

## Help Seeking in the Learning Process Scale (HSLPS): Validity and Reliability Study

Canan KOÇ\*

**ABSTRACT.** The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale for measuring the levels of elementary school students' help seeking in the learning process. Total of 726 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students (351 females and 375 males) participated in the study. For construct-validity of the scale, explanatory and confirmatory factor analysis is performed. To investigate reliability, item-total correlations, test-retest correlations and Cronbach's Alpha reliability coefficients are calculated. Explanatory and confirmatory factor analysis resulted that the scale has three factors and 25 items. Cronbach's Alpha reliability coefficient is found to be .87 for the complete scale, .87 for the 'Avoidance from Help Seeking' sub-scale, .79 for the 'Instrumental Help Seeking' sub-scale and .70 for the 'Superficial Help Seeking' sub-scale. As a result of the performed analyses, 'Help Seeking Scale in the Learning Process' found to be valid and reliable.

**Key Words:** Learning process, help seeking, scale

### SUMMARY

**Purpose and significance:** Help seeking is considered to be a major self-regulation strategy that allows students to cope with difficulties they encounter during the learning process. The distinguishing feature of the help seeking from other self-regulation strategies is inclusion of an interactive and complex process. Thus, an in-depth study is thought to be necessary for help seeking, which is considered as a sub-dimension of self-regulated learning measurement tools. An examination of the literature reveals that there are only few measurement tools for measuring the help seeking levels of. Most of these few tools developed either for adult help seeking or psychological help seeking (Wilson, Deane & Ciarrochi, 2005; Özbay et al., 2011). Measurement tools are required for examination and development of help seeking behaviors in the learning process of students at the elementary level. There is no Turkish scale encountered in the literature for the purpose of measuring the help seeking levels of elementary school students in the learning process. Development of a help seeking in the learning process scale for 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade elementary school students is aimed by this study.

**Methods:** This study is a scale development study which can be utilized for identifying the help seeking levels of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade elementary school students in the learning process. Sample group of the study is composed of 726 (351 females and 375 males) students of 6<sup>th</sup> (n=226), 7<sup>th</sup> (n=242) and 8<sup>th</sup> (n=258) grades of the elementary level. Development process of the scale consisted of; literature review, collection of information from a small group of students with open-ended questions, formation of scale items, reception of expert opinions on the scale items, application of items to a small group of students and revision, application of the scale, performing the explanatory and confirmatory factor analyses of the scale and reliability calculations steps respectively.

**Results:** Explanatory and confirmatory factor analyses revealed that the scale consisted of three factors; 'Avoidance from Help Seeking', 'Instrumental Help Seeking' and 'Superficial Help Seeking', and 25 items. Three factors of the scale account for 39.08% of the total variance. Cronbach's Alpha reliability coefficient is found to be .87 for the complete scale, .87 for avoidance from help seeking, .79 for instrumental help seeking and .70 for superficial help seeking. Test-retest correlations calculated to be .81 for avoidance from help seeking, .77 for instrumental help seeking, .77 for superficial help seeking and .81 for the complete scale. Results obtained from the study revealed that the Help Seeking Scale in the Learning Process is valid and reliable.

**Discussion and Conclusions:** Examination of the study findings concludes that the Help Seeking Scale in the Learning Process is a valid and a reliable measurement tool for measuring help seeking levels of elementary school students. The scale is suitable for descriptive and empirical studies involving investigation and development of attitudes towards help seeking.

\* Asst.Prof.Dr., Cumhuriyet University, ckoc@cumhuriyet.edu.tr

# Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği (ÖSYİÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Canan KOÇ\*  
Cumhuriyet Üniversitesi\*

**ÖZ.** Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 726 (351 kız ve 375 erkek) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenilirliğini incelemek için madde-toplam puan korelasyonları, test-tekrar test korelasyonu ve Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç faktörden ve 25 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .87, Yardım İstemeden Kaçınma için .87, Etkili Yardım İsteme için .79, Yüzeysel Yardım İsteme için .70 bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme süreci, yardım isteme, ölçek

## GİRİŞ

Bireylerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecelerini ifade eden öz düzenlemenin (Akt. Açıkgöz, 2002) önemli bir stratejisi (Newman, 1994; Karabenick, 2011) olarak kabul edilen yardım isteme, yardım için sözel talepten daha fazlasını içeren, sosyal etkileşimli oldukça karmaşık bir etkinliktir (Schunk, 2009; Newman, 2006). Yardım isteme, öğrencilerin öğrenme işlerinde aktif olarak yer almalarını sağlayarak akademik zorluklarla baş etmelerini destekleyen genel bir problem çözme stratejisidir (Nelson-Le Gall ve Resnick, 1998) ve sosyal çevreyi öğrenmeyi artıracak şekilde düzenleme yoludur (Schunk, 2009).

