

Yabancı Dil Öğrencilerinin Sözel Katılımını Etkileyen Etmenler ve Algılanan
Etki Düzeyleri (Öğrenci ve Öğretmen Algıları)

Factors Which Influence Oral Participation of Foreign Language Students and
the Level of Perceived Effect (Students' and Teachers' Perceptions)

Adem TURANLI*

Erciyes Üniversitesi

Öz

Her öğrenci, sınıf içerisindeki sözel etkinliklere aynı oranda katılmamaktadır. Bazı öğrenciler daha sık söz hakkı alırken, bazıları bundan kaçınmaktadır. Katılımı, bazı durumsal etmenlerin şekillendirdiği kabul edilmektedir. Ayrıca, bu etmenlerin algılanan etki düzeyi, kişiden kişiye ve öğretmenden öğrenciye farklılık gösterebilmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen etmenleri ve bunların etki düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışma, üniversite düzeyinde yabancı dil öğrenen 186 öğrenci ve yine aynı düzeyde ve aynı okulda ders veren 36 öğretmenle yürütülmüştür.

Çalışmaya dahil edilen değişkenlerden bazıları, gerek öğrenciler gerekse öğretmenlerin bakış açısından daha çok dışsal olarak algılanırken, bazıları daha içsel algılanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu değişkenlere yükledikleri etki düzeyleri, öğrencilerin katılım davranışlarını belirlemede, öğrenciler ve öğretmenler için her bir etmenin önem düzeyine de işaret etmektedir. Öğrencilerin derse katılımına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algıları arasındaki anlamlı farklılıklar, bu iki grubun aralarındaki yaklaşım farklılıklarına da işaret etmektedir. Öğrencilerin algılarını belirlemek ve böylesi farklılıklardan haberdar olmak, yabancı dil sınıflarında daha çok etkileşime dayanan ortamların oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci katılımı, denetim odağı, sözel etkinlikler, öğrenci algıları, öğretmen algıları

Abstract

Not all students take part equally in oral classroom activities. While some students take more turns, some of them often avoid participating. It is accepted that participation is influenced by contextual factors. The level of the perceived influence of such contextual factors may vary from person to person and from teachers to students. This study aimed to identify the factors influencing student participation in oral activities in foreign language classes with their level of influence. The study was carried out with a total number of 186 tertiary level students learning English and 36 teachers who were teaching at the same school and at the same level.

Some variables included in the study were perceived to be external from either students' or teachers' point of view, while the rest were perceived to be more internal. Also, the level of influence students and teachers put on the variables shows the level of importance of each variable for the students and teachers in identifying students' participatory behavior. Significant differences between their perceptions of student participation also indicate different agenda. Identifying students' perceptions and being aware of such differences may help to develop more interactive environments in foreign language classes.

Key Words: Student Participation, Locus of Control, Oral Activities, Students' Perceptions, Teachers' Perceptions

Summary

* Yrd. Doç. Dr. Adem Turanlı, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Not all students participate in classroom activities in the same manner. While some students are willing to 'show off', others may avoid taking turns. One example to such performance is the contextual factors affecting students' oral participation. The perceived effect of these factors varies from person to person and from students to teachers. In accordance with this assumption, this study aimed at exploring teachers' and students' opinions about the locus of control of the factors affecting oral participation of students learning a foreign language and their perceived effect. The study was conducted at the School of Foreign Languages, Erciyes University, with a group of 186 students randomly selected from the school population and 36 of the teachers teaching at the same school.

A questionnaire consisting of five subscales was used. After the analyses of content validity and reliability, 45 items left were sorted out in five subscales (quality of instruction, problematic areas, attempt to gain respect, attitude toward the course, factors affecting self-perception). Next, student and teacher versions of the questionnaire were prepared. The subjects were asked about their perceptions related to the locus of control of certain classroom factors and their effects on students' oral participation. The internal reliabilities of the five subscales were found to be 0,63 to 0,73. The individual means of the responses were calculated for the locus of control and the perceived effect. Also, the composite scores of the subscales were calculated separately for the teachers and students in order to use in t-tests.

The results showed that students' and teachers' perceptions about the locus of control and the perceived effect of the factors related to *quality of instruction* differ. While teachers find the factors in this subscale more external, students perceive them more internal. When the subscale is considered as a whole, the factors are perceived to contribute a lot to participation and to be external in locus of control. In the subscale *problematic areas*, significant differences were detected between students' and teachers' opinions in terms of their perceptions about the locus of control and the effect of the factors. However, some items were perceived to be more internal and the others external. In addition, the problems included in the subscale were perceived to considerably reduce students' participation.

Both teachers and students stated that the factors included in the subscale *attempt to attain respect* are internal and most of them contributed very positively to student participation. Moreover, it is noteworthy that students' and teachers' perceptions about the effect of the factors differ but their perceptions related to locus of control do not differ. While teachers' and students' perceptions related to the effects of the factors in the subscale *attitude toward the course* on oral participation differ, they do not differ in terms of locus of control. Teachers believe more strongly than students that the factors in this subscale affect participation positively. When considered together, this scale is considered to be more internal and to contribute to participation very positively. Finally, *factors affecting self-perception* are mostly perceived to be internal and increase participation a lot. In addition, it was found that teachers and students do not differ in terms of perceived locus of control, but teachers believed more strongly than students that the items in this subscale increased student participation.

In conclusion, certain contextual factors in the classroom were perceived to positively or negatively influence student participation to differing degrees. There are significant differences between students' and teachers' opinions in terms of the level of perceived effect of the factors. Such perceptual differences may lead to disagreements between teachers and students. Therefore, being informed about the perceptions of the 'other side' may also contribute positively to establishing a more positive learning environment.

İdeal birey, ne istediğini bilen, gelecekte neler yapabileceğini tahmin edebilen ve şartların yönlendirdiği değil, kendi kararlarını verebilen kimsedir (Ehrenberg, 1992). Bireyin çevresi üzerindeki bu denetim görevi, Heider'in (1958) çalışmasından çıkan ve psikolojide önemli bir çalışma alanı oluşturan Yükleme Kuramı'yla ilgilidir. Bu kuram, kişilerin davranışlarına ilişkin nasıl çıkarsama yaptıklarını anlama çabası olarak düşünülebilir. Yükleme Kuramı'na oldukça yakın bir konu olan 'denetim odağı' alanı; insanların aldıkları pekiştireçler üstündeki gücün kaynağına ilişkin (içsel veya dışsal) beklentilerini açıklamaya çalışır (Rotter, 1966) ve denetim odağını şekillendiren temel kaynak ise, genellenmiş beklentileri oluşturan bireylerin geçmiş yaşantılarıdır.

İnsanlar boşlukta yaşamayıp, birbirlerinden etkilenmektedirler. Davranışlarını, bazı sebeplere bağlayarak açıklamaya çalışırlar. Öğrenciler, başarı düzeylerini, başkalarınınkiyle kıyaslar ve değerlendirmelerini çeşitli sebeplere bağlayarak davranışlarını seçerler (Hewstone ve Fincham 1996). Örneğin, bireylerin kişilikleriyle ilişkili olarak, çevresel şartları göz önüne alan dışsal yüklemeler yapma yerine, içsel yüklemeler yapma eğilimleri (Jones, Davis ve Gergen, 1961; Steiner ve Field, 1960), bireylerin davranışlarını açıklamada yanlılığa temel teşkil eden birtakım sabit özellikler tarafından etkilendikleri anlamına gelebilir (Ross, 1977).

