını ve sosyal yetkinliklerini ve sosyal hedeflerinin artırdığı bulunmuştur (Wentzel, 1997).

Öğrenciler, öğretmenlerin sınıfta oluşturduğu söylemleri içselleştirir. Doğrudan ve kontrol edici yanıtlardan ziyade ipuçlarıyla yardım taleplerine yanıt veren öğretmenlerin öğrencileri zor görevleri başarmakla kalmayıp, ayrıca sorgulamanın bir akademik strateji olduğunu da öğreniyorlar. Bunun aksine, uzman rolünü üstlenen öğretmenler (örneğin, sınıfa tartışmadan bir açıklama sunan ve sonra öğrencilerin pratik yapmasını bekleyenler) daha bağımlı/yürütücü/yerinde yardım verme eğilimindedir. Öğretmenlerin kişisel olarak belirsizliğin tolere edilebileceğini ve hatta entelektüel zorluğa dönüşebileceğini gösterdiği durumlarda, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları bağımsız olarak çözememenin normal olduğunu düşünmesi muhtemeldir (Karabenick ve Newman, 2010).

Newman (2002)'a göre öğretmen katılımının yardım isteme üzerindeki potansiyel etkisi öğrencilerle güçlü bir şekilde gösterilmiştir. İlgili öğretmenler, dinleme, öğrencilerin yardıma ihtiyacı olup olmadığını sorma, zor materyallerin anlaşılmasını sağlama ve tehditkar olmayan yollarla yardım sağlama eğilimindedir. Bu tür bir iletişimi deneyimleyen öğrencilerin, öğretmenlerin etkili ve güvenilir yardımcıları olduklarını öğrenmeleri muhtemeldir. Ancak çocuklarda artan yaş ve ortaokula geçişle birlikte, öğrencilerin yardım istemeye dair düşünceleri (ödeyecekleri bedeller) ve korkuları karar vermede daha önemli bir rol üstlenir. Öğrenciler, yardıma ihtiyaç duyduklarında ne yapacaklarına karar vermede

giderek daha fazla zorlanıyor ve olası tehditleri (fayda/zarar) hesaplarlar. Bu noktada yardım isteme ve yardım verme kritik bir rol oynamaya başlıyor. Newman (2002)'a göre yardım verme süreci; öğretmenlerin, öğrencilerin ne zaman yardıma ihtiyaç duyduklarının farkında olması ve ihtiyaçlarını tam olarak karşılaması, onların akademik faaliyetlerden zevk almasını ve bunlarla doğaları gereği ilgilenmelerini sağlaması, bunun sonucunda da öğrencilerin "akıllı" sorular sorabilmesini ortaya çıkarır.

Öğrencilerin başarı ve başarısızlığına dair kaydedilen önemli bir değişken de yardım verme davranışıdır. Graham (1991), talep edilmeyen yardım vermenin öğrenciyi manipüle edebileceğini ve öğrencinin düşük yeteneğe dair yüklemelerini beslediğini savunmaktadır. Çünkü talep edilmeden verilen yardımın öğrencinin kendini düşük yetenekli hissetmesine ve yardımsız başarılı olamayacağına inanmasına neden olabilir.

2.13. Yardım İsteme İhtiyacı

Yardıma duyulan ihtiyacın bilinmesi, yardım taleplerine yanıt verirken veya öğrenciler ihtiyaç duydukları yardımı istemediklerinde çok önemlidir. Öğrencilerin, bir öğrenme zorluğuyla karşı karşıya kaldıklarında veya istenen performans düzeylerinin altında performans gösterdiklerinde yardım ihtiyaçlarını belirlemek önemlidir. İhtiyaç ve yardım isteme arasındaki ilişki incelendiğinde, yardıma en çok ihtiyacı olanların yardım istemeye en az eğilimli olanlar olduğu ortaya konmuştur (Karabenick ve Knapp, 1988a, akt: Karabenick, 2013). Yardıma çok ihtiyaç duyanlar arasında yardım isteme olasılığının düşük olması, öğrencilerin yardım istemek için cesaretlerinin kırılmış olabileceği ve umutsuz oldukları söylenebilir. Bazen de sınıfta öğrenciler, bir soruyu sormak için düzenleyemedikleri, çok utandığı veya öğretmenin soruya açık olmadığını algılayabilirler.

Niyetler, yardım ihtiyacına bağlı olarak yardım isteme olasılığını ifade eder. Daha fazla motive olmuş öğrencilerin yardım isteme olasılığının daha yüksek olmadığını, bunun yerine gerektiğinde yardım isteme olasılığının daha yüksek olduğunu bulunmuştur (Karabenick ve Knapp, 1991; Karabenick ve Newman, 2010, akt.: Karabenick, 2013).

2.14. Yardım İstemede Teknolojinin Rolü

İçinde bulunduğumuz bilişim ve iletişim çağında teknoloji gittikçe daha hızlı ve çarpıcı bir şekilde sosyal yaşantılarımızı değiştirmekte ve yeniden tanımlamaktadır.

Karabenick (2010) başkalarının varlığı gerçek olduğunda, hayal edildiğinde ve hatta ima edildiğinde teknoloji aracılı yardım istemenin bile sosyal olabileceğini vurgular. Karabenick ve Newman (2010) kişi ve durumların gelişimsel etkilerini açıklarken “teknoloji” ye dikkat çekmektedir.. Karabenick (1996)’e göre öğrenci, işbirliği içinde çalışmanın kendi anlama düzeyini belirlediğini düşünerek diğer öğrencilerden gelen bilgileri dikkate alır ancak üstbilişsel planlama, izleme ve düzenleme başkalarıyla etkileşimleri içermek zorunda değildir.

Yardım isteme, yüz yüze iletişim dışında giderek daha fazla gerçekleşmektedir. Bilgisayar aracılı iletişim öğrencilere potansiyel sınırsız bir kişiler, sanal topluluklar, bilgi ve kaynak olarak akıllı sistemlerden oluşan bir alan sağlar (Keefer ve Karabenick, 1998; akt. Karabenick, 2010). Bu tür bir kullanışlılık, hem zaman ve çaba açısından yardım istemenin maliyetini önemli ölçüde azaltabilir hem de ortamdaki anonimlik sayesinde güvenli bağlamlar yaratabilir. Bu durum öz-değer tehdidini azalttığı gibi öğrencilerin yardım isteme olasılığını da artırır (Karabenick ve Knapp, 1988a; akt. Karabenick, 2010). Buna karşılık, teknolojinin aracılık ettiği yardım isteme süreci bazı endişeleri de açığa çıkarmaktadır. Bunlardan bir tanesi, kaynakların geniş erişilebilirliği, kaçınmacı yardım isteme potansiyelini artırarak teknoloji destekli yardım istemenin daha az etkili olma eğiliminde olabileceğidir. Bir diğer endişe, öğrencilerin materyali daha iyi anlamak yerine çevrimiçi görevleri hızlı bir şekilde tamamlamak eğiliminde olmalarıdır (Aleven vd., 2003). Bilgisayar destekli öğretim ortamlarında yardım isteme sürecinin, içinde bulunduğu bağlamlar ile aynı motivasyon özelliklerine tabi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin teknolojileri kullanırken sergiledikleri yardım isteme davranışının sınıfta öğretmenden yardım istemede olduğu gibi olması önemli olabilir (Schofield, 1995; akt. Karabenick, 2010).