1980'li yıllarda Sharon Nelson-Le Gall'in öncü çalışmasının ardından araştırmacılar yardım istemeyi öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi içerisinde bütünleştirmeye çalışmışlardır. Bugün ise yardım isteme öğrencilerin akademik performans ve başarı hedefleri ile ilişkili önemli bir öğrenme stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1994; Newman, 2006). Yardım istemenin öğrenme ürünlerinin ve akademik ortamların başarısında önemli olduğu bilinmektedir (Mäkitalo-Siegl ve Fischer, 2011). Yardım istemeyi akademik alanda inceleyen araştırmaların çoğu uyarlanabilen yardım istemeye (adaptive help seeking) odaklanmaktadır. Uyarlanabilirliğin tanımlanması ve açıklanması bu alanda bir sorun olarak görülmektedir (Newman, 2006). Ampirik düzeyde, araştırmacılar yardım istemedeki uyarlanabilirliği Nelson- Le Gall'in (1981, 1985) "altı eylem"ine ve Newman'ın (1991, 1994) "üç karar"ına dayandırarak tartışma eğilimindedirler (Newman, 2006). Nelson-Le Gall (1981, 1985) ve Newman'ın (2006) çalışmaları yardım istemenin niteliği, işlemleri ve eylemleri üzerinde durmaktadır. Nelson-Le Gall (1981, 1985) yardım istemenin belli koşullar altında yararlı ve etkili olabildiğini vurgulamaktadır. Nelson-Le Gall etkili yardım isteme kavramını altı koşul veya eylem dizisiyle açıklamaktadır (Newman, 2006): (a) birinin bir şeyi bilmediğinin farkına varması; (b) gayret etme, yeni bir strateji deneme, yardım için bekleme, vazgeçme gibi başka bir eyleme geçmek yerine yardım istemeye karar vermesi; (c) sadece gerekli olan bilgiyi sağlayan uygun bir soru formüle etmesi ; (d) sorunun kime sorulacağını işaret eden uygun bir hedefin seçilmesi; (e) yardım için isteği başarılı biçimde gerçekleştirme; (f) alınan yardımı başarılı bir biçimde işleme. Newman, Nelson-Le Gall'in (1981, 1985) "etkili yardım isteme" kavramı yerine kullandığı "uyarlanabilir yardım isteme"nin üç kritik karara bağlı olduğu üzerinde durmaktadır: (a) yardım istemenin gerekliliği (başka birinden yardım istemem gerekiyor mu?); (b) isteğin içeriği (ne sormalıyım?); ve (c) isteğin hedefi (kime sormalıyım?)

Yardım istemeye ilişkin alanyazında yardım isteme ile ilgili aynı içeriği ifade eden farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Nelson-Le Gall'in kullandığı etkili yardım isteme yerine özerk, uyarlanabilen ya da stratejik yardım isteme kavramları kullanılmaktadır. Newman'a (2002)

\*Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, ckoc@cumhuriyet.edu.tr

göre yardım isteme olası başarısızlığı engelleyebilir, katılımı sağlayabilir, işin başarıyla tamamlanmasını destekleyebilir, uzun vadeli ve özerk öğrenme olasılığını artırabilir. Uyarlanabilir yardım isteme öz düzenlemeli öğrenmenin bir stratejisidir (Newman, 2002). Öz düzenlemeli öğrenciler akademik zorlukları aşmak için bilişsel ve sosyal becerilerden oluşan bir donanıma sahiptirler ve gerektiğinde bu becerileri kullanmak için güdülüdürler. Uyarlanabilir yardım isteme öğrencilerin şu yeterliklere ve kaynaklara sahip olmalarını gerektirmektedir: Bilişsel yeterlikler: ne zaman yardıma ihtiyaç olduğunu bilme; ihtiyaç duyulan eylem ve bilgiyi tam olarak sağlayacak soruyu nasıl formüle edeceğini bilme; sosyal yeterlikler: başkalarının yardım edebileceğini bilme; yardım istenebilecek en uygun kişinin kim olduğunu bilme; uygun bir sosyal yolla nasıl istekte bulunacağını bilme; ve duygusal-güdüsel kaynaklar: hedefler, tutumlar, öz-inançlar ve çocuğun iş ile ilgili algısıyla ve kişisel motivasyonu ile ilişkili duygular, mücadele isteği, görev zorluğuna tolerans, kişisel zorluğu kabul etmeye isteklilik, öğretmenlerle ve daha bilgili akranlarla sosyal etkileşime isteklilik (Newman, 2003; Newman, 2006).

Öz düzenlemeli öğrenciler daha iyi bilen birinin yardımını gerektiren zor işlerle karşılaştıklarında sorular sorarak yardım almaktadırlar (Newman, 1994, Newman, 2003). Bu nedenle yardım isteme öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir stratejisi olarak görülmektedir (Zimmerman, 1994). Ancak Newman'a (1994) göre, öz düzenlemeli öğrenenler için yardım isteme süreci karmaşıktır çünkü verilmesi gereken çok karar ve karar vermede dikkate alınan kişi ve sınıf atmosferiyle ilgili çok faktör bulunmaktadır. Yardım isteme öz düzenlemeli öğrenmenin diğer stratejilerinin çoğundan farklıdır çünkü öğrenenden başka bireyleri kapsayan sosyal bir stratejidir. Sosyal ve etkileşimli olması öğrenenlerin yardım alabilmeleri için başkalarına yaklaşma gereksinimleri ile ilgilidir (Mäkitalo- Siegl ve Fischer, 2011). Çocukların yardım istemeye karşı tutumlarını ve inançlarını inceleyen bazı araştırmalar, dört ve beş yaş kadar küçük çocukların yardımın etkililiğini belirleyen faktörlerin nasıl farkında olduklarını, sekiz yaşlarındaki çocukların sınıfta soru sormanın çeşitli yararları ve zararlarının farkında olduklarını göstermektedir. Çocuklar genellikle öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının yardım için müsait olmadıklarına ve isteksiz olduklarına inanmaktadırlar ve özellikle ödevlerini ek bir yardım almadan nasıl yapacaklarını bilmeleri gerektiğine ilişkin bir beklenti olduğunda yardım istedikleri kişiden olumsuz tepki almalarından korkmaktadırlar (Newman, 1990). Sınıftaki sosyal etkileşim koşullarının yanı sıra yardım isteme sürecinin yapılandırılmasında güdüsel ve duyuşsal faktörler devreye girmektedirler (Newman, 1994). Duygular, duyguların derecesi, tutumlar gibi duyuşsal faktörler ve beceri öz-algısı, kontrol algısı, nedensel yüklemeler, başarı ve başarısızlık beklentileri ve başarı hedefleri gibi güdüsel- bilişsel faktörler yardım istemenin sosyal-etkileşimsel sürecinde tamamlayıcı olarak yer almaktadırlar (Newman, 1998). Newman (1994), akademik yardım isteme üzerindeki duyuşsal rolün, birincisi çocukların yardım istemeye ilişkin tutum ve inançlarını, ikincisi öz düzenlemenin sosyal ve duyuşsal kökenlerini inceleyerek iki yolla öğrenilebileceğini belirtmektedir.