Elde edilen sonuçları, değişik etmenlere bağlama sebepleri ve yaklaşımları, her zaman için açık olmamakla birlikte, bunları anlamak diğer insanların davranışlarını anlamlandırmaya yardımcı olur; bu da bireyin dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştırır ve ona denetim duygusu kazandırır (Heider, 1958). Fakat yapılan yüklemeler her zaman doğru olmayabilir: İnsanlar, yanlı davranıp bazen, gerçeği sistemli bir şekilde çarpıtıp yükleme hatası yaparlar (Fiske ve Taylor, 1991). İçinde bulunulan negatif durum (Bohner, Bless, Schwarz ve Strack, 1988) ve yüklemelerin yapıldığı ortam (Hilton 1990; 1991) gibi birtakım etmenlerin, bireyin yükleme davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Yüklemede hataya neden olan etmenlerden biri de grup üyeliğidir. Başarı ve başarısızlığın, grup üyeleri ve grup üyesi olmayan bireylerce farklı açıklanma eğilimi vardır (Hewstone, 1990). Diğer yandan, bazı yardımcı yaklaşımlardan yararlanarak, yükleme hatası yapmaktan kaçınmak da mümkündür (Cheng ve Novick, 1992; Försterling, 1995).

Araştırmalar, öğrenme etkinliklerini planlamada yükleme konusunun öğretmenler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir: Öğrenciler başarısızlıklarını denetim edilemeyen etmenlere bağlarken, başarılarını sık sık denetimlerindeki etmenlere bağlamaktadır (Luginbuhl, Crowe ve Kahan, 1990; Rotter, 1966; Weiner, 1979; 1986). Buna paralel olarak, performansları üzerinde sahip olduklarına inandıkları denetim duygusu, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkiler (Stipek ve Weisz, 1981) ve daha yüksek içsel denetim odağına sahip olan öğrenciler akademik olarak daha başarılıdırlar (Findley ve Copper, 1983; Chapman ve Boersma, 1979). Öğrencilerin, genel öğrenme etkinliklerine tepki gösterme biçimleri açısından anlamlı farklılıklara sebep olan içsel/dışsal denetim odağı bazen bir kişilik özelliği olarak kabul edilse de insanların denetim odakları, çevresel olayları olumlu veya olumsuz algılayışlarına göre değişim göstermektedir (Williams ve Burden, 2000).

Çoğu öğretmen, öğrenme etkinliklerine katılımı artırmak için gösterdikleri bütün gayretlerin çoğunlukla boşa gittiğinden ve öğrencilerin katılımı isteksiz davrandıklarından şikâyet etmektedir. Öğrencilerin derse katılmada isteksiz davranma nedenlerini açıklamak da çok kolay değildir. Öte yandan, 'öğrenciler, gerekli çabayı göstermiyor' şeklindeki eleştirileri reddeden öğrenciler, öğretmenlerini katılım için uygun ortamı hazırlamamakla suçlama eğilimindedirler.

İyi planlanmış ve ilgi çekici etkinliklerle harekete geçirilebilecek içsel güdülenme, öğrenciler arasındaki farklılığın bir bölümünü açıklamaktadır (Brophy, 1987). Öğrencinin, öğrenme sürecine katılma isteğini belirten güdülenme (Lumsden, 1994), merak ve eğlenme gibi bireysel etmenleri içererek içsel olabileceği gibi, bir ödül alma veya cezadan kaçınma çabasını içererek dışsal da olabilir (Woolfolk, 2001). İçsel güdülenmesi yüksek olan öğrenciler, orta düzeyde zor olan etkinlikleri tercih ederken, dışsal güdülenmesi daha yüksek olan öğrenciler ise, çoğunlukla daha az enerjiyle çalışmayı tercih etmektedirler (Lumsden, 1994). Fakat en iyi öğretmenler bile, öğrencileri yeterince güdülenmiş değilse, onların bütün yeterliklerini sergilemelerinde gerekli

yardımı sağlamada ciddi zorluklar yaşarlar. Bu nedenle, güdülenmeye etki yapan çeşitli etmenlere ilişkin bilgi sahibi olmak, öğrencileri sınıfta teşvik etmek için uygun yaklaşım geliştirmede öğretmenlere yardımcı olacaktır (Wagner, 2002).

Sebeplerin karmaşıklığına rağmen, derse katılımın ve katılımdan kaçınmanın nedenlerine ilişkin bir bilişin, öğrenme etkinliklerinin daha iyi planlanmasını sağlaması yüksek olasılıktır. Diğer bir deyişle, sebeplerin birçoğu, sadece öğrencinin sorumluluğundayken, öğretmen, sınıfta saygıya dayalı bir ilişki düzenini sağlayarak öğrenme ortamına önemli katkılar sağlayabilir (Hirschy ve Wilson, 2002). Öğretmenin bu karmaşık yapıyı anlamaya dönük bir biliş geliştirmesi ve etkinliklerini bu doğrultuda planlamasının, kendi kalitesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Derse katılımda öğrencinin güdülenmişliği ve istekliliği, öğrenci açısından içsel etmenler iken, öğretmen açısından dışsal öğelerdir. Benzer şekilde, öğrenme ortamı, öğretim materyali ve öğretim yöntemleri, öğretmenin sorumluluğundaki etmenler olduklarından, öğrenci için dışsal fakat öğretmen için içsel etmenler olarak kabul edilebilirler. Derse katılabilme, bir başarı olarak düşünülebilirse, öğrencilerin ders katılımına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin farklı algıları, Denetim Odağı Kuramı açısından ele alınabilir. Daha özel olarak, katılım konusundaki algı farklılaşmalarının bir kısmı, öğretim yaklaşımları ve öğrenme ortamı gibi durumsal etmenlerle açıklanırken, bir kısmının da öğrenciye ilişkin içsel etmenlerle açıklanabileceği düşünülmektedir. Yabancı dil sınıflarındaki derse yoğun katılım gereksinimi, öğrenci ve özellikle de öğretmenlerin, diğerlerinin bu konudaki algılarını bilmelerini gerekli kılar. Bu konuda genellenebilecek bir yapı varsa, öğretmenlerin bundan haberdar olması, etkileşime dayalı çalışmalardan daha fazla yararlanmalarını sağlayacaktır.