Bu araştırmada ele alınan yardım isteme türü, Le Gall (1981)’in, öğrencinin irade ve stratejik davranışlar sergilediği ayrıca yeterliliğini ve görev katılımı artıran “etkili yardım

isteme” kavramsallaştırması ile Karabenick (2013)’in öz-düzenleme stratejisi olarak yardım isteme modelini temel almaktadır.

2.15. Yardım İsteme ve Öğrenci Özellikleri

Yardım isteme sürecininin çok yönlü anlaşılması için ilişkili olduğu değişkenler (yaş, aile, cinsiyet, çevre) açısından ele alındığı çalışmalardan bahsetmek yararlı olabilir. Okul öncesi dönemde ve 1.sınıfta yardım için öğretmenlerine yaklaşan öğrenciler, bunu öğretmenin genel duyuşsal özelliklerinden etkilenerek yaparlar. Yaşla birlikte öğrenciler, kendilerine enerji ve zaman ayıran, onlara tavsiyelerde bulunan, problemlerinin farkında olan ve soru sormak için onları cesaretlendiren öğretmenleri yardımsever olarak değerlendirirler (Newman, 2002). Newman (2000) evdeki etkileşimler ile çocukların okuldaki davranış kalıpları arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Erken ebeveyn-çocuk ilişkisinin özellikleri, çocuğun başa çıkmak için ihtiyaç duyduğu içsel kaynakları geliştirmesi için fırsatlar sağlar ve çocuklar gelecekteki ilişkiler için içsel şemalar oluştururlar. Böylece destekleyici ve şefkatli ebeveynlere sahip olan çocuk, muhtemelen başkalarından saygılı ve yardımsever beklentiler geliştirecektir.

Newman (1990)’a göre benlik algısı ve öz saygısı zayıf olan öğrenciler, genellikle düşük başarı gösteren ve sınıfta yardım aramaya isteksizdir. Bununla birlikte “en iyi” olmanın vurgulandığı rekabetçi sınıflarda da öğrenciler yardım istemeyi tehdit olarak algılayıp bundan kaçınabilir (Ryan vd., 1998).

Öğrencilerin yardım isteme davranışları farklı amaçlara hizmet edebilir. Sosyal yakınlık yönelimli bir birey, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmayı arzularken sosyal statü hedef yönelimi olan bir birey, görünür olmak ve prestij kazanmakla daha çok ilgilenir. Sosyal yakınlık hedef yönelimli öğrenciler, statü kaybıyla daha az ilgilendikleri için yardım isteme olasılıkları daha yüksek olduğu kaydedilmiştir (Ryan ve Pintrich, 1998, akt. Black ve Allen, 2019). Etkili yardım istemenin ortaya çıkmasında rol oynayan bir etmen de çevredir. Koç (2014)’a göre öğrenme çevresinde yardım istemeye engel unsurların (düşük sosyal yeti, düşük bilişsel yeti, dışsal motivasyon) azaltılması ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini destekleyici ve yardım isteme için gerekli olumlu sınıf ortamının sağlanması gerekmektedir (Keefer and Karabenick, 1998; akt., Karabenick, 2010). Öğrenciler, yeterlik seviyeleri ne olursa olsun yardım isteyebileceklerini hissetmeliler (Ryan vd., 1998).

Black ve Allen (2018)'a göre, yardım isteme, yalnızca etkili yardım isteme fırsatları sunan öğrenme ortamlarında gerçekleşebilir. Bununla birlikte etkin, sempatik bir öğretmenin olmaması, yardım istemenin önündeki en önemli engellerden biridir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç durumları ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd. 2012). Bu araştırmada, liselerde okuyan öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile yardım isteme eğilimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinin Merkez ilçesinde bulunan resmi liselerde okuyan 1836 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 15 olan 419 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 275'i (% 65,6) kız, 144'ü (% 34,4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 7

Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları ve Yüzdeler Oranları

Cinsiyet	N	%
Kız	275	65,6
Erkek	144	34,4
Toplam	419	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin yardım isteme davranışları ile başarı ve başarısızlık yüklemelerinin incelenmesi için Koç (2014) tarafından geliştirilen “Yardım İsteme Ölçeği” (Ek-2) ile Kasap (1997) tarafından geliştirilen “Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği” (Ek-1) kullanılmıştır.

3.3.1. Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği

Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği'nin amacı öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleri ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Ölçek, Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Açıkgöz ve Kasap (1996) tarafından geliştirilen bu ölçek, Kasap (1997) tarafından gözden geçirilmiş olup Lise 1.sınıflar üzerinde denenmiştir. Bu analizler sonucunda, Başarı Yüklemeleri Ölçeğinin dört faktörde (öğretmen ile ilgili yüklemeler, aile ile ilgili yüklemeler, kendisi ile ilgili yüklemeler ve kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler); Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin ise üç faktörde (aile ile ilgili yüklemeler, kendisi ile ilgili yüklemeler, öğretmen ile ilgili yüklemeler) toplandığı belirlenmiştir. Bu ölçek, 3'lü Likert tipi olup toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 23'ü başarı yüklemeleri için, 27'si başarısızlık yüklemeleri ölçeğinde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları başarı yüklemeleri için ,88, başarısızlık yüklemeleri için ise ,86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

BYÖ'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha K. (Ölçek)	Cronbach Alpha K. (Sonuçlar)
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	6	0,78	0,73
	Aile ile ilgili yüklemeler	6	0,77	0,80
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	7	0,74	0,75
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	4	0,58	0,65
	Genel	23	0,88	0,89
Başarısızlık	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	8	0,80	0,87
	Aile ile ilgili yüklemeler	11	0,88	0,92
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	8	0,77	0,82
	Genel	27	0,86	0,93

Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Görüldüğü üzere, çalışma grubu için güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmış olup ölçeğin tamamı ve alt ölçekleri için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları güvenilir aralıktadır. Başarı yüklemelerine yönelik 23 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği 0,89 ve başarısızlık yüklemelerine yönelik 27 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği 0,93 tür. Yani ölçeğin tamamı ve alt ölçeklerin güvenilirlikleri oldukça yüksektir.

3.3.2. Yardım İsteme Ölçeği

Yardım İsteme Ölçeği (YİÖ), öğrencilerin yardım isteme eğilimlerini ortaya çıkarmaya yarayan bir ölçektir. Koç (2016) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan ölçek 5'li Likert tipi olup toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Yardım İsteme Ölçeğinin alt boyutları tehdit algısı, yardım istemeden kaçınma, etkili yardım isteme ve yürütücü yardım istemeden oluşmaktadır. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün incelemeleri neticesinde

Yardım İsteme Ölçeğinin 16. maddesi uygulanmaya uygun görülmemiştir. Bunun yerine ölçeği geliştiren sayın Doç. Dr. Canan Koç'un görüşü alınarak yeni bir madde yazılmıştır. Buna göre 16.madde aşağıdaki gibi değiştirilerek uygulanmıştır.