Öğrenciler yardım istemeyle ilgili dört olası eylemden birini gerçekleştirmektedirler (Newman, 2006): (1) Uyarlanabilir yardım isteme: Gerekli olduğunda yardım isteme; (2) Uyarlanabilir olmayan yardım isteme: Gerekli olmadığı halde yardım isteme; (3) Uyarlanabilir olmayan "diğer eylem": Gerekli olduğu halde yardım istememe; (4) Uyarlanabilir olan "diğer eylem": Gerekli olmadığında yardım istememe. Nelson-Le Gall (1981, 1985) öğrenmeye ve anlamaya odaklanan ve daha fazla özerklik ile ortaya çıkan (örneğin, yanıt istemek yerine ipucu istemek) etkili yardım isteme ile çalışmadan kaçınmaya dayanan, öğrencilerin bir işi tamamlamak ya da olumsuz eleştirileri önlemek için yönelindikleri ve öğrenen bağımlılığını sürdürmeye yol açan yürütücü yardım isteme arasındaki ayrımı ortaya koymaya çalışmaktadır (Volet & Karabenick, 2006; Karabenick, 2003; Butler, 2006). Yardım istemeden kaçınma, yardıma gereksinimin olmasına rağmen çeşitli nedenlerle yardım istememdir. Öğrenciler "aptal görünme" gibi yardım istemenin "potansiyel tehditlerinden" korunmak için yardım istemeden kaçınabilmektedirler (Arbreton, 1998). Butler (1998) yardım istemeden kaçınmanın iki temel nedenini açıklamaktadır: Yardım istemenin özerklik gereksinimleri ile çatışan bağımlı davranış olarak algılanması, yardım istemenin yetersizliğin kanıtı ve yeterlik algısına bir tehdit olarak görülmesi (Akt. Collins & Sims, 2006). Sınıfta yardım istemeye karşı tutum ise algılanan tehdit ve yararlarla ilişkilidir. Yardımla ilgili yetişkinlerin tutumları üzerine yapılan araştırmalar yardım istemenin potansiyel "maliyeti" üzerinde durmaktadır. Yardım istemeye ilişkin "olumsuz tutum", yetersizlik algısı ya da soru sormanın şiddetle eleştirilen toplumsal normlar olmasından dolayı öz saygıya bir tehdidi yansıtmaktadır. "Olumlu tutum" ise, yardımın öğrenmenin etkili ve pragmatik

araçları olarak kabul edilmesini yansıtan potansiyel yararları ile ilişkilidir (Newman, 1990). Öğrenme sürecinde yardım istemeyle ilgili yapılan bazı çalışmalar, güdüsel faktörler ve yardım davranışı arasındaki ilişkinin yardım istemeye karşı olumlu ve olumsuz tutumlar tarafından etkilendiğini göstermektedir (Tanaka, Murakami & Okuno, 2002).

Yardım isteme sürecinin pek çok faktörü içeren oldukça karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Etkili yardım isteme süreçlerinin yapılandırılmasında güdüsel ve duyuşsal faktörlerin dikkate alınmasının yanı sıra öğrencilerin uyarlanabilir yardım isteme eylemlerini gerçekleştirebilecekleri ve öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması önemlidir.

### **Yardım İsteme ile İlgili Ölçme Araçları**

Alanyazın incelendiğinde öğrenme sürecinde yardım istemenin ölçülmesinde kullanılacak az sayıda ölçme aracının bulunduğu görülmektedir. Bunlardan çoğu genel yardım istemeyi ya da psikolojik yardım istemeyi (Wilson, Deane & Ciarrochi, 2005; Özbay ve diğ., 2011; ) ölçmek üzere geliştirilmiştir. Öğrenme sürecinde yardım istemeyle ilgili araştırmalarda, yardım isteme davranışlarının saptanmasında video kayıtları (Kempler & Linnenbrink, 2006), öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler (Ryan & Shin, 2011) ve yardım istemenin ya da yardım istemeye karşı tutumun ölçülmesinde ölçekler (Newman, 1990; Karabenick, 2003) kullanılmaktadır. Karabenick (2003) tarafından yapılan bir araştırmada kullanılan ölçek beş yardım isteme alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Bunlar, etkili/uyarlanabilir yardım isteme hedefi, informal yardım isteme hedefine karşı formal yardım isteme hedefi, yardım isteme tehdidi, yardım istemeden kaçınma ve yürütücü yardım isteme hedefi alt ölçekleridir. Newman (1990) matematik dersinde 3., 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıfta yardım istemelerinde güdüsel faktörlerin ve tutumların rolünü incelediği çalışmada tamamlamalı ve likert tipi maddelerden oluşan bir ölçme aracı kullanmıştır. Likert tipi ölçme aracı yardım istemenin yararları, yardım istemenin zararları olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ryan ve Shin (2011) tarafından yapılan araştırmada, yardım isteme davranışlarının (a) yardıma gereksinim duyulduğunda yardım istememe eğilimi olan yardım istemeden kaçınma ve (b) yardıma gereksinim duyulduğunda uygun yardım isteme eğilimi olan uyarlanabilir yardım isteme olmak üzere iki türü incelenmiştir.