Bu ihtiyaçları akılda bulundurarak bu çalışma, derse katılımı ilişkili olabilecek bazı etmenlerin, (a) öğrencilerin derse katılımını etkileyip etkilemediğine ve bu etmenlerin denetim odaklarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algılarını belirlemek ve (b) bu algıların öğretmen ve öğrenciler arasında farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırma, fakülte ve yüksekökol öncesinde İngilizce hazırlık öğrenimi görmek zorunda olan öğrencilerin devam ettiği Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Programı'nda yürütülmüştür. Bu programda öğrenciler, öğretim yılı başında İngilizce düzeyleri açısından homojen sayılabilecek yaklaşık 20 kişilik gruplara ayrılırlar ve en azından üç öğretmen (okutman) ortak bir programı birlikte yürütürler. Araştırmaya, programa devam eden yaklaşık 1100 öğrencinin %15'i dahil edilmiş olup, anketin uygulandığı ders saatinde derslikte bulunmayan öğrencilerden anket almak için takip işlemi yapılmamıştır. Konuya ilişkin öğretmenlerin (okutmanların) görüşlerini almak ve öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırmak için, anketin öğretmen formu hazırlanmış ve programda görev yapan 36 İngilizce öğretmenine (okutmanına) uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma için gerekli verileri toplamak amacıyla, öncelikle alan yazını tarayarak öğrencilerin derse katılımlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek etmenler belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin (okutman) görüşleri alınarak, hem ölçme aracı olarak kullanılacak davranışların kapsam geçerliliği sağlanmaya hem de yazılmış olan anket maddelerinin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Eleme ve yeniden yazma aşamalarından sonra 45 maddelik bir anket elde edilmiştir.

Öğrencilerden, üçlü bir ölçek üzerinde ankete dahil edilen durum, davranış veya değişkenleri kontrol edilebilirlik açısından, '1=içsel - daha çok öğrenciye bağlı', '2=içsel dışsal eşit - kısmen öğrenciye kısmen çevresel etmenlere bağlı', '3=dışsal - daha çok çevresel etmenlere bağlı' olacak şekilde

nasıl algıladıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, beşli Likert tipi ölçek üzerinde '1=çok azalıyor', '2=biraz azalıyor', '3=etkilemiyor', '4=biraz artırıyor', '5=çok artırıyor' olacak şekilde söz konusu durum, davranışlar ve değişkenlerin, ders içerisindeki sözel etkinliklere katılımlarını ne ölçüde etkilediğine dair algıları sorulmuştur ve bu yolla katılım üzerindeki algılanan etki düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Verilerin çözümlemesini kolaylaştırmak için, ankete yerleştirilmiş durum ve davranışlar (etkenler) belli alt başlıklarda (öğretimin niteliği, problem alanları, değer edinme çabası, derse karşı tutum ve öz algılayışı etkileyen etmenler) toplanmış ve algılanan etki düzeyine ilişkin elde edilen verilere dayalı olarak bu alt bölümlerin iç tutarlılıkları hesaplanmıştır. Her bir maddenin, diğer alt bölümlerdeki maddelerle olan korelasyonu da dikkate alınarak, başlangıçta geçici olarak tasarlanmış olan alt boyutlara son hali verilmiştir. Birden fazla alt boyutla yüksek ve birbirine yakın korelasyon içerisinde olan bazı maddeler ise anketten tamamen çıkarılmış ve bu yolla 45 maddelik bir anket elde edilmiştir. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak faktör analizi yapılmamış ve alan yazına dayalı olarak yapılan gruplandırma ve güvenilirlik analizleri yeterli kabul edilmiştir. Bu gerekçeyle, bu çalışma içerisinde dile getirilen alt boyutların, verilerin çözümlemesini ve sunumunu kolaylaştırmak amacıyla kullanıldığı akılda tutulmalıdır. Söz konusu alt boyutların, Alpha güvenilirlik katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyonlar çalışma içerisinde verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Rasgele küme seçim yöntemiyle seçilen ortalama 20 kişilik on gruba anket formu dağıtılmıştır ve gerekli açıklamalar, derse giren öğretmenler tarafından yapılmıştır. Uygulama anında sınıflarda bulunan 193 öğrenciye dağıtılan anketin yedi tanesi yanlış doldurulduğundan işleme konulmamıştır. Ayrıca 47 öğretmene, anketin öğretmen formu dağıtılmış ve takip eden bir hafta içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. On bir öğretmen, anket formunu geri vermemiş veya doldurmamak için gerekçe göstermiştir. Böylece 186 öğrenci ve 36 öğretmen anketi toplanmış ve analizler toplanan 222 anketle yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamındaki durum ve davranışlara öğrenci ve öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların, denetim odağı ve algılanan etki düzeyi için ayrı ayrı aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve bu değerler, anketteki alt boyutlar başlığı altında verilmiştir. Ayrıca, her bir alt boyutu temsil etmek üzere öğretmen ve öğrenciler için alt boyut ortalamaları hesaplanmıştır. Bu değerler t-testinde kullanılarak öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ve karşılaştırmalar, %5 anlamlılık düzeyine göre yapılmıştır.

Sonuç ve Yorum

Ankete dahil edilmiş etmenlerin öğretmen ve öğrencilerce algılanan denetim edilebilirliği ve öğrencilerin derse katılımlarına etkisi belli başlıklar altında gruplanmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu değerler, her bir etmen için ayrı ayrı verilmiş olup cevap veren sayısı, 217-222 arasında küçük farklar göstermiştir. Ayrıca, her bir alt boyut için, ortalama değerler ve yapılan t-testi ile de öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretimin Niteliği

Öğretimin nitelik boyutu, yöntem, materyal ve dersin sunumu gibi etmenleri içermekte olup Alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek korelasyon, maddeler arasındaki yüksek korelasyona ve yüksek iç tutarlılığa işaret etmektedir.

Seçilen konuların, öğrencinin yaşına uygunluğunun çoğunlukla dışsal ($D_1=2,48$) bir etmen olduğu düşünülürken, materyal uygunluğunun katılımı önemli oranda artıracığı ($E_1=3,99$) dile getirilmiştir. Yapılan sınıf içi etkinliklerin ilgi çekici olması, hem dışsal hem de içsel bir etmen

($D_2=2,24$) olarak algılanmakta ve öğretmen ve program gibi dışsal etmenler bu konuda tek sorumlu olarak görülmemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, ilgi çekici çalışmaların, öğrencilerin katılımlarına çok ciddi katkılar ($E_2=4,36$) sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, genel olarak dışsal unsurlar olarak algılanan, materyal ve etkinlik uygunluğunun önemi kabul edilmeli, planlama ve uygulama bu anlayış doğrultusunda yürütülmelidir.

Konunun sunuluş biçiminin öğrencinin denetiminin neredeyse tamamen dışında bir etmen olduğu ($D_3=2,61$) düşünülürken, bunun derse katılıma çok olumlu ($E_3=4,49$) katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin ve uygunluğunun öğrenciye göre aynı oranda dışsal (D_4 ve $K_5=2,58$) etmenler olduğu ve oldukça yüksek oranlarda ($E_4=4,36$ ve $E_5=4,22$) katılımı etkilediği belirtilmiştir. Yöntem ve tekniklerin iyi seçilmiş ve içeriğin uygun bir tarzda sunulmuş olması, katılımı da önemli oranda etkileyebilecek etmenler olarak algılanmaktadır. Bu yüzden, sınıf içerisinde katılımı artırmak için, konunun daha anlaşılır tarzda anlatılabilmesini sağlayabilecek uygun yöntemler seçilmelidir.