16.Madde Eski: Derste bir konuda soru sorduğumda aptal olduğumu düşünmelerinden korkarım.

16. Madde Yeni: Derste bir konuda soru sorduğumda anlama kapasitemin düşük olduğunu düşünmelerinden korkarım.

YİÖ'nin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları ve çalışma grubu için hesaplanan güvenirlik katsayıları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Yardım İsteme Ölçeği (YİÖ)'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	C. Alpha K. (Ölçek)	C. Alpha Katsayısı (Sonuçlar)
Tehdit Algısı	6	0,85	0,77
Yardım İstemedenden Kaçınma	4	0,80	0,80
Etkili Yardım İsteme	4	0,80	0,82
Yürütücü Yardım İsteme	3	0,70	0,70

Yardım İsteme Ölçeğinde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı tehdit algısı için .85, yardım istemedenden kaçınma için .80, etkili yardım isteme için .80, yürütücü yardım isteme için .70 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Görüldüğü üzere, YİÖ'nin katsayıları güvenilir aralıktadır ve bu yönden iyi bir ölçektir.

Tabloda 9'da bu araştırmanın çalışma grubu için yardım isteme ölçeğine ait sonuçların Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarına da yer verilmiştir. Görüldüğü üzere, araştırmanın yardım isteme ölçeğine ait güvenirlik katsayıların da YİÖ'nin güvenirlik katsayı değerlerine yakın olup güvenilir aralıktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplama süreci öncesi Etik Kurul Onayı (Ek 3) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma ve uygulama izni (Ek 4) alınmıştır. Uygulama yapılan okulların yöneticilerine ve 9.sınıf rehber öğretmenlerine araştırma ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme aracı dijital formata dönüştürülmüş olup veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanması tüm okullar için iki hafta sürmüştür.

3.5. Veri ve Analizi

Veri analizi öncesi parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için dağılımın normalliğini belirlemede Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuş, değerlerin $p > .05$ olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık sayıları standart hatalarına bölünerek elde edilen değerlerin -1.96 ile $+1.96$ arasında olduğu görülmüştür. Böylece veri çözümlemede parametrik testleri kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t -test kullanılırken ilişki analizi için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon sayıları yorumlanırken korelasyon katsayısının değer olarak $0,00-0,30$ olması düşük düzeyde; $0,30-0,70$ arasında olması orta; $0,70-1,00$ arasında olması ise yüksek bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd. 2012).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin alt problemlerle ilgili olarak istatistiki tekniklerle elde edilen analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlamalara yer verilmiştir.

4.1. Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin veri hesaplamaları ve sahip olduğu başarı ve başarısızlık yüklemelerini belirleyebilmek için öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri için Betimsel Analiz

Ölçekler	Alt Ölçekler	N	\bar{x}	SS
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	419	2,29	0,408
	Aile ile ilgili yüklemeler	419	1,97	0,547
	Sınav ve kendisi ile ilgili yük.	419	2,57	0,391
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	419	2,09	0,538
	Genel	419	2,26	0,129
Başarısızlık	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	419	2,28	0,543
	Aile ile ilgili yüklemeler	419	1,65	0,560
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	419	2,39	0,473
	Genel	419	2,05	0,144

Tablo 10 incelendiğinde, başarı ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin alt boyutlarına göre elde edilen aritmetik ortalamalara göre öğrencilerin başarılarının nedeni olarak en çok sınav ve kendisi ile ilgili yüklemeler ($\bar{x} = 2,57$) yaptıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla öğretmenle ilgili yüklemeler ($\bar{x} = 2,29$) ve kendisi ile ilgili yüklemeler ($\bar{x} = 2,09$) izlemektedir. Öğrencilerin başarılarının nedeni olarak en az ise ailesi ile ilgili yüklemeler ($\bar{x} = 1,97$) yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin başarısızlık nedeni olarak en çok kendileri ile ilgili yüklemeler ($\bar{x} = 2,39$) yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin içsellik-dışsallık boyutunda ağırlıklı olarak içsel yüklemeler yaptığını gösterir. Bunu sırasıyla öğretmen ($\bar{x} = 2,28$) ile ilgili yüklemeler ve aile ile ilgili yüklemeler ($\bar{x} = 1,65$) izlemektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin, başarılarını daha çok kendisi ve sınavla ilgili nedenlere ve başarısızlıklarını ise daha çok kendileri ile ilgili nedenlere bağlamaktadırlar.

4.2. Lise Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimleri

Araştırmanın ikinci alt problemi lise öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerini belirlemektir. Lise öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerini belirlemek için Yardım İsteme ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplamaları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Lise Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimleri için Betimsel Analiz

Alt Ölçekler	N	\bar{x}	SS
Tehdit Algısı	419	2,60	1,008
Yardım İstemedenden Kaçınma	419	2,09	0,855
Etkili Yardım İsteme	419	3,73	0,869
Yürütücü Yardım İsteme	419	2,14	0,840

Tablo 11’de görüldüğü üzere, alt ölçeklerden en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 3,73$) “etkili yardım isteme” alt boyutu sahiptir. Bu durum, öğrencilerin en çok etkili yardım isteme eğilim

sergilediğini gösterir. Bunu takip eden tehdit algısı alt boyutunun ortalamasıdır ($\bar{x} = 2,60$). Daha sonra, sırasıyla yürütücü yardım isteme alt boyutu ortalaması ($\bar{x} = 2,14$) ve yardım istemeden kaçınma alt boyutu ($\bar{x} = 2,09$) ortalaması gelmektedir. Standart sapmalar incelendiğinde en büyük standart sapmanın tehdit algısı (SS= 1,008) olduğu görülmektedir.