Yardım istemenin, üniversite öğrencilerine yönelik güdülenme ve öğrenme stratejilerini ölçen Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachi (1991) tarafından geliştirilen, Büyüköztürk ve diğ. (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin bir alt boyutu olarak yer aldığı ölçme aracı dışında yurtiçi alanyazında doğrudan öğrenme sürecinde yardım istemenin ölçülmesinde kullanılan herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Öğrenenlerin öğrenmelerini destekleyen, öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlayan ve önemli bir özdüzenleme stratejisi olan yardım istemeye ilişkin araştırma eksikliği bu konuda araştırmalara ve ölçme araçlarına gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada geliştirilen Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin (ÖSYİÖ), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde; öğrenme ortamlarında farklı uygulamaların öğrenme sürecinde yardım isteme üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalarda; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yardım isteme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel araştırmalarda kullanılabilirliği düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerinin saptanmasında kullanılabilir bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

## Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas il merkezindeki ilköğretim okullarına devam eden toplam 726 (351 kız ve 375 erkek) 6. sınıf (n=226), 7. sınıf (n=242) ve 8. sınıf (n=258) öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği için yapılan ilk uygulama 304 (158 kız, 146 erkek), test- tekrar test yöntemi için yapılan uygulama 112 (59 kız, 53 erkek), iç tutarlılık hesaplaması için yapılan uygulama 310 (134 kız, 176 erkek) öğrenciyi kapsamaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların sınıflara ve cinsiyete göre dağılımları**

Sınıf	Yapı Geçerliği ve Güvenirlik		Test-Tekrar Test		Güvenirlik		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
6. Sınıf	40	35	14	13	52	72	226
7. Sınıf	46	43	21	24	49	59	242
8. Sınıf	72	68	24	16	33	45	258
Toplam	158	146	59	53	134	176	726

## Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirmede yapılması gereken ilk işlem ölçülecek özelliğin tanımlanmasıdır (Tezbaşaran, 2008, Yurdugül, 2012). Ölçülecek özelliğin doğru bir biçimde tanımlanabilmesi için konu alanıyla ilgili kaynakların taranması, kuramsal çerçevenin incelenmesi gerekmektedir. Alanyazın taramasına ek olarak, tutum nesnesi veya konusuyla ilgili olarak cevaplayıcı kitleyi temsil eden olabildiğince küçük bir örneklemden bilgi toplanabilir (Tezbaşaran, 2008). Bunun için bu çalışmada alanyazın taramasına ek olarak ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 60 öğrenciye açık uçlu sorular sorulmuş ve kısa kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlar analiz edilmiş ve tutum ifadeleri oluşturularak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Düzenlenen maddeler Türkçe, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının da yer aldığı yedi kişinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri ışığında gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra bir ilköğretim okulunda 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik bir gruba maddeler uygulanmış, öğrencilerin tepkileri incelenerek maddelerin dil ve anlaşılabilirlikleri kontrol edilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra oluşturulan deneme formu 37 maddeyi kapsamaktadır. Ölçek, (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde beşli dereceli bir yapıdadır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2011-2012 güz ve bahar dönemlerinde Sivas ili merkezinde bulunan ilköğretim okulları ikinci kademeye devam etmekte olan toplam 726 öğrenciden toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışması için gerekli veriler üç ayrı uygulama ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için ilk uygulama 304 öğrenciyi (6. sınıf=75, 7. sınıf=89, 8. sınıf=140; kız=158, erkek=146) kapsamaktadır. Test-tekrar test güvenilirliğini saptamak için ölçek iki hafta arayla 112 öğrenciye (6. sınıf=27, 7. sınıf=45, 8. sınıf=40; kız=59, erkek=53) uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının saptanması için ölçeğin nihai formu 310 öğrenciye (6. sınıf=124, 7. sınıf=108, 8. sınıf=78; kız=134, erkek=176) uygulanmıştır. Her uygulamanın başında katılımcılara araştırmanın amacı, uygulamanın notlarını etkilemeyeceği, gerçek duygu ve düşüncelerini anlatan seçeneği işaretlemeleri gerektiği açıklanmıştır. Uygulama 15-20 dakika sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 16.0 ve LISREL paket programları ile analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenilirliğini incelemek için madde-toplam puan korelasyonları, test-tekrar test korelasyonu ve Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

## BULGULAR

### Güvenirlilik

Öncelikle “Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği”nin (ÖSYİÖ) madde analizi yapılmıştır. Madde toplam korelasyonları ile madde ve faktörlerin alt-üst %27’lik dilimleri arasındaki farka ilişkin *t* değerleri hesaplanmıştır. Bir maddenin toplam puanla korelasyonu düşük ise, bu o maddenin diğer maddelerden farklı bir özelliği ölçtüğü şeklinde yorumlanır. Madde-toplam korelasyonunun düşük olması güvenilirliği düşürücü etki yaptığından, o maddeler ölçekten çıkartılır (Tavşancıl, 2010). Tablo 2’de Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği’nin madde-toplam korelasyonları ile madde ve faktörlerin alt-üst %27’lik dilimleri arasındaki farka ilişkin *t* değerleri verilmektedir.