Tablo 1.
Öğretimin Niteliğine İlişkin Algılar

Öğretimin Niteliği	D*	E**
1. Seçilen konuların öğrencinin yaşına uygunluğu	2,48	3,99
2. Çalışmaların ilgi çekici olması	2,24	4,36
3. Konunun anlaşılır bir tarzda sunulması	2,61	4,49
4. Kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği	2,58	4,36
5. Kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu	2,58	4,22
6. Planlanan hedeflerin mantıklı ve ulaşılabilir olması	2,10	4,23
7. Öğrencinin hedefleriyle dersin hedeflerinin uyumu	1,98	4,06
8. Öğretmenin cesaretlendirici davranışları	2,53	4,47
9. Pekiştireç (reinforcement) almak	2,26	3,87
10. Olumlu dönüt/geribildirim (feedback)	2,17	4,08
11. Kullanılan materyallerin çeşitliliği	2,62	4,24
12. Ders materyallerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	2,62	3,87
13. Sınıfın fiziksel rahatlığı	2,52	3,84
Toplam	2,40	4,16

*D (Denetim Odağı) ** E (Katılıma Etkisi)

Dersin hedeflerinin öğrenciye bildirilmesi, öğrenmeyi olumlu etkiler. Ayrıca, hedeflerin uygunluğunun ve ulaşılabilirliğinin, derse katılım konusundaki algılanan etkisi de öğretmenler için önemli bir bilgidir. Hedeflerin ulaşılabilirliği ve öğrencinin hedefleriyle dersin hedeflerinin uyumu, öğretmen ve öğrencilerce birbirine yakın oranda hem içsel hem de dışsal (sırasıyla $K_6=2,10$ ve $K_7=1,98$) bulunurken, hedeflerin uyumluluğunun ($E_7=4,06$), hedeflerin algılanan ulaşılabilirliğinden ($E_6=4,23$), oransal olarak katılımı daha az etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bulgu, hedeflere ulaşılabilirliğin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Çünkü söz konusu hedeflere varabilme ümidini yitiren öğrencinin derse etkin katılımı beklenemez. Ayrıca, öğretmenin cesaretlendirici davranışları, neredeyse tamamen çevresel ($D_8=2,53$) bir etmen olarak algılanırken, ankete yanıt veren öğretmen ve öğrenciler, bu tür cesaretlendirici davranışların katılım üzerindeki etkisinin son derece olumlu ($E_8=4,47$) olduğunu düşünmektedirler. Bu anlayışla, öğretmenler öğrencilerini her fırsatta yüreklendirmeli ve bu fırsatın oluşacağı ortamlar hazırlamalıdır. Pekiştireç almak, öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Öğretmen ve öğrenciler bunu, öğrencinin kontrolünde bir etmen olmaktan çok, çevresel bir öge ($D_9=2,26$) olarak

görmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin derse katılımlarına yaptığı etki, olumlu olmakla birlikte çok yüksek bulunmamıştır ($E_9=3,87$). Diğer yandan, olumlu dönütün, pekiştirece oranla daha az dışsal ($D_{10}=2,17$) olduğu düşünülürken, olumlu geribildirim öğrencilerin derse katılımlarını oldukça yüksek oranda ($E_{10}=4,08$) artıracakları ileri sürülmektedir.

Kullanılan ders materyalinin çeşitliliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu aynı düzeyde dışsal etmenler olarak belirlenirken (D_{11} ve $D_{12}=2,62$), çeşitliliğin katılım üzerindeki etkisinin ($E_{11}=4,24$), seviyeye uygunluğun etkisinden dikkate değer düzeyde daha yüksek ($E_{12}=3,87$) olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın fiziksel rahatlığı da öğrenciye göre son derece dışsal ($D_{13}=2,52$) bir etmen olarak algılanmaktadır. Katılıma etkisinin ($E_{13}=3,84$) de oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Toplamda ise öğretimle ilgili etmenlerin daha çok öğrenci denetiminde olmayan ($D_{toplam}=2,40$) öğeler olarak algılandığı belirlenirken, derse katılımı ciddi düzeyde ($E_{toplam}=4,16$) artırdıkları düşünülmektedir. Bu durumda, oransal olarak daha üst düzey etkileşime ihtiyaç duyulan bazı alanlarda, materyal zenginliği ve uyumu, pekiştireç ve geribildirim gibi etmenlerin gözden kaçırılmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, öğretimin niteliği, öğrencilerin katılımını ciddi oranda belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sürece etkin katılımlarını sağlamak için öğretimin kalitesini geliştirmeye yönelik planlamaların yapılması ve uygulanması önemli bir ihtiyaçtır.

Tablo 2.
Öğretimin Niteliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması

	\bar{x}	SS	t	p
Denetim Odağı				
Öğrenci	2,37	,33	3,55	,00
Öğretmen	2,58	,27		
Katılıma Etkisi				
Öğrenci	4,08	,55	4,58	,00
Öğretmen	4,52	,31		

Öğretmen ve öğrencilerin bu alt boyuttaki durum ve davranışlara ilişkin denetim odağı algıları ($p<,05$) ve katılım üzerine etkisine dair algıları ($p<,05$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir. Her ikisinde de daha yüksek değerlere sahip olan öğretmenler, bu maddelerin daha çok dışsal ve öğrencilerin düşündüğünden daha olumlu etkilere sahip olduğunu düşünmektedirler.

Problem Alanları

Bu alt boyut, genel olarak öğrenci için sıkıntı kaynağı olan etmenleri içermektedir ve Alpha iç güvenirlilik katsayı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu boyuttaki etmenlerin çoğunun, daha çok dışsal olduğuna ve katılımı olumsuz etkilediğine inanıldığı belirlenmiştir.

Oldukça dışsal ($D_{14}=2,58$) bir etmen olarak algılanan dikkat dağıtıcı öğelerin çokluğunun, öğrencilerin katılımlarını olumsuz ($E_{14}=1,90$) etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle yöneticilerin ışık, oturma düzeni, ısı, alana düşen öğrenci sayısındaki sıra dışılık gibi etmenleri dikkate alarak planlama yapması ve bunun gibi fiziksel etmenlerin eğitimdeki yerini yadsımaması gerekir.

Başarısız olma olasılığı ve gereken notu alabilme kaygısı öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Her iki etmeni de daha içsel (D_{15} ve $D_{16}=1,68$) algılayan öğretmen ve öğrenciler, başarısız olma olasılığının katılımlarını önemli oranda ($E_{15}=2,29$) azalttığını, fakat not kaygısının bu konuda daha az olumsuz ($E_{16}=2,63$) bir etki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenmeyle ilgili daha önce yaşanmış olumsuz deneyimlerin öğrenci katılımını çok olumsuz ($E_{17}=1,70$) etkilediğini ve bunu da çok fazla öğrenci denetimindeki bir etmen ($D_{17}=1,98$) olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, çoğunlukla daha önceki yaşan-

tlarından kaynaklanan öğrenilmiş çaresizlikten kurtarılması öğretmenlerin sorumluluğudur. Bu yüzden, gereken düzenlemelerin yapılarak öğrencilere özgüven kazandırmak ve bu yolla onların derse katılımlarını artırmak gerekir.