4.3. Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre başarı ve başarısızlık yüklemelerini incelemek için öncelikle kız ve erkek öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hesaplanması, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek bağımsız gruplarda *t*-testi uygulanmış sonuçlar tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlığa İlişkin Yüklemelerinin Cinsiyete göre *t*-test Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	<i>t</i>	p
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	E	144	2,26	0,423	417	1,358	0,175
		K	275	2,31	0,399			
	Aile ile ilgili yüklemeler	E	144	1,92	0,544	417	1,355	0,176
		K	275	1,99	0,547			
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	E	144	2,53	0,417	417	1,733	0,084
		K	275	2,60	0,376			
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	E	144	2,03	0,546	417	1,739	0,083
		K	275	2,13	0,532			
Başarısızlık	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	E	144	2,18	0,549	417	2,727*	0,007
		K	275	2,33	0,533			

Aile ile ilgili yüklemeler	E	144	1,65	0,590	417	0,31	0,976
	K	275	1,65	0,546			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	E	144	2,32	0,475	417	2,083*	0,038
	K	275	2,42	0,670			

*p<0,05

Başarı yüklemeleri bölümündeki aritmetik ortalamalar incelendiğinde bütün yüklemelerde kızların öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar arasında farklılıkların anlamlılığı için yapılan *t*-test sonuçlarına göre *p* değerleri 0,05'den büyük olduğundan kız ve erkek öğrenciler için söz konusu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin başarıya dair yüklemelerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

Başarısızlık yüklemeleri aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğretmen ile ilgili yüklemelerde kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 2,33$) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{x} = 2,18$) yüksek olduğu görülmüş, *t* testi sonuçları aritmetik ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($t = 2,27$; $p < 0.05$). Benzer şekilde kendisi ile ilgili yüklemelerde kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 2,42$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x} = 2,42$) yüksek olduğu görülmüş, *t*-testi sonuçları aritmetik ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($t = 2,083$; $p < 0.05$). Aile ile ilgili yüklemelerde ise, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 1,65$) birbirine eşit olduğu görülmüştür. Buna göre, kız öğrencilerin başarısızlık nedenlerini erkeklerden daha çok öğretmene ve kendisine yüklediği, aile ile ilgili başarısızlık yüklemelerinde ise arada fark olmadığı söylenebilir.

4.4. Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin yardım isteme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Lise öğrencilerinin yardım isteme eğilimlerini incelemek için kız ve erkek öğrencilerin yardım isteme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış sonra hesaplanan aritmetik ortalamalar arası farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda *t* test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Lise Öğrencilerinin Yardım İsteme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre *t*-test Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Tehdit Algısı	E	144	2,49	1,004	417	1,713	0,088
	K	275	2,67	1,006			
Yardımdan Kaçınma	E	144	2,25	0,892	417	2,917*	0,004
	K	275	2,00	0,823			
Etkili yardım İsteme	E	144	3,59	0,877	417	2,393*	0,017
	K	275	3,81	0,856			
Yürütücü Yardım İsteme	E	144	2,27	0,929	417	2,360*	0,019
	K	275	2,07	0,783			

**p*<0,05

Tablo 13 incelendiğinde yardım isteme ölçeğinde tehdit algısı alt boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 2,67$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 2,49$) olduğu görülmektedir. Ancak tehdit algısı boyutunda aritmetik ortalamalar arası gözlenen farklılığın anlamlılığını belirlemek için uygulanan *t*-test sonucuna ($t = 1.713$; $p > 0.05$) göre aradaki fark anlamlı değildir. Yardımdan kaçınma alt boyutunda erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 2,25$), kız öğrencilerin ortalamasının ise ($\bar{x} = 2,00$) olduğu görülmektedir. Yardımdan istemeden kaçınma alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın ($t = 2,917$; $p < 0.05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yardım istemeden kaçınmaya eğilimli olduğu söylenebilir.

Tablo 13'e göre yardım isteme ölçeğinden kız öğrencilerin etkili yardım isteme alt boyutu ($\bar{x} = 3,81$) aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilerin ($\bar{x} = 3,59$) ortalamalarından büyük olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerinin etkili yardım isteme aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t = 2,93$; $p < 0.05$) belirlenmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla etkili yardım isteme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Son olarak, yürütücü yardım isteme alt boyutunda aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerde ($\bar{x} = 2,27$), erkek öğrencilerde ise ($\bar{x} = 2,07$) olduğu görülmektedir. Yürütücü yardım isteme alt boyutunda da kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının arasında ($t = 2,360$, $p < 0.05$) anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

4.5. Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri ile Yardım İsteme Eğilimleri arasındaki İlişki

Araştırmanın 5. Alt problemi “Lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile yardım isteme eğilimleri arasındaki ilişki nedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Aşağıda katılımcıların yardım isteme eğilimleri ile başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile ilgili ilişkisini incelemek için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Lise Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri ile Yardım İsteme Eğilimleri Arasındaki İlişki

		Yardım İsteme Eğilimleri			
		Tehdit Algısı	Yardım İstemeden Kaçınma	Etkili Yardım İsteme	Yürütücü Yardım İsteme
Başarı Yüklemeleri	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	0,101*	-0,126**	0,283**	-0,015
	Aile ile ilgili yüklemeler	0,201**	0,036	0,132**	0,086
	Sınav ile ilgili yüklemeler	0,104*	-0,101*	0,282**	0
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	0,159**	0,012	0,188**	0,062
Başarısızlık Yüklemeleri	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	0,270**	0,053	0,164**	0,111*
	Aile ile ilgili yüklemeler	0,225**	0,202**	-0,028	0,238**
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	0,188**	0,015	0,196**	0,184**

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

14'deki sonuçlar incelendiğinde, yardım isteme davranışlarının alt boyutu olan etkili yardım isteme boyutu ile başarı yüklemelerinin tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre, Başarı yüklemeleri alt boyutlarından olan öğretmen ile ilgili ($r = 0,283$; $p<0,01$), aile ile ilgili ($r = 0,132$ $p<0,01$), sınav ve kendi ile ilgili ($r = 0,282$; $p<0,01$) ve kendisi ($r = 0,188$; $p<0,01$) ile ilgili yüklemeler alt boyutları ile yardım isteme alt boyutu etkili yardım isteme arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani öğrencilerin başarıya dair öğretmen, aile, sınav ve kendileri ile ilgili yaptıkları yüklemeler ile etkili yardım isteme davranışları arasında bir ilişki söz konusudur. Bu duruma göre, başarı nedenleri için öğretmen, aile, kendi ve sınav ile ilgili yüklemeler yapan öğrenciler daha fazla etkili yardım isteme davranışı gösteren öğrenciler olduğu söylenebilir. Etkili yardım isteme davranışı ile en yüksek pozitif yönlü ilişki, başarı

yüklemeleri alt boyutlarından olan öğretmen ile ilgili ($r=0,283$; $p<0.01$) yüklemeler arasındadır. Tehdit algısı alt boyutu ile en yüksek pozitif yönlü ilişki, başarı yüklemeleri alt boyutlarından aile ($r=0,201$; $p<0.01$) ile ilgili yüklemeler arasındadır. Başarısızlık yüklemeleri alt boyutlarından ise öğretmenle ($r=0,225$; $p<0.01$) ilgili yüklemeler arasındaki ilişki en yüksek pozitif yönlü ilişkidir.

Etkili yardım isteme davranışı ile başarısızlık yüklemeleri alt boyutlarından olan öğretmenle ilgili yüklemeler ($r=0,164$, $p<0,01$) ve kendisi ile ilgili yüklemeler ($r=0,196$, $p<0,01$) boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgular, bize etkili yardım isteme davranışlarını benimseyen öğrencilerin başarısızlık nedenlerine yönelik yüklemelerinde de yine en çok öğretmen boyutuna yükleme yaptığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin tehdit algısı puanlarının hem başarı yüklemeleri alt ölçekleri ile hem de başarısızlık yüklemeleri alt ölçekleri ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin tehdit algısı puanları ile en yüksek pozitif yönlü ilişki, hem başarı hem de başarısızlığa dair, aile ile ilgili yüklemelerden aldıkları puanlar ile olan ilişkidir.