**Tablo 2.** Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ile Madde ve Faktörlerin Alt-Üst %27’lik Dilimleri Arasındaki Farka İlişkin *t* Değerleri

Faktör	Alt %27		Üst %27		t	Madde- Toplam (r)
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Yardım İstemededen Kaçınma	25.65	7.03	42.58	2.69	20.61**	
M 2	2.75	1.36	4.60	.85	10.53**	.69*
M 3	2.80	1.35	4.76	.65	12.00**	.78*
M 6	3.23	1.38	4.93	.37	10.89**	.71*
M 7	2.92	1.35	4.87	.40	12.73**	.75*
M 9	2.86	1.38	4.75	.71	11.18**	.71*
M 11	2.56	1.29	4.83	.43	15.28**	.75*
M 14	2.93	1.39	4.89	.49	12.24**	.72*
M 15	2.81	1.44	4.17	1.22	6.58**	.50*
M 16	2.81	1.41	4.79	.56	11.94**	.74*
Etkili Yardım İsteme	28.56	7.12	40.04	3.55	13.22**	
M 1	3.08	1.30	4.48	.81	8.39**	.71*
M 4	3.35	1.47	4.80	.46	8.65**	.64*
M 5	3.11	1.34	4.44	.90	7.56**	.71*
M 8	3.29	1.38	4.74	.54	9.00**	.63*
M 10	3.11	1.38	4.05	1.07	4.93**	.45*
M 12	2.88	1.32	4.33	1.11	7.71**	.62*
M 13	2.92	1.35	4.00	1.18	5.54**	.59*
M 20	3.46	1.37	4.31	.99	4.59**	.54*
M 25	3.37	1.32	4.88	.45	9.91**	.61*
Yüzeysel Yardım İsteme	21.94	4.57	31.82	2.67	17.11**	
M 17	3.19	1.29	4.43	1.12	6.63**	.55*
M 18	2.98	1.40	4.79	.62	10.85**	.63*
M 19	2.68	1.44	4.37	1.15	8.41**	.67*
M 21	3.23	1.31	4.95	.21	11.91**	.71*
M 22	3.50	1.30	4.93	.34	9.72**	.70*
M 23	3.40	1.26	4.00	1.28	3.04*	.42*
M 24	2.96	1.33	4.36	1.05	7.54**	.60*

\**p*<.01, \*\**p*<.000

Tablo 2 incelendiğinde madde-toplam korelasyonlarının .42 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması, en az 0.20 olması beklenir (Tavşancıl, 2010). Madde-toplam korelasyon katsayılarının madde ayırıcılığı için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları ve Test- Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. ÖSYİÖ'nin iç tutarlılık katsayıları iki uygulamadan elde edilen veriler ile hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan uygulamanın verileri ile hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “yardım istemeden kaçınma” için .82, “etkili yardım isteme” için .76, “yüzeysel yardım isteme” için .70 ve ölçeğin tümü için .84'tür. Ölçeğin son halinin kullanıldığı 310 öğrenciyi kapsayan uygulamadan elde edilen veriler üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .87, “yardım istemeden kaçınma” için .87, “etkili yardım isteme” için .79, “yüzeysel yardım isteme” için .70 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini saptamak amacıyla, ölçek bir ilköğretim okulunda 6., 7. ve 8. sınıflara devam etmekte olan toplam 112 öğrenciye iki hafta ara ile uygulanmıştır. Test-tekrar test korelasyonları “yardım istemeden kaçınma” için .81, “etkili yardım isteme” için .77, “yüzeysel yardım isteme” için .77, ölçeğin tamamı için .81olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 3.** Ölçek Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri ve Test-tekrar test Güvenirliği

	n	Yardım İstemeden Kaçınma	Etkili Yardım İsteme	Yüzeysel Yardım İsteme	Toplam
Cronbach Alpha	310	.87	.79	.70	.87
Test-tekrar test Güvenirliği	112	.81	.77	.77	.81

Tablo 3. incelendiğinde ölçeğin tamamı ve alt boyutları için test-tekrar test güvenirlik katsayıları ile Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.  $0.60 \leq a < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq a < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin (ÖSYİÖ) oldukça güvenilir olduğu düşünülmektedir.

### Geçerlik

Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin (ÖSYİÖ) geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2006). Bu çalışmada KMO katsayısı .84, Bartlett testi ( $X^2 = 3.028$ ,  $df=666$ ,  $p<.000$ ) anlamlıdır. Ortak varyans tablosunda hiçbir maddenin ortak varyansın .10'dan küçük olmadığı saptanmıştır. Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın .10'dan küçük olması halinde, bu maddelerle ilgili bir problem olma olasılığı yüksektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğerleri öncelikli ölçüt olarak görülmektedir. Özdeğerlerin 1'den yüksek olmasının yanı sıra madde sayısı ve örneklem büyüklüğü faktör sayısının belirlenmesinde dikkate alınması gereken diğer özelliklerdir. (Tabachnick ve Fidell, 2007) Faktör analizinin ilk sonuçlarına göre, ölçeğin 1 ve 1'in üzerinde özdeğere sahip 10 bileşeni bulunmaktadır ve bu bileşenlerin açıkladığı toplam varyans % 56.71'dir. İlk üç faktörden sonra diğer faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı azalmaktadır. Ayrıca ilk üç faktör dışındaki faktörler altındaki maddelerin faktör yükleri de incelenmiştir. Faktör sayısına karar vermede kullanılan bir diğer ölçüt yamaç-birikinti grafiğidir (scree plot) (Tabachnick ve Fidell, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yamaç-birikinti grafiği, 200'ün üzerinde katılımcıdan oluşan bir örnekleme faktör seçiminde oldukça güvenilir bir ölçüt sunmaktadır (Field, 2005). Öğrenme sürecinde yardım isteme konusuyla ilgili alanyazın dikkate alınarak, açıklanan toplam varyans tablosunun ve yamaç-birikinti grafiğinin incelenmesi sonucunda ölçeğin faktör sayısının üç olmasına karar verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeye Karşı Tutum Ölçeği Faktörlerinin Özdeğerleri ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Madde Sayısı	Özdeğer	Açıkladığı Varyans
1. Yardım İstemeden Kaçınma	9	5.513	15.518
2. Etkili Yardım İsteme	9	2.477	12.610
3. Yüzeysel Yardım İsteme	7	1.779	10.952
Toplam	25		39.080