Tablo 3.
Problem Alanlarına İlişkin Algular

Problem Alanları	D*	E**
14. Sınıfta dikkati dağıtabilecek fiziksel etkenlerin çokluğu	2,58	1,90
15. Başarısız olma ihtimali	1,68	2,29
16. Not kaygısı	1,86	2,63
17. Önceden yaşanmış olumsuz öğrenme deneyimleri	1,98	1,70
18. Öğrencinin, söyleyeceklerinden emin olmaması	1,40	2,29
19. Öğrencinin içe kapanıklığı / utangaç / çekingen olması	1,46	1,65
20. Alaya alınma korkusu	1,68	1,79
21. Hatalara karşı öğretmenin sert tutumu	2,68	1,51
22. Öğretmenin öğrencilere sert yaklaşımı	2,66	1,46
23. Öğretmenin bazı öğrencilere daha yakın davranması	2,56	2,10
24. Dersin tekdüzeliği	2,66	1,57
25. Konunun öğrenciye zor gelmesi	2,11	1,74
Toplam	2,10	1,89

*D (Denetim Odağı) ** E (Katılıma Etkisi)

Öğretmen ve arkadaşların sert/alaycı tutumu ve hata yapma korkusunun, öğrencilerin katılımını ciddi düzeyde etkileyeceği belirlenmiştir. Öğrencinin söyleyeceklerinden emin olmaması ve içine kapanıklığı son derece içsel unsurlar olarak algılanırken (sırasıyla $D_{18}=1,40$ ve $D_{19}=1,46$), içine kapanıklığın katılımı çok daha fazla engellediği ($E_{19}=1,65$) belirlenmiştir. Bunun yanında, daha geçici bir durum olan 'söyleyeceklerinden emin olmama' katılım üzerinde daha az olumsuz ($D_{18}=2,29$) etkiye sahiptir. Sınıf içerisinde öğrencileri tedirgin edebilecek durumlardan biri, arkadaşları arasında komik duruma düşme korkusudur. Öğretmen ve öğrenciler bu korkunun, daha çok içsel ($D_{20}=1,68$) bir unsur olduğunu ve öğrencilerin derse katılımlarını oldukça olumsuz ($E_{20}=1,79$) etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenin, yapılan hatalara karşı sert tutumu ve genel olarak öğrencilere sert davranıyor olması, neredeyse aynı oranda dışsal (sırasıyla $D_{21}=2,68$ ve $D_{22}=2,66$) etmenler olarak algılanırken, her iki davranışın da öğrenci katılımını çok ciddi düzeyde (sırasıyla $E_{21}=1,51$ ve $E_{22}=1,46$) engelleyebileceği belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıfta huzurlu bir ortamın oluşması için gereken çabayı göstermesi ve bu yolla katılımı artırması beklenmelidir. Diğer yandan, çeşitli nedenlerle öğrenciler arasında ayırım yapmak, öğrenme ortamının niteliği açısından oldukça ciddi sorunlara yol açabilir. Öğretmen ve öğrenciler, bazı öğrencilere daha yakın davranmanın dışsal ($D_{23}=2,56$) bir unsur olduğunu düşünmekte olup, beklenildiği gibi katılımı önemli oranda ($E_{23}=2,10$) azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, dersin tekdüze geçmesinin ve öğrenciye zor gelmesinin de katılımı son derece olumsuz etkilediği (sırasıyla $E_{24}=1,57$ ve $E_{25}=1,74$) belirlenirken, konunun tekdüzeliğinin neredeyse tamamen öğrencinin denetiminin dışındaki ($D_{24}=2,66$) etmenlere bağlı olduğu, zorluk düzeyinin ise oransal olarak daha fazla öğrenci denetiminde ($D_{25}=2,11$) bir unsur olduğu düşüncesi ağır basmaktadır. Tekdüzelik ve dersin sıkıcılığı, çoğunlukla öğretmenlerle ilişkilendirildiğinden, ders araç-gereçlerindeki çeşitliliği artırmaya dönük gerekli çaba, öğretim sürecinin planlamadan uygulamaya bütün aşamalarında göz önünde bulundurulmalıdır.

Problem alanlarına ilişkin maddelerin toplam ortalamalarına bakıldığında, tek sorumlu olarak çevresel etmenlerin görülmeyp, öğrencilerin de sorumlu tutulduğu ($D_{\text{toplam}}=2,10$) görülmektedir. Bunun yanında, sözü edilen sorun kaynağı etmenlerin, katılımı ciddi ($D_{\text{toplam}}=1,89$) düzeyde azalttığı düşüncesinin ağır bastığı belirlenmiştir.

Tablo 4.
Problem Alanlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması

	\bar{x}	SS	t	p
Denetim Odağı				
Öğrenci	2,10	,30	,19	,85
Öğretmen	2,11	,18		
Katılıma Etkisi				
Öğrenci	1,87	,52	,88	,38
Öğretmen	1,95	,37		

Anket kapsamına alınan problem alanlarının derse katılımı ne düzeyde etkilediği ve bu etmenlerin denetim odağına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi, iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, bu alandaki etmenler konusunda öğretmen ve öğrencilerin aynı anlayışta olduklarını ve sorun kaynaklarını, en azından birbirlerine göre, iyi tanımlamış olduklarını göstermektedir. Bir anlamda öğretmen ve öğrenciler, sorumluluğu kendi dışındaki etmenlere yüklemek yerine, geliştirmiş oldukları ortak bir anlayışla aynı etmenlere yüklemektedirler.

Değer Edinme Çabası

Değer edinme çabası alt boyutu, öğrencilerin daha çok kendilerine sınıfta bir yer bulma/bir değer edinme çabasıyla ilişkilendirilecek maddeleri içermektedir ve Alpha güvenilirlik katsayısı 0,73 olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuttaki maddelerin, görelilik olarak çok daha içsel fakat katılımı etkileme açısından oldukça etkili buldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen ve öğrenciler, öğrencinin özgüveninin derse katılımı çok büyük oranda ($E_{26}=4,41$) artırdığını ve bunun da tamamen ($D_{26}=1,28$) öğrencinin denetimindeki bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde, öğrencinin kendini geliştirme çabası tamamen öğrencinin kendisine bağlı ($D_{27}=1,16$) bir etmen olarak algılanırken, bu çabanın katılımı çok olumlu ($E_{27}=4,56$) yönde artırdığı belirtilmiştir. Benzer nitelikteki davranışlar olarak düşünülen kendini ispatlama çabası, kendini öğretmene beğendirme isteği ve çalıştığını gösterebilme arzusu, bireyin denetimindeki (sırasıyla $D_{28}=1,45$, $D_{29}=1,43$ ve $D_{30}=1,45$) unsurlar olarak algılanırken, çalıştığını gösterebilme arzusunun, diğer iki etmene nazaran katılımı daha olumlu etkilediği (sırasıyla $E_{28}=3,70$, $E_{29}=3,62$ ve $E_{30}=4,08$) düşünülmektedir. Ödüllendirilme ve teşvik edilme beklentileri hem içsel hem de dışsal (sırasıyla $D_{31}=1,76$ ve $D_{32}=1,85$) etmenler olarak algılanırken, bunların da katılımı olumlu etkiledikleri düşünülmekle birlikte algılanan etkilerinin çok yüksek olmadığı (sırasıyla $E_{31}=3,82$ ve $E_{32}=3,61$) tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin akranları arasında yer edinme ve saygı görme çabası, genel olarak öğrencinin denetimindeki etmenler olarak algılanırken, bu yöndeki çabaların derse katılımı artırdığı düşünülmektedir. Diğer yandan, ödül ve teşvik hem içsel hem de dışsal boyutu olan ve derse katılımı önemli oranda artıran araçlardır.