Etkili yardım isteme davranışı ile başarısızlık alt boyutlarından aile ile ilgili yüklemeler ($r=-0,028$; $p>0.05$) arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

Başarısızlık yüklemelerinde “aile ile ilgili yüklemeler” ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu ($r=0,202$; $p<0.01$) arasında anlamlı ilişki vardır. Başarı yüklemeleri alt boyutlarından “öğretmen ile ilgili yüklemeler” ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasında negatif yönlü bir ($r=-0,126$; $p<0.05$) ilişki olup aynı zamanda anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda, başarı nedenlerinde öğretmene yükleme yapan öğrencilerin yardım istemeden kaçınmacı davranışları fazla sergilemediğini söyleyebiliriz.

Yardım isteme davranışlarından yürütücü yardımı isteme ile başarı yüklemeleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki mevcut değil iken yürütücü yardımı isteme ile başarısızlık yüklemeleri ve alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Ayrıca tabloda görüldüğü üzere, yürütücü yardım isteme puanları ile başarı yüklemeleri alt ölçeklerinden olan “kendisi ve sınav” alt boyutu ile ilgili yüklemeler arasında ilişki yoktur ($r=0$). Bu bulgunun ortaya çıkması şaşırtıcı olmamakla birlikte beklenebilecek bir sonuçtur. Yürütücü yardım isteme, gerçekten öğrenme ve problem çözmeye değil; öğrencinin

niyetinin başka birinin bir sorunu çözmelerini veya onun adına bir amaca ulaşmasını sağlamak, eleştirilerden kaçınmak ya da sadece bir işi tamamlamak adına yardım istediği durumları ifade eder (Le-Gall, 1981). Ve başarı yüklemelerinde “kendisi ve sınav ile ilgili alt ölçek” bireyin, sınav ve ders malzemeleri ile ilgili kendine dair olumlu, destekleyici algılamalarını ifade eder. Dolayısıyla, sıfır korelasyon sonucunun bu kavramın tanımı ile tutarlı olduğu söylenebilir. Yürütücü yardım isteme davranışı ile en yüksek pozitif yönlü ilişki, başarısızlık yüklemeleri alt boyutlarından aile ile ilgili yüklemeler ($r=2.25$; $p<0.01$) arasındaki ilişkisidir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin benimsedikleri yardım isteme eğilimleri ve başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Aynı zamanda yardım isteme davranışlarının ve başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin başarılarının nedeni olarak en çok “kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler”, en az ise “kendisi ile ilgili” yüklemeler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin “kendisi ve sınavla ilgili yüklemeleri” derse ve kendilerine dair olumlu algılamaları içermektedir. Bu nedenle başarı nedeni olarak görülmektedir. Diğer yandan, “kendisi ile ilgili yüklemeler”, içsel olup yeteneğe vurgu yapmaktadır. Yetenek de kararlı olduğu için sabit olarak algılanır. Oysa başarı yönelimli birey için sonuçlar değişebilir özellikte olmalı. Kendilerini başarılı algılayan öğrencilerin en az kendi ile ilgili yüklemeler yapması bu şekilde açıklanabilir.

Bu bulgu, alan yazındaki mevcut çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin hem başarı hem de başarısızlık yüklemelerinde “kendisi ile ilgili” yüklemelerin en düşük ortalamalara sahip olduğunu (Özkal ve Sucuoğlu 2013) ve başarı nedeni olarak en çok yetenek ve çaba yani içsel yüklemeler yaptığını (Cortez-Suarez ve Sandiford, 2008; McClure vd., 2011) bulmuşlardır. Weiner (1992) da yükleme modelinde en makbul (işlevsel) olan yüklemelerin içsel, kontrol edilebilir ve kararlı (farklılaşabilen) olanlar olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre öğrencilerin dışsal ve kontrol edilemeyen değişkenlere daha fazla yükleme yapmaları kendilerinde başarı sonucunu değiştirebilecek potansiyeli görmediği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin başarılarını ve başarısızlıklarını daha çok dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlerle ilişkilendirdiklerini söylenebilir

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgular yardım isteme davranışları ile ilgili bulgulardır. Buna göre, öğrencilerin yardım isteme boyutunda sırasıyla “etkili yardım isteme” ve tehdit algısı alt boyutları en yüksek ortalamaya sahiptir. Yardım istemede kendi öğrenme sürecinde gerçekten öğrenmek ve anlamak için ve bir hedefe ulaşmak amacıyla yardım isteyen öğrenciler ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, yardım istemeyi kendileri için bir tehdit olarak algılamaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin, kendini yetersiz

hissetme, rezil olma, öğretmenlerden veya akranlarından gelebilecek eleştiriler, onlar için “potansiyel tehdit” oluşturabileceğinden yardım istemeden kaçınma eğiliminde olduğu söylenebilir. Ryan ve Pintrich, (1998)’e göre de kendilerini tehdit altında hisseden öğrencilerin etkili yardım isteme olasılığı daha düşüktür. Ve rekabet vurgusu yapılan sınıf ortamında düşük yeterliğe sahip ergenlerin, yüksek yeterliliğe sahip akranlarına göre daha fazla yardım aramaktan kaçınabilirler (Ryan vd., 1998).

Öğrencilerin sınıf ortamında yardım istemeden kaçınmasının büyük ölçüde sosyal etkileşimlerden kaynaklandığı bilinmektedir. Statü kaygısı, akran etkisi ve grup dinamikleri, öğretmen korkusu/empati yoksunluğu ve benlik saygısının korunması bunlardan bazılarıdır (Black ve Allen, 2019). Öğrencilerin yardım isteme eğilimlerini yeterlik algıları da etkilemektedir ve yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilerin yardım isteme olasılıkları daha düşüktür. Bir görevi başarma yeterliliğine güvenen bir öğrencinin, yardım istemeyi daha az benlik saygısına bir tehdit olarak algılayabilir ve kendisini yetersiz/düşük kapasiteli gibi göstereceği korkusuyla yardım istemekten kaçınabilir (Ryan ve diğerleri, 2001). Bu görüşü, destekleyen görüşler ortaya konmuştur (Ng, 2014; Ryan ve Pintrich, 1998). Ayrıca, çalışmalarda yardım istemeden kaçınma ile okul tükenmişliği (Çelik ve Pesen, 2020) ve öğrencilerin okula etkin katılımları (Güvenç ve Koç, 2016) arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular, öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aramaktadır. Alan yazında, başarı ve başarısızlık yüklemeleri ile ilgili çalışmalarda, yüklemelerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği konusunda hakim ve tutarlı bir görüş bulunmamaktadır. Başarı yüklemelerinde kız ve erkek öğrenciler için anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Alan yazında bu bulguyla tutarlı çalışmalar mevcuttur (Kızgın ve Dalgın, 2012; Demir, 2017; Lohbeck vd., 2017).