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan üç faktör toplam varyansın %39.08'ini açıklamaktadır. Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Ancak sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Akt. Tavşancıl, 2010). Büyüköztürk (2006) davranış bilimlerinde açıklanan varyans oranının yüksek tutulmasının güç olduğunu, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli olabileceğini, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olmasının beklendiğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Toplam varyans değerlerine bakıldığında ilk üç faktörün toplam varyansa önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Faktör sayısına karar verildikten sonra faktör analizi üç faktör üzerinden tekrar edilmiş ve dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik seçilerek döndürülmüş bileşenler matrisi elde edilmiştir. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında, 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Akt. Tavşancıl, 2010). Tabachnick ve Fidell (2007), faktör yük değerinin 0.32 ve üzeri olması gerektiği ancak kesme noktasının belirlenmesinde araştırmacının tercihinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Faktör yük değerinin belirlenmesinde örneklem büyüklüğü önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Örn. örneklem büyüklüğü 50 için .72 anlamlı olarak değerlendirilirken, örneklem büyüklüğü 100 için faktör yük değerinin .51 den büyük olması gerekmektedir (Field, 2005). Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü (Büyüköztürk, 2006) olduğundan bu çalışmada faktör yük değeri .45 ve üzeri olan maddeler seçilmiştir. Ayrıca binişiklik gösteren maddelerde yük değerleri arasındaki farka bakılmış, yük değerleri .1'den küçük olan maddeler çıkartılmıştır. Aşağıdaki tabloda son haliyle 25 maddeden oluşan ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımları ve faktör yüklerine ilişkin döndürülmüş bileşenler matrisi verilmektedir.

**Tablo 5. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi**

Maddeler		Faktörler ve Faktör Yükleri		
İlk Ölçek	Son Ölçek	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
12	7	.741		
14	9	.736		
16	11	.699		
6	3	.643		
21	16	.620		
11	6	.587		
19	14	.562		
4	2	.539		
20	15	.446		
13	8		.688	
9	5		.669	
7	4		.636	
17	12		.632	
3	1		.564	
37	25		.517	.339
28	20		.480	.348
18	13		.475	
15	10		.473	
30	22			.636
24	17			.602
29	21			.585
25	18			.579
27	19			.559
34	23			.467
35	24			.462

Tablo 5'te görüldüğü gibi 37 maddelik ilk ölçekten toplam 12 madde atılmış ve 25 maddelik ölçek elde edilmiştir. Birinci faktör ölçeğin "*Yardım İstemedi Kaçınma*" boyutunu oluşturmaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .74 arasındadır. Bu alt ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir: "Sınıfın önünde anlamadığım yerleri sormaya çekinirim.",