Tablo 5.
Değer Edinme Çabasına İlişkin Algılar

Değer Edinme Çabası	D*	E**
26. Öğrencinin özgüveni	1,28	4,41
27. Öğrencinin kendini geliştirme isteği	1,16	4,56
28. Kendini ispatlama çabası	1,45	3,70
29. Öğretmene kendini beğendirme isteği	1,43	3,62
30. Öğrencinin çalıştığını gösterebilme arzusu	1,45	4,08
31. Ödüllendirilme beklentisi	1,76	3,82
32. Teşvik edilme beklentisi	1,85	3,61
Toplam	1,48	4,11

*D (Denetim Odağı) ** E (Katılıma Etkisi)

Arkadaşları arasında değer edinme çabasına ilişkin etmenlerin hepsi bir arada incelendiğinde, çevresel etmenlere sorumluluk yüklenilmesine rağmen ağırlıklı olarak öğrencilerin sorumlu görüldüğü ($D_{\text{toplam}}=1,48$) ve bu etmenlerin katılımı önemli oranda ($E_{\text{toplam}}=4,11$) artırdığı hesaplanmıştır.

Tablo 6.
Değer Edinme Çabasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması

	\bar{x}	SS	t	p
Denetim Odağı				
Öğrenci	1,49	,35	,83	,41
Öğretmen	1,44	,29		
Katılıma Etkisi				
Öğrenci	3,89	,60	4,61	,00
Öğretmen	4,38	,50		

Yapılan t-testi testi, öğrencilerin değer edinme çabasının denetim odağı açısından öğretmen ve öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa işaret etmezken, katılıma etkisi konusunda öğretmen ve öğrencilerin farklı düşündüklerini göstermektedir ($p<.05$). Öğretmenler bu etmenlerin, öğrencilerle ($\bar{x}=3,89$) karşılaştırıldığında, katılımı daha fazla ($\bar{x}=4,38$) artırdığını düşünmektedir. Bu bulguya dayanarak, denetim odağı açısından öğretmen ve öğrencilerin aynı şekilde düşündüğünü, fakat katılıma etkisi açısından, öğretmenlerin bu boyuta daha fazla bir yüklemeye buldukları söylenebilir.

Derse Karşı Tutum

Derse karşı tutum alt boyutu, öğrencinin daha çok konuya yaklaşımı ve öğrenim alanını algılayışını temsil eden etmenlerden oluşmakta olup Alpha güvenilirlik katsayısı 0,63 olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuttaki maddeler, büyük oranda bireyin kendisinin denetimindeki etmenler olarak algılanırken, bunların da katılıma oldukça olumlu etkiler yaptığı düşünülmektedir.

Öğrencinin çoğunlukta bilişsel hazır bulunuşluğuyla ilgili olan anlama/kavrama yeteneği, içsel bir etmen olarak algılanmakta olup, bu yeteneği öğrenci katılımını önemli ölçüde ($E_{33}=4,08$) artırdığı belirtilmiştir. Ortalamanın 1,49 olması, bazı öğrencilerin bunu dışsal etmenlerle de ilişkilendirdiği sonucunu doğurmaktadır. Benzer bir şekilde, öğrencinin dersin gerekliliğine olan inancı, daha içsel ($D_{34}=1,40$) bir etmen olarak algılanırken, katılımın üzerindeki algılanan etkisinin benzer etmenlere nazaran daha düşük ($E_{34}=4,01$) olması dikkat çekicidir. Öğren-

ciler, dersi yaşamla ilişkilendirilmede kendilerinin dışında etmenlerin de rol oynadığının bilincindedirler. Uygulama sırasında, kuram-uygulama ilişkisinin sıkça hatırlanması ve örneklerle gösterilmesi, öğrenciyi güdülemede işe yarayacak yaklaşımlardır. Diğer yandan, öğrencinin derse karşı olumlu tutumu, konuyu ve öğretmeni sevmesi de birbirine yakın oranlarda ağırlıklı olarak içsel fakat dışsal boyutu da olan (sırasıyla $D_{35}=1,59$, $D_{37}=1,63$ ve $D_{38}=1,74$) etmenler olarak algılanırken, katılıma etkilerinin de son derece yüksek ($E_{35}=4,42$, $E_{37}=4,40$ ve $E_{38}=4,50$) sırasıyla algılanması ilgi çekici bulunmuştur. Sorumluluğu, oransal olarak daha içsel ($D_{36}=1,21$) bir etmen olarak algılayan öğrenciler, derse katılımlarını etkileme konusunda diğer davranışlardan farklı düşünmemektedirler ($E_{36}=4,36$).

Tablo 7.
Derse Karşı Tutuma İlişkin Algılar

Derse Karşı Tutum	D*	E**
33. Öğrencinin anlama / kavrama yeteneği	1,49	4,08
34. Dersin gerekliliğine olan inanç	1,40	4,01
35. Öğrencinin derse karşı olumlu tutumu	1,59	4,42
36. Öğrencinin sorumluluk bilinci	1,21	4,36
37. Öğrencinin konuyu sevmesi	1,63	4,40
38. Öğrencinin, öğretmeni sevmesi	1,74	4,50
Toplam	1,51	4,30

*D (Denetim Odağı) ** E (Katılıma Etkisi)

Bu bulgular, öğrencilerin derse ve öğretmene dönük duygu ve düşüncelerinin derse katılımları konusunda belirleyici olduğunu ve öğretmenlerin de bu etmenleri dikkate alması gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin bunu zaman kaybı olarak görmemesi gerekir.

Tablo 8.
Derse Karşı Tutuma İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması

	\bar{x}	SS	t	p
Denetim Odağı				
Öğrenci	1,50	,39	,84	,40
Öğretmen	1,55	,31		
Katılıma Etkisi				
Öğrenci	4,24	,57	3,25	,00
Öğretmen	4,57	,40		

Derse karşı öğrenci tutumuna işaret eden etmenler bir arada ele alındığında, öğrenci açısından içsel boyut daha ağırlık taşımakla birlikte, çevresel etmenlere de sınırlı oranda da olsa sorumluluk yükleyen bir anlayışla ($D_{\text{toplam}}=1,51$), bu etmenlerin öğrenci katılımını önemli düzeyde ($E_{\text{toplam}}=4,30$) artırdığı düşünülmektedir.