Ancak, başarısızlıklara ilişkin yüklemelerinde kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla öğretmene yükleme yapmaktadır. Ve benzer şekilde yine kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kendileri ile ilgili yüklemeler yapmaktadır. İçsellik-dışsallık boyutunda değerlendirildiğinde, öğrencilerin, kendileri ile ilgili yükleme yapmaları içsel, öğretmene yükleme yapmaları ise dışsal yükleme yaptığını gösterir. Alan yazında yapılan çalışmaları bu bulgularla tutarlılık gösteren çalışmalar olduğu gibi (Özkal ve Sucuoğlu, 2013; Robins ve Pals, 2002; Genç, 2016) cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmayan araştırmalar

da mevcuttur (Demir, 2017). Bireyin başarıya dair içsel yüklemesi başarının nedenini çaba veya yetenek olarak vurguladığı; dışsal yüklemesi ise, başarı nedeninin görevin zorluğu, öğretmen, aile veya başkaları gibi etmenlere yüklediğine işaret eder (Weiner, 2010). Başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyete göre farklılaşması kız ve erkeklerin, başarı ve başarısızlıklar sonucu ortaya çıkan duygulardan (gurur, öfke, kızgınlık, utanma) kız ve erkeklerin farklı etkilenmesinden kaynaklanabilir. Kız öğrenciler, bir başarı veya başarısızlık deneyimi karşısında erkeklere göre daha fazla duygularından etkilenebilirler ve gururlu veya öfkeli hissedebilirler (Beyer, 1999).

Son olarak, her ne kadar öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri belli kalıpları yansıtsa da, destek ve fırsat verildiğinde olumlu yüklemeler teşvik edilebilir. Dornyei (2001) de, öğretmenlerin içsel yüklemeleri destekleyip dışsal olanları minimize ederek ve çabayı vurgulayarak öğrencilerin başarıya yönelik yüklemelerini kontrol edilebileceğine dair algılarını olumlu etkileyebileceğini belirtir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular, yardım istemede davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Yardım istemeden kaçınma alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Yardım istemeden kaçınma alt boyutunda erkek öğrenciler kız öğrencilerden yüksek puanlara sahiptir. Bu bulgu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yardım istemede daha kaçınmacı davrandığını göstermektedir. Koç (2015)'un 6.,7. ve 8.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada erkek ve kız öğrencilerin yardım istemeden kaçınma davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin bu özelliğinin artan yaş ile birlikte değişiklik gösterebileceği düşünülebilir. Ve lise öğrencilerinde cinsiyete göre farklılaşmanın ortaya çıkmasının nedeni erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla benliklerinin korunmasına önem verdiği ve prestij ve sosyal statü kaybını yaşadığı için olabilir. Lise örneklemi arasında yapılan çalışmalarda, öğrencilerin genellikle yardım isteme tutum ve davranışlarının azaldığını ve sıkıntılarını güvendikleri yetişkinlere açıklamakta kendilerini rahat hissetmedikleri belirtilmiştir (Katoka vd., 2007). Öte yandan, başarı ve başarısızlık yüklemelerini farklı kültürler açısından inceleyen çalışmalarda, özerkliği destekleyen toplumların bireylerinin sosyal bağlılığı ve bağımlılığı vurgulayan geleneksel toplumların bireylerine göre daha fazla motive olup kendine ve yeteneğe yüklemesi yaparken sosyal bağımlılığın hakim olduğu toplumlarda bireyler başarıları için başkalarına güvenmeleri gerektiğine inanmaktadır (Markus ve Kitayama, 1991 akt. Gobel ve Mori, 2007).

Bu araştırmada, öğrencilerin yardım isteme davranışları arasında etkili yardım ve yürütücü yardım isteme arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Etkili yardım istemede kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek iken, yürütücü yardım istemede kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından küçüktür. Bu bulgulardan yola çıkarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre etkili yardım isteme davranışını daha fazla benimsediğini, yani daha çok öğrenmek ve anlamak için yardım istediğini; erkeklerin ise daha fazla yürütücü yardım istediği yani çaba harcamadan bir işi sadece tamamlamak gibi yüzeysel yardım istediği söylenebilir. Alan yazında bu bulguyla tutarlılık gösteren araştırmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalarda, kız öğrencilerin daha fazla etkili yardım istediği (Körükçü ve Uslu; 2018; Çelik ve Pesen, 2020) ve erkek öğrencilerin daha fazla yürütücü yardım isteme eğiliminde olduğu bulunmuştur (Arbreton , 1998; Newman ve Gauvain, 1998, akt.: Koç, 2015). Öte yandan, Newman (1990)'ın 3., 5. ve 7. sınıf öğrencilerin yardım isteme davranışları ile ilgili yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin o yaş grubunda yeteneklerini ve performanslarını keşfetme ve tanımlama konusundaki değişiklikleri olduğu söylenebilir (Newman, 2000).

Beşinci alt problem, lise öğrencilerinin yardım isteme davranışları ile başarı ve başarısızlık yüklemelerinin korelasyonu ile ilgilidir. Yardım istemenin alt boyutu olan etkili yardım isteme ile başarı yüklemelerinin alt boyutları (aile, öğretmen, kendisi ve sınav) arasında anlamlı ilişki vardır.

Etkili yardım isteme, gerçekten öğrenmek ve anlamak için inisiyatif alıp zorluklarla başa çıkabilmeyi ifade eder. Başarısını dersle ilgili özelliklere, öğretmenin olumlu desteğine ve kendisine yükleyen öğrenciler, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili sorumluluk almaya yönelmekte, bu doğrultuda etkili yardım istemeye yönelmektedir.

Başarısızlık yüklemelerinde “aile ile ilgili yüklemeler” ile yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasında anlamlı ilişki vardır. Bireyin yardım istemeden kaçınması, yardıma ihtiyacı olduğu halde yardım istememesidir. Bunun nedeni olası tehditlerden kaçınmak olduğu gibi, yardımın yararlı görülmemesi de olabilir. Başarısızlık nedenlerine ilişkin aileye yükleme yapan öğrencilerin daha fazla dışsal yüklemeler yaptığını ve gelecekteki sonuçların farklılaşmayacağını düşünebilir. Weiner (2010)' ın belirttiği gibi, bireyin belirli bir sonucun nedenine ilişkin yorumu ve açıklaması, harekete geçmekten kaçınmaya ve bir dizi

motivasyonsuz davranışa yol açabilir. Dolayısıyla dışsal yüklemeler yapan öğrencinin yardım istemeden kaçınma eğiliminde olması bu şekilde açıklanabilir.

Yardım istemeden kaçınma ise, öğrencinin bir zorluk karşısında yardıma ihtiyacı olduğu halde yardım istemeyerek pasif kaldığı durumu ifade eder. Bunun nedenleri, olası tehditlerden, eleştirilerden kaçınmak olduğu gibi yardımın yararlı görülmemesi de olabilir. Bu konumdaki öğrencinin yardım isteme için güdü ve niyetinin yüksek olmayacağı söylenebilir. Bakıldığında her iki davranış birbiriyle örtüşmektedir.