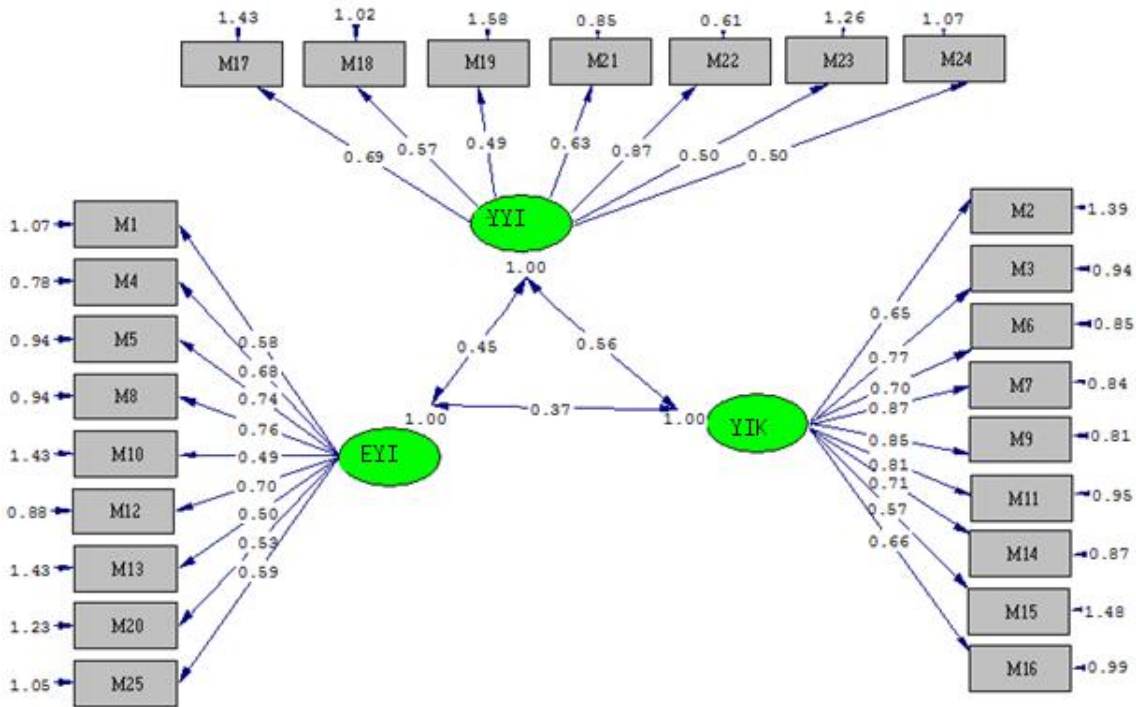


“Zorlandığım konularda arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşündüğüm için yardım istemem.” “Etkili Yardım İsteme” olarak adlandırılan ikinci alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .69 arasındadır. “Derlerle ilgili zorlandığım konuları kendi kendime çözmeye çalıştıktan sonra, yapamıyorsam birinden yardım alırım.”, “Derste anlamadığım konularda birinden yardım istemeden önce kime sorabileceğimi düşünürüm.” maddeleri “Etkili Yardım İsteme” alt ölçeğinde yer alan maddelerdir. Üçüncü alt ölçek “Yüzeysel Yardım İsteme” boyutudur. Bu alt ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri .46 ile .64 arasındadır. “Yüzeysel Yardım İsteme” alt ölçeğinde yer alan bazı maddeler, “Derste zorlandığım konularda kendi kendime uğraşmak yerine hemen birine sorarım.”, “Anlamadığım konularda yardım istemenin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.”

#### Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan ve daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk ve diğ., 2010). Doğrulayıcı faktör analizi açıklayıcı faktör analizinin doğal bir uzantısı olarak görülmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Doğrulayıcı faktör analizi ile açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan faktör yapıları test edilmektedir (Şimşek, 2007). Şekil 1’de Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin yol analizi verilmektedir.

Şekil 1. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin Yol Analizi



Tablo 6. Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğine İlişkin DFA Sonucu

$\chi^2$	448.14
sd	272
$\chi^2/sd$	1.64
GFI (Goodness of Fit Index)	.89
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	.87
CFI (Comparative Fit Index)	.95
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.04
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	.05
NNFI (Non-Normed Fit Index)	.95
IFI (Incremental Fit Index)	.95

Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğinin (ÖSYİÖ) DFA sonuçlarına göre:  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA incelendiğinde .04 olduğu görülmektedir. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Uyum indekslerinden GFI .89 ve AGFI .87'dir. GFI ve AGFI'nın .90'ın altında olması zayıf (Çokluk ve diğ., 2010) ancak kabul edilebilir (Yılmaz ve Çelik, 2009) bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin .05 olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş RMR'ın .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. NNFI (.95), CFI (.95) ve IFI (.95) indekslerine bakıldığında .95 olması iyi bir uyuma karşılık geldiği için her üç indeksin iyi uyuma sahip oldukları görülmektedir. CFI ve IFI'nin normal dağılım varsayımının ihlal edilmediği durumlarda oldukça güvenilir ve yanlı olmayan kestirimler yaptığı belirtilmektedir (Şimşek, 2007) DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu ve bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 7.** Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğinin (ÖSYİÖ) Toplam Puan ve Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	$\bar{X}$	SS
1. Yardım İstemededen Kaçınma	1			35.00	8.31
2. Etkili Yardım İsteme	.27**	1		34.25	6.89
3. Yüzeysel Yardım İsteme	.57**	.33**	1	27.57	5.26
ÖSYİÖ Toplam Puan	.84**	.69**	.77**	96.83	1.58

N=310, \*\*p<0.01

ÖSYİÖ'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde Yardım İstemededen Kaçınma alt ölçeğinin Etkili Yardım İsteme alt ölçeği ile düşük düzeyde pozitif yönde, Yüzeysel Yardım İsteme ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Etkili Yardım İsteme ile Yüzeysel Yardım İsteme arasında orta düzeyde, pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yardım İstemededen Kaçınma ve Yüzeysel Yardım İsteme alt ölçekleri ile ÖSYİÖ'nin toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Etkili Yardım İsteme ile toplam puan arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki görülmektedir.

### Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin Yanıtlanması ve Puanlanması

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

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini saptamada kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmış ve yapılan çalışmalar sonucunda üç boyutlu 25 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçek "Yardım İstemededen Kaçınma", "Etkili Yardım İsteme" ve "Yüzeysel Yardım İsteme" alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Alt ölçeklerin oluşturulmasında özdüzenleme ve öğrenme sürecinde yardım istemeye ilişkin alanyazın (Newman, 1990; Karabenick, 2003; Ryan ve Shin, 2011) ) dikkate alınmıştır. Yardım isteme davranışları arasındaki farkı ortaya koymaya çalışan Nelson-Le Gall'e (1981, 1985) göre öğrenmeye ve anlamaya odaklanan ve daha fazla özerklik ile ortaya çıkan (örneğin,

yanıtı istemek yerine ipucu istemek) etkili yardım isteme, çalışmadan kaçınmaya dayanan, öğrencilerin bir işi tamamlamak ya da olumsuz eleştirileri önlemek için yöneldikleri ve öğrenen bağımlılığını sürdürmeye yol açan yürütücü yardım isteme olarak adlandırılmaktadır (Volet & Karabenick, 2006; Karabenick, 2003; Butler, 2006). Yardım istemeden kaçınma ise yardıma gereksinimin olmasına rağmen çeşitli nedenlerle yardım istememdir. Öğrenciler “aptal görünme” gibi yardım istemenin “potansiyel tehditlerinden” korunmak için yardım istemeden kaçınabilmektedirler (Arbreton, 1998). Nelson-Le Gall’ın yürütücü yardım isteme olarak adlandırdığı yardım isteme boyutu ÖSYİÖ’nde “Yüzeysel Yardım İsteme” olarak adlandırılmıştır. ÖSYİÖ’nin maddelerinin oluşturulmasında, yardım istemeyle ilgili çalışmaların öncülerinden olan Nelson- Le Gall (1981, 1985) ve Newman’ın (1991, 1994) yardım isteme sürecinde yer alan kararları ve eylemleri tanımlayan genel modelleri de dikkate alınmıştır:

- Birey bir başka kişiden yardım istemeye karar verir.
- Birey yardımı isteyeceği hedef kişiye karar verir.
- Birey ne tür bir yardım isteyeceğine karar verir.
- Birey başka kişinin yardımını sağlayacak stratejiler uygular (örneğin, uygun zamanda uygun ses tonuyla soruyu ifade etme).
- Birey yardım isteme sürecine tepkide bulunur (örneğin, yardım isteme çabasının başarısı ve hatasını değerlendirir) (Akt. Ryan ve Pintrich, 1998).