Yapılan t-testi, öğretmen ve öğrencilerin derse karşı tutumla ilintili etmenlerin denetim odağı algılarının farklılık göstermediğine işaret ederken, öğrencilerin derse katılımına ilişkin etkileri konusunda birbirlerinden farklı düşündüklerini göstermektedir ($p<.05$). Öğrenciler ($\bar{x}=4,57$), bu boyuttaki maddelere öğretmenlerden daha az etki ($\bar{x}=4,24$) yüklemektedirler. Bu farklılık, bu alt boyuttaki etmenlerin daha çok öğrenci denetimindeki unsurları içermesi ve öğretmenlerin, katılımın sağlanmasındaki sorumluluğu öğrenciye yükleme çabasıyla kaynaklanabilir.

Öz-Algılayışı Etkileyen Etmenler

Alpha güvenirlik katsayısı 0,68 olarak belirlenen öz algılayışı etkileyen etmenler alt boyutu, daha çok öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini algılayışlarını içeren maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttaki maddelerin katılım üzerindeki algılanan etkileri oldukça yüksek olup, birçok etmen denetim odağı açısından hem içsel hem de dışsal olarak algılanmaktadır.

Tablo 9.

Öz algılayışa İlişkin Algılar

Öz algılayışı Etkileyen Etmenler	D*	E**
39. Sınıf içerisindeki iyi ilişkiler	1,92	4,19
40. Öğrencinin gerekli araç-gerece sahip olması	1,72	4,06
41. Öğrencinin konu hakkında bir şeyler bilmesi (önbilgileri)	1,35	4,01
42. Öğrencinin derse hazırlıklı olması	1,36	4,38
43. Öğrencinin derste elde etmiş olduğu başarılar	1,58	4,30
44. Öğrencinin, arkadaşlarına oranla daha başarılı olması	1,46	3,95
45. Sınıftaki yarışmacı ortam	2,17	3,85
Toplam	1,65	4,11

*D (Denetim Odağı) ** E (Katılma Etkisi)

Sınıf içi olumlu ilişkiler, öğretmen ve öğrencilerce hem içsel hem de dışsal ($D_{39}=1,92$) bir etmen olarak algılanmaktadır. Olumlu ilişkilerin derse katılımı oldukça olumlu ($E_{39}=4,19$) bir şekilde etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgu da öğretmenlerin uygun sınıf ortamı oluşturmadaki sorumluluklarını vurgulamaktadır. Ders için gerekli olan araç-gerece sahip olmak, hem içsel hem de dışsal ($D_{40}=1,72$) bir etmen olarak algılanmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde yararlanılan ithal kaynakların pahalı olmasından dolayı temin etme zorluğu, bu etmenin dışsal bir unsur olarak algılanmasına neden olmuş olabilir. Diğer yandan, konu hakkında birtakım önbilgilere sahip olmak ve derse hazırlıklı gelmek, daha çok öğrenci odaklı (sırasıyla $D_{41}=1,35$ ve $D_{42}=1,36$) etmenler olarak algılanırken, bu etmenlerin derse katılımı önemli oranda (sırasıyla $E_{41}=4,01$ ve $E_{42}=4,38$) etkiledikleri düşünülmektedir. Ayrıca, önbilgilerin mevcut olması ile derse hazır gelmenin, katılım üzerindeki algılanan etkileri, dikkat çekecek düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bulgu, derse hazır gelmenin, katılım için daha önce edinilmiş bilgilerden daha fazla etkili olduğuna işaret etmektedir.

Kendini algılayışı ve özgüveni etkileyen daha önce elde edilmiş başarılar, ağırlıklı olarak öğrenci odaklı ($D_{43}=1,58$) bir etmen olarak algılanmaktadır. Fakat, öğretmen ve öğrencilerin dışsal etmenlere de bağladıkları geçmiş başarıların, derse katılımı önemli oranda ($E_{43}=4,30$) etkilediği görülmektedir. Sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında kendilerini algıladıkları düzey, daha çok içsel ($D_{44}=1,46$) bir etmen olarak algılanmaktadır. Fakat, öğrencilerin derse katılımlarına olan etkisi, görece olarak daha düşük ($E_{44}=3,95$) bulunmuştur. Sınıftaki rekabet, hem içsel hem de dışsal ($D_{45}=2,17$) bir etmen olarak algılanırken, bunun katılma etkisi de görece olarak sınırlı ($E_{45}=3,85$) bulunmuştur.

Bütün bu bulgular, öğrencilerin, sınıf içerisinde kendilerinin görece durumuna önem verdiklerini, fakat olumsuz bir hava oluşturabilecek yarışmacı ortamdan yana olmadıklarını göstermektedir. Bu gerekçeyle, öğretmenlerin daha işbirlikçi ortam içerisinde, bireyin özsaygısını destekleyecek yaklaşımları tercih etmesinin gereği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10.

Özalgılayışa İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması

	\bar{x}	SS	t	p
Denetim Odağı				
Öğrenci	1,65	,34	,19	,84
Öğretmen	1,64	,26		
Katılıma Etkisi				
Öğrenci	4,06	,58	2,52	,01
Öğretmen	4,32	,44		

Öğrencilerin kendilerini algılayışını etkileyebilecek etmenler bir arada değerlendirildiğinde, öğrenci açısından içsel yönü ağır basmakla birlikte dışsal etmenlere de sorumluluk yüklenildiği ($D_{\text{toplam}}=1,65$) belirlenmiştir. Ayrıca, bu etmenlerin öğrencilerin katılımını önemli oranda artırdığı ($E_{\text{toplam}}=4,11$) düşünülmektedir. Yapılan t-testi, özalgılayışla ilgili etmenlerin, denetim odağını algılayış açısından, öğretmen ve öğrenciler arasında farklılık olmadığı gösterirken, katılıma etkisi konusunda öğretmen ($\bar{x} = 4,32$) ve öğrencilerin ($\bar{x} = 4,06$) farklı düşüncelerde olduklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki davranışlarla ilgili daha yüksek bir etki beklentisinde olması, bu alt boyuttaki etmenlerin genel olarak ruhsal etmenlerle ilintili olmasından ve öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal dünyalarını yeterince bilmemelerinden kaynaklanabilir.

Tartışma ve Öneriler

Genel olarak değerlendirildiğinde, denetim odağı açısından, öğretmenler ve öğrenciler bir alt boyut (öğretimin niteliği) hariç birbirlerinden farklı düşünmemektedirler. Öğretimin niteliği konusundaki bu farklılık, öğretmenlerin öğretimin niteliğini daha çok öğrenci dışında bir unsur olarak görürken ve öğrenciyi görece olarak daha az sorumlu tutarken, öğrencilerin bu konuda kendilerine daha fazla anlam yüklemesi oldukça ilgi çekicidir. Bu durum, öğrencilerin sorumluluktan kaçmadıklarını ve öğrenmelerinin sonuçlarıyla ilgili olarak kendilerini daha sorumlu gördüklerini göstermektedir. Diğer boyutlardaki denetim odağı algılayışları arasında anlamlı bir farkın çıkmaması, dikkat çekici bir bulgu olup, yeni araştırmalara konu olacak niteliktedir.