Tehdit algısı alt boyutu ile en yüksek pozitif yönlü ilişki, başarı yüklemeleri alt boyutlarından aile ile ilgili yüklemeler arasındadır. Başarısızlık yüklemeleri alt boyutlarından ise öğretmenle ilgili yüklemeler arasındaki ilişki en yüksek pozitif yönlü ilişkidir. Tehdit algısı yardım istemeden kaçınma davranışının bir nedenidir. Öğrencilerin tehdit olarak algıladığı başka bir durum da “bağımlı” görünmektir. Bu nedenle yardım istemeyi bağımsızlığı için bir tehdit olarak görebilir ve gereğinden daha az yardım isteyebilir. Başarı yüklemeleri alt boyutları ile tehdit algısı arasında ilişki bulunmasını bu şekilde açıklanabilir.

Yine yürütücü yardım isteme ile başarısızlık yüklemeleri tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır, ancak başarı yüklemeleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir. Bunun nedeni, yürütücü yardım istemenin yüzeysel olup öğrenme isteği içermeyen yardım isteme olmasıdır. Ve başarısızlık yüklemeleri yapan birey için bu yardım isteme türüne başvurması muhtemeldir.

Başarı yüklemeleri alt boyutlarından “öğretmen ile ilgili yüklemeler” ile yardım istemenin yardım istemeden kaçınma alt boyutu arasında anlamlı farklılık ve negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Başarı yüklemeleri nedenlerinde öğretmenle ilgili yüklemeler yapan öğrencilerin yardım istemede kaçınmacı eğilimde olmayacağını söyleyebiliriz. Başarısını öğretmenle ilgili olumlu özelliklere yükleyen öğrencilerin yardım istemeden kaçınma eğilimlerinin düşük olması, etkili yardım isteme eğilimlerinin yüksek olması bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin yardım isteme eğilimleri üzerinde öğretmenin önemli etkisi olduğunu düşündürmektedir. Bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Nitekim Newman (2002), etkin yardım istemede en önemli iki faktörün öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin kişisel inançları olduğunu belirtmiştir. Black ve Allen (2018)’a göre yardım istemenin önündeki en büyük engel sempatik ve etkin bir öğretmenin olmamasıdır ve yardım isteme sadece etkili yardım isteme fırsatları sunan öğrenme

ortamlarında gerekleŒebilir. Karabenick ve Sharma (1994)'ya göre, destekleyici retmenlerin rencileri daha az çekingenlik yaŒamaktadır. Ayrıca, Ryan vd. (1998)'a göre de renciler hangi seviyede olursa olsun, yardım isteyebileceklerini hissetmeliler.

Sonuç olarak, bu araŒtırmada lise rencilerinin baŒarı ve baŒarısızlık yüklemeleri ile yardım isteme eğilimleri arasındaki iliŒki incelenmiŒtir. Yapılan analizlerde baŒarı ve baŒarısızlık yüklemeleri ile yardım isteme eğilimleri arasında pozitif iliŒki bulunmuŒtur. Bulunan iliŒkiye göre, lise rencilerinin baŒarı ve baŒarısızlık yüklemelerinin yardım isteme eğilimlerini anlamlı olarak yordadığını söyleyebiliriz.



ÖNERİLER

Öğrencilere, hem okul başarısı hem de yaşamının tüm alanındaki başarılarını olumlu yönde etkileyen yüklemelerin ve yardım isteme eğilimlerinin ortaya çıkmasına yönelik destekleyici fırsatlar sunulmalıdır. Burada amaç yüklemelerin işlevsel olabileceğini öğrencinin fark etmesi ve performansının kendinden kaynaklanabileceğine inanmasıdır.

Hem yardım isteme süreçlerinde hem de başarı ve başarısızlık yüklemelerinde öğretmenin rolü ortaya çıkmaktadır. Okul ortamında öğretmenler, öğrenciye başarıya kendi çabasıyla ulaşabileceği yönünde geribildirimler vermelidir. Yani içsel odakta, kontrol edilebilir ve değişken nedenlere vurgu yapılmalıdır. Öğrencilere, başarılar yaşamalarına fırsat ve destek vererek başarının, öğrencinin kendi sorumluluğunda ve kontrolünde olduğu fark ettirilmelidir. Öğrencilerin, buna inanmadıkları takdirde öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları muhtemeldir. Öğrencilere başarının nedenin “çaba” olduğu fark ettirilmelidir. Çabaya yüklemeye yapmak, öğrencinin bir sonraki sonucu değiştirebileceğine inanmasını sağlar. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerine dair farkındalığının oluşması gelecek başarı ve başarısızlıklarına dair bilinç ve sorumluluklarının artmasını sağlayacaktır.

Yardım isteme ile ilgili öğretimsel süreçlerde öğrencilerin ihtiyaçları yardım veren kişilerce iyi fark edilmelidir. Yardım, öğrenciler tarafından istenmeden verilmemelidir. Bu durum onların yardım almadan başaramayacaklarını düşünmelerine neden olabilir. Öğretmenler, olumlu sınıf/sosyal ikliminin oluşmasına yönelik öğrencilerle sıcak, destekleyici ilişkiler kurmalı ve sınıf ortamında rekabet vurgusu olan değerlendirmelere başvurmamalıdır. Bu konuda sahada çalışan öğretmenlere yardım isteme süreci ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Hem öğretmen adaylarına hizmet öncesi hem de sahada çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla, başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve yardım isteme ile ilgili farkındalık kazandırmak amacıyla eğitimler sunulabilir. Öğretmenlerin, her iki kavramın hem okul başarısı hem de yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrencinin hayatına yön veren yapılar olduğu konusunda bilgilendirilmesinin faydalı olacaktır. Ayrıca eğitim programları açısından değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirme programlarına yardım isteme kuramları ve yüklemeye kuramı ile ilgili içerikler dahil edilmesi önerilebilir.