ÖSYİÖ’nin alt ölçekleri ile maddelerin alanyazınla uyumlu ve kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler, ölçeğin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yardım isteme düzeylerini saptamada uygun bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan üç faktör, toplam varyansın %39.08’ini açıklamaktadır. Tavşancıl’ın (2010) aktardığına göre sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Akt. Tavşancıl, 2010). Büyüköztürk (2006) davranış bilimlerinde açıklanan varyans oranının yüksek tutulmasının güç olduğunu, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli olabileceğini, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olmasının beklendiğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2006). ÖSYİÖ’nde yer alan faktörlerin açıkladığı toplam varyansın kabul edilebilir düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktörlerde toplanan maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .74 arasındadır. Faktör yük değerlerine ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü (Büyüköztürk, 2006) olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada faktör yük değeri .45 ve üzeri olan maddeler seçilmiştir. Bu da maddelerin faktör yükü değerlerinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinin doğal bir uzantısı olarak görülen doğrulayıcı faktör analizi (Yılmaz ve Çelik, 2009), açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan faktör yapılarını test etmektedir (Şimşek, 2007). DFA’da Ki-Kare İyilik Uyumu ( $\chi^2$ ), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü (RMSEA) gibi uyum indeksleri kullanılmaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeğinin (ÖSYİÖ) DFA sonuçlarına göre:  $X^2/sd$  oranı 1.64’tür.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA .04’tür. RMSEA’nın .05’ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Uyum indekslerinden GFI .89 ve AGFI .87’dir. Bu da kabul edilebilir (Yılmaz ve Çelik, 2009) bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin .05 olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş RMR’ın .05’in altında olması mükemmel uyuma, .08’in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. NNFI (.95), CFI (.95) ve IFI (.95) indekslerine bakıldığında .95 olması iyi bir uyuma karşılık geldiği için her üç indeksin iyi uyuma sahip oldukları görülmektedir. CFI ve IFI’nin normal dağılım varsayımının ihlal edilmediği durumlarda oldukça güvenilir ve yanlı olmayan kestirimler yaptığı belirtilmektedir (Şimşek, 2007) DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu ve bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları ve Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .87, Yardım İstemedenden Kaçınma için .87, Etkili Yardım İsteme için .79, Yüzeysel Yardım İsteme için .70 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test korelasyonları Yardım İstemedenden Kaçınma için .81, Etkili Yardım İsteme için .77, Yüzeysel Yardım İsteme için .77, ölçeğin tamamı için .81 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları  $0.60 \leq a < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq a < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin (ÖSYİÖ) oldukça güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini ölçebilen bir ölçek geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, elde edilen ölçeğin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini üç faktörlü bir yapı ile ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre geçerli ve güvenilir olan bu ölçek, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini saptamada ülkemizde geliştirilen ilk ölçme aracı olması bakımından önemlidir. Bundan sonraki çalışmalar için, Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği'nin (ÖSYİÖ), ilköğretim 4 ve 5. sınıflar ile ortaöğretim öğrencilerine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesinin ya da bu konuda yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Collins, W., Sims, B. C. (2006). Help seeking in higher education academic support services. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications. London.
- Järvelä, S. (2011). How does help seeking help? - New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*, 21, 297-299.
- Karabenick, S. A. (1998). Help seeking as a strategic resource. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, 21, 290-296.
- Kempler, T. M., Linnenbrink, S. A. (2006). Helping behaviors in collaborative groups in math: A descriptive analysis. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mäkitalo- Siegl K. & Fischer, F. (2011). Stretching the limits in help seeking research: Theoretical, methodological, and technological advances. *Learning and Instruction*, 21, 243-246.

- Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1, 71-80.
- Newman, R. S. (1994). Academic help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*, 41, 2.
- Newman, R. S. (2003). When elementary school students are harassed by peers: A self-regulative perspective on help seeking. *The Elementary School Journal*, 103,4.
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and non adaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S. & Cihangir Çankaya, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt:1, Sayı:4.
- Roussel, P., Elliot, A. J., Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 394-402.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" the role of motivation and attitudes in adolescent' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. 2, 329-341.
- Ryan, A. M., Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction* 21, 247-256.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. Çev. Edit. M. Şahin, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson International Edition.
- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, H. Y., Yamauchi, H. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13, 23-35.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Mersin: Üçüncü Sürüm e- kitap.
- Volet, S., Karabenick, S. A. (2006). Help seeking in cultural context. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, C. J., Deane, F. P. & Ciarrochi, J. (2005). Measuring help-seeking intentions: Properties of the general help-seeking questionnaire. *Canadian Journal of Counselling*. 39:1.
- Yılmaz, V, Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi – I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yurduğül, H. (2012). Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirmek İçin Bazı Ayrıntılar. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA\\_OrneklemGenislikleri](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri) adresinden 10.07.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self- Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.