Diğer yandan, anket kapsamındaki etmenlerin, öğrenci katılımına etkisi konusunda ise, öğretmen ve öğrencilerin çok farklı düşündükleri görülmektedir. Alt boyutlardan sadece birinde (problem alanları) farklılık gözlenmezken, diğer dört boyutta anlamlı farklılıkların gözlenmesi dikkat çekicidir. Öğretimin niteliğine ciddi katkılar sağlayan öğrenci katılımına ilişkin bu farklı algılayış, sınıf içerisinde ciddi problemlere yol açabilir. Derse katılımı önemseyen bir öğretmenin, katılımın az olması durumunda dikkat çekmek için vurgu yapacağı etmenler, öğrencilerin önemsedikleri olmayacaktır. Bu çelişki ciddi bir problem kaynağı olabilir.

Bireylerin yaşantıları, olacak olaylara ilişkin algılayışlarından önemli oranda etkilenmektedir. Bu gerekçeyle öğrencilerin çeşitli konulardaki algıları, öğretimin planlanması ve yürütülmesinde önemli rol oynar. Bu amaçla hazırlanan bu çalışmadan elde edilen bulgular, sınıf içerisinde öğrencilerin sözel etkinliklere katılımlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok etmenin bulunduğunu göstermiştir. Kişiler arasında gözlenebilecek farklılıklara rağmen, ortalama değerlerin, planlama ve uygulama aşamasında dikkate alınmasında yarar vardır. Öğrencilerin, özellikle dışsal olarak algıladığı etmenlerden bazılarında sorumluluktan kaçma eğilimi olabilir; yapılacak bilgilendirmeye birlikte, bireysel çabalarının katkısının daha yüksek olduğuna ilişkin öğrencilerin inançları geliştirilebilir. Bununla birlikte, içsel olduğunu düşündükleri konularda da gereğinden fazla bir sorumluluk altına girebilirler. Böyle bir algılayış öğrencilerin başarısızlık durumunda kendilerini suçlu hissetmelerine yol açabilir. Diğer taraftan, öğrencilerin bazı etmenlere yükledikleri anlam ve etki düzeyi, gerçekçi veya duruma uygun olmayabilir. Öğretmenler bu konuda bilgi sahibi olmalı ve öğrencilerin katılımını olumsuz etkileyen etmenlerin katkısını azaltmaya çalışmalıdır.

Bireylerin yaşantıları, beklenti ve algılayışlarından önemli oranda etkilenmektedir. Sınıf içerisinde yürütülen etkinliklerle etkileşim içerisinde olan çeşitli etmenlere ilişkin, öğretmen ve öğrencilerin duygu ve düşünceleri, davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bu olasılık, öğretimin planlanması ve yürütülmesinde dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmanın bulguları, sınıf içerisinde öğrencilerin sözel etkinliklere katılımlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok etmenin bulunduğunu göstermektedir. Beklenileceği gibi, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kendi grupları içerisinde farklılaşmalarına rağmen, ortalama değerlerin, planlama ve uygulama aşamasında dikkate alınmasında yarar vardır. Ayrıca, bazı alanlarda, çoğunlukla da etmenlerin katılıma etkileri konusunda öğretmen ve öğrenciler arasındaki farklı algılayışların göz önünde bulundurulması gerekir.

Olumsuzlukların genel olarak dış faktörlere yüklenilmesi yaygın gözlenen bir durumdur. Bu eğilime ilişkin öğretmen ve özellikle de öğrencilerin bilgilendirilmeleri, beklentilerin ve algıların daha sağlıklı bir zemine oturmasını sağlayabilir. Bunun yanında, öğrencilerin bazı etmenlere ilişkin kabul edilebilir düzeyin üstünde sorumluluk hissetmeleri ve sonuç olarak da başarısız olmaları, suçluluk duygusuna yol açabilir. Bu nedenle, öncelikle öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olmaları ve öğrencilerin katılımını olumsuz etkileyebilecek konularda gerekli tedbirleri almaları, önemli bir gereksinimdir.

Bunun yanında, araştırmada sadece anket yönteminin kullanılmış olması, konunun yeterince anlaşılmasını engelleyen bir sınırlılık olarak görülebilir. Bu nedenle, gözlem ve görüşme teknikleri de kullanılarak konu daha derinlemesine çalışılabilir ve konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgi sağlanabilir.

Kaynakça

- Bohner, G., Bless, H., Schwarz, G. ve Strack, F. (1988). What Triggers Causal Attributions? The Impact of Subjective Probability, *European Journal of Social Psychology*, 18, 335-46.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn, *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Chapman, J. W. ve Boersma, F. J. (1979). Learning Disabilities, Locus of Control, and Mother Attitudes, *Journal of Educational Psychology*, 71, 250-258.
- Cheng, P. W. ve Novick, L. R. (1992). Covariation in Natural Causal Induction, *Psychological Review*, 99, 365-82.
- Ehrenberg, A. (1992). *Le Culte de la Performance*. Calmann-Lévy, Paris.
- Findley, M. J., ve Cooper, H.M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement. A Literature Review, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Fiske, S. T ve Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- Försterling, F. (1995). The Functional Value of Realistic Attributions, Bulunduğu Eser: W. Stroebe and M. Hewstone (eds), *European Review of Social Psychology* (2), 151-80, Chichester: Wiley.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hewstone, M. (1990). The 'Ultimate Attribution Error'. A Review of Literature Review on Intergroup Causal Attribution, *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-35.
- Hewstone, M. R. H. ve Fincham, F. D. (1996). Attribution Theory and Research. Bulunduğu Eser: M. Hewstone et al. (Eds.). *Introducing Social Psychology* (167-204). Oxford: Blackwells.
- Hilton, D. J. (1990). Conversational Processes and Causal Explanation, *Psychological Bulletin*, 107, 65-81.
- Hilton, D. J. (1991). A Conversational Model of Causal Attribution, Bulunduğu Eser: W. Stroebe and M. Hewstone (eds), *European Review of Social Psychology* (2), 51-82, Chichester: Wiley.
- Hirschy, A. S and Wilson, M. E. (2002). The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning, *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85-100.
- Jones, E. E., Davis, K. E. ve Gergen, K.J. (1961). Role Playing Variations and Their Informational Value for Person Perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 302-310.

- Luginbuhl, J. E. R, Crowe, D. H. ve Kahan, J. P. (1990). Causal Attribution for Success and Failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 86-93.
- Lumsden, L. (1994). Student Motivation to Learn, *Emergency Librarian*, 22 (2), 31-32.
- Ross, L. (1977). The Intuitive Psychologist and His Shortcoming, Bulunduğu Eser: L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (10), 173-220, Academic Press, New York.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, 1, No 609.
- Steiner, I. D., ve Field, W. L. (1960). Role Assignment and Interpersonal Influence, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 239-246.
- Stipek, D. J. ve Weisz, J. R. (1981). Perceived Personal Control and Academic Achievement, *Review of Educational Research*, 51(1), 101-137.
- Wagner, D. (2002). http://csmstu01.csm.edu/st03/dwagner/new_page_2.htm (8 Mart 2002), *Student Motivation and Parental Involvement*,
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer-Verlag, New York.
- Willams, M. ve Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.

Makale Geliş: 20-10-2006

İncelemeye Sevk: 27-01-2007

Düzeltilme: 18-09-2007

Kabul: 20-09-2007