5.1. Araştırmacılar için Öneriler

Bu araştırmada yardım isteme ile başarı başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin yardım isteme eğilimleriyle öz-yeterlik algısı, içsel güdü ve hedef yönelimiyle ilgili araştırmalar alana katkı getirebilir. Öğrencilerin yardım isteme eğitimlerini olumlu yönde etkileyen sınıf iklimi ve öğretmen davranışlarıyla ilgili derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma üniversite düzeyinde, özellikle öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fischer, F., Wallace, R. (2003). Help seeking and helpdesign in interactive learning environments. *Review of educational research*, 73(3), 277-320.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414.
- Andrew C. Thoron & J. C. Bunch, J. C. (2014). Attribution theory: How is it used? <http://edis.ifas.ufl.edu>.
- Banks, M., & Woolfson, L. (2008). RESEARCH SECTION: Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(1), 49-56.
- Barros, A., & Simão, A. M. V. (2018). Attributions to academic achievements in the transition to higher education. *Current Psychology*, 37(1), 216-224.
- Benölken, R. (2014). Begabung, Geschlecht und Motivation. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 35(1), 129-158.
- Besimoğlu, S., Serdar, H., & Yavuz, Ş. (2010). Exploring students' attributions for their successes and failures in English language learning.
- Beyer, S. (1999). Gender differences in the accuracy of grade expectancies and evaluations. *Sex Roles*, 41(3), 279-296.
- Black, S., & Allen, J. D. (2018). Insights from Educational Psychology Part 8: Academic Help Seeking.
- Büttner, G. (2014). Wenn Leistungspotenziale sich verschieden entfalten— „Overachiever“, „High-Achiever“ und „Underachiever“.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, P. Y., & Chiou, W. B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *Psychological reports*, 106(1), 54-64.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2011). An investigation of Taiwan University students' perceptions of online academic help seeking, and their web-based learning self-efficacy. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 150-157.

- Chipperfield, J.G, Perry, R.G., T. L. Stewart (2012). Perceived control. *Elsevier*. <https://www.researchgate.net/publication/316747941>
- Cortez-Suarez, G. ve Sandiford, J.R. (2008). Causal attributions for success or failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, 32.
- Çelik, A., & Pesen, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım istemeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 351-362.
- Demir, Y. (2017). Turkish EFL learners' attributions for success and failure in speaking English. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 4(2), 39-47.
- Erten, İ. H., & Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Gobel, P., & Mori, S. (2007). Success and failure in the EFL classroom: Exploring students' attributional beliefs in language learning. *EUROSLA yearbook*, 7(1), 149-169.
- Göller, L. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Çarpıtma, Genel Özyeterlik İnançları Ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10(3), 477-494.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Güvenç, H. ve Koç, C. (2016). *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 347-366.
- Karabenick, S. A. (1996). Social influences on metacognition: Effects of colerarer questioning on comprehension monitoring. *Journal of educational Psychology*, 88(4), 689.
- Karabenick, S. A., & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 33-43.
- Karabenick, S. A., & Berger, J. L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2010). Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, situation, and developmental influences.
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994). Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 90.

- Kataoka, S., Stein, B. D., Nadeem, E., & Wong, M. (2007). Who gets care? Mental health service use following a school-based suicide prevention program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(10), 1341-1348.
- Kiliç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.
- Kızgın, Y., & Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 61-77.325–346.
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 50, 139-160.
- Koçyiğit, M. ve Yapıcı, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri. *International Journal of Social Science*. 5 (2), 349-368.
- Körükçü, M., & USLU, S. (2018). Ortaokul öğrencilerini öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Lazarus, S. (2007). *Leistung und Motivation: Die Bedeutung von Attribution, Bewertung und Zielorientierung* (Doktora tezi, Ludwig Maximilian Üniversitesi, Münih).Erişim adresi: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7206/1/Lazarus_Simone.pdf
- Meyer, W. U. (2003). Einige grundlegende Annahmen und Konzepte der Attributionstheorie. 25.02.2021 tarihinde <http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE02/LEHRE/Attributionstheorie> adresinden erişildi.
- Meyer, W. U. (1988). Die Rolle von Überraschung im Attributionsprozeß-S. *Psychologische Rundschau*.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental review*, 1(3), 224-246.
- Nelson-Le Gall, S., & Jones, E. (1991). Classroom help-seeking behavior of African-American children. *Education and Urban Society*, 24(1), 27-40.
- Ng, M. (2014). Self-efficacy beliefs and academic help seeking behavior of Chinese students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 4(1).
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of educational psychology*, 82(1), 71.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental review*, 20(3), 350-404.

- 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.
- Lohbeck, A. (2020). Skalen zur erfassung von Leistungskausalattributionen für Grundschul Kinder (SELKA-G). *Unterrichtswissenschaft, 48*(1), 129-149. *Educational Psychology, 34* (2), 154-170.
- Lohbeck, A., Grube, D., & Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education, 25*(2), 190-203.
- Luo, W., Hogan, D. J., Yeung, A. S., Sheng, Y. Z., & Aye, K. M. (2014). Attributional beliefs of Singapore students: Relations to self-construal, competence and achievement goals. *Educational Psychology, 34*(2), 154-170.
- McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: do they relate to achievement?. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 71-81.
- Meyer, W. U., Niepel, M., Rudolph, U., & Schützwohl, A. (1991). An experimental analysis of surprise. *Cognition & Emotion, 5*(4), 295-311.
- 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. *Development of achievement motivation, 285-306*.
- Özkal, N., Sucuoğlu, H. (2013). Öz düzenleme stratejileri ve başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiler. *Electronic Turkish Studies, 8* (12).
- Özdıyar, Ö. ve Demirel, M. (2010). Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute, 12*(22).
- Özkal, N., Demirtas, V. Y., Sucuoglu, H. K., & Güzeller, C. O. (2014). The relationship between the achievement goal orientation and the self efficacy beliefs of the candidate teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4* (1), 212-227.
- Palmer, D. J., & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. In *Learning and study strategies* (pp. 41-61). Academic Press.
- Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Hall, N. C., Chipperfield, J. G., & Weiner, B. (2010). Badstarts and better finishes: Attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 668-700.

- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and identity, 1*(4), 313-336.
- Reisenzein, R. (2000). The subjective experience of surprise. *The message within: The role of subjective experience in social cognition and behavior, 262-279.*
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *psychological monographs: General and applied.*
- 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*(3), 394-402.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology, 90*(3), 528.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of educational psychology, 73*(1), 93.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri*. Ankara: Nobel
- Schuster, B., Försterlung, F., & Weiner, B. (1989). Perceiving the causes of success and failure: A cross-cultural examination of attributional concepts. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20* (2), 191-213.
- Stančeková, S., & Stranovská, E. (2018). Wie attribuieren die Schüler die Ursachen des Misserfolgs?. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, 11*(1), 67-77.
- Stiensmeier-Pelster, J., Martini, A., & Reisenzein, R. (1995). The role of surprise in the attribution process. *Cognition & Emotion, 9*(1), 5-31.
- Tavakolizadeh, J., & Ebrahimi-Qavam, S. (2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on attribution styles in students.
- Tsujimoto, K. C., Frijters, J. C., Boada, R., Gottwald, S., Hill, D., Jacobson, L. A., ... & Bosson-Heenan, J. (2018). Achievement attributions are associated with specific rather than general learning delays. *Learning and Individual Differences, 64*, 8-21.
- Tulu, G. (2013). Boys' and girls' attribution of performance in learning English as a foreign language: The case of Adama high schools in Ethiopia. *Educational Research and Reviews, 8*(23), 2197-2211.

- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *American Educational Research Association*. 42, 203-215.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*. 45(1), 28–36.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In *Student motivation* (pp. 17-30). Springer, Boston, MA.
- Weiner, B., Graham, S. (1990). Attribution in personality psychology. *Handbook of personality: Theory and research*, 465-485.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.