T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suat ŞEHİR

DİYARBAKIR-2020

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN
Suat ŞEHİR

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

DİYARBAKIR-2020

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Suat ŞEHİR

Orcid:0000-0003-4933-4987

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Suat ŞEHİR tarafından yapılan "İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Bağlamında İncelenmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Çetin TAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 09/07/2020

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

09/07/2020

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

ÖN SÖZ

Temel kişilik özelliklerinden biri olan denetim odağı bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısının belirlenen değişkenler bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmış; *ikinci bölümde* denetim odağı, başarı, başarısızlık, başarı ve başarısızlıktan sorumluluk almanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. *Üçüncü bölümde* araştırmanın yöntemi ve ardından *dördüncü bölümde* araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almıştır. *Beşinci bölümde* ise araştırmada ortaya çıkan tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Çalışmalarımın ta başından beri beni engin fikirleriyle aydınlatan, davranışlarıyla cesaretlendiren, yakın ilgi ve desteğini esirgemeyen, çalışmalarımın planlanmasında, oluşturulup uygulanması ve sonlandırılmasında, yol göstericiliği, sabrı, yardım ve yönlendirmesiyle ufkumu genişleten değerli hocam, danışmanım sayın Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e teşekkürlerimi arz ederim. İstatistik işlemlerinin oluşturulmasında ve diğer konularda yakın desteğini gördüğüm Dr. Mehmet DEMİRKOL'a çok teşekkür ederim. Çalışmalarımda fedakarlıklarının sınırlarını zorlayarak yardımlarını esirgemeyen ve her an yanımda olan sevgili eşim Zehra ALTUNBOĞA ŞEHİR'e ve varlıkları ile bana güç veren sevgili çocuklarım Furkan ve Zeren'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Suat ŞEHİR

Diyarbakır, 2020

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM ..... **ii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
1. GİRİŞ **1**
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ 1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 7
1.4. SINIRLILIKLAR 8
1.5. VARSAYIMLAR 8
1.6. TANIMLAR 8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **10**
2.1. DENETİM ODAĞI **10**
2.1.1. Denetim Odağı Gelişimini Etkileyen Faktörler 12
2.1.2. Denetim Odağı Yaklaşımları 18
2.1.3. Denetim Odağının Tarihsel Gelişimi 21
2.1.3.1. Yükleme Kuramı 21
2.1.4. Denetim Odağı ve Kişilik 22
2.1.5. Kişiliğin Gelişimi ve Kişiliği Belirleyen Faktörler 24
2.2. GÜDÜ VE GÜDÜLENME KAVRAMI 26
2.2.1. Güdülenme Kuramları 27
2.2.1.1. İnsancıl Kuram 27
2.2.1.2. Davranışçı Kuram 27
2.2.1.3. Bilişsel Kuram 28
2.2.2. Başarı Güdüsü 28
2.2.2.1. Başarıyı Etkileyen Faktörler 30
2.2.2.2. Başarıdan Sorumluluk Alma 31
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 33
2.3.1. Denetim Odağı ile İlgili Yapılan Araştırmalar 33
2.3.2. Başarıdan Sorumluluk Alma ile İlgili Yapılan Araştırmalar 42
3. YÖNTEM **46**
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 46

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 46
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI 48
3.4. VERİLERİN ANALİZİ 51
4. BULGULAR 53
4.1. DENETİM ODAĞI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN SORUMLULUK ALMA GÖRÜŞ ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR 53
4.2. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 53
4.3. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 54
4.4. ÖĞRENCİ SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 55
4.5. MESLEKİ DENEYİM DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR. 55
4.6. OKULUN BULUNDUĞU BÖLGE DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 57
4.7. OKUTULAN SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 57
4.8. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 58
4.9. İSTİHDAM TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 59
4.10. DENETİM ODAĞI İLE AKADEMİK BAŞARIDAN SORUMLULUK ALMA DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ELDE EDİLEN BULGULAR 60
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 61
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ 61
5.2. ÖNERİLER 67
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 67
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 67
6. KAYNAKLAR 69
7. EKLER 89
EK 1: Kişisel Bilgi Formu 89
EK 2: Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği 90
EK 3: Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği 91
Ek 4. Araştırma İzin Belgesi 92
ÖZGEÇMİŞ 93

ÖZET

İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Bağlamında İncelenmesi

Suat ŞEHİR
Dicle Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi
Yüksek Lisans Tezi, 104 sayfa, Temmuz 2020
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algılarının denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin denetim odağı, öğrenci başarısı ve başarısızlığından sorumluluk algılarının belirlenen değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile şekillenen araştırmanın evrenini Diyarbakır il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek üzere 508 sınıf öğretmeni kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla öğretmen denetim odağı ölçeği ve öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algısı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel istatistik, Bağımsız t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının yüksek ancak öğrenci başarısızlığından sorumluluk algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin denetim odağı özelliğinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği ancak okulun bulunduğu bölge, kıdem, istihdam tipi, öğrenci sayısı, öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermedikleri görülmüştür. Başarıdan sorumluluk alma boyutunun ise öğrenci sayısı ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunda ise istihdam tipi, okulun bulunduğu bölge ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüşleri ile başarıdan sorumluluk almaya yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görümektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, başarısızlık, denetim odağı, sorumluluk alma, sınıf öğretmeni.

Investigation of Primary School Students' Reasons for Failure in the Context of Primary School Teachers' Locus of Control

Suat Şehir
Dicle University
Institute of Education Sciences
Classroom Education
Master Thesis,104 pages, July 2020
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the perceptions of responsibility of the class teachers about student success and failure and their relationship with locus of control variables. Besides, it has been tried to determine if the teachers' perception of responsibility differs from the locus of control and student success and failure according to the determined variables. The population of the research, which is shaped by the relational survey model, is the classroom teachers working in the city center of Diyarbakır. In order to represent the population, 508 classroom teachers were selected with an easily accessible sampling method. Teacher locus of control scale and teachers' perception of responsibility for student success scale were used for the purpose of collecting the necessary data for the research. Descriptive statistics, Independent t Test, One Way Variance Analysis, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Pearson Moments Product Correlation Coefficient were used in the analysis process of the obtained data.

As a result of the research, it was concluded that classroom teachers have high perception of responsibility for student success, but low perception of student failure. In addition, it was observed that Classroom teachers' locus of control had a significant difference in terms of gender and age variables, but they did not differ significantly in terms of region, seniority, employment type, number of students, and educational status. The dimension of taking responsibility for success shows a significant difference in terms of number of students and age variables; In terms of taking responsibility for failure, it is seen that there is a significant difference in terms of employment type, school location and age variables. Finally, it is observed that there is a moderate positive relationship between the opinions of the class teachers about the locus of control and their responsibilities towards success.

Keywords: Academic success, failure, locus of control, taking responsibility, classroom teacher.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.İlçe Bazında Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları ve Evren Temsil Oranları 46
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri 47
Tablo 3. Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları 50
Tablo 4. Veri Toplama Aracında Kullanılan Seçeneklerin Ağırlığı ve Sınırı 52
Tablo 5. Denetim Odağı ve Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarına İlişkin Görüş Ortamaları 53
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 53
Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 54
Tablo 8.Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 55
Tablo 9. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 56
Tablo 10. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 57
Tablo 11. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 58
Tablo 12. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 59
Tablo 13. İstihdam Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 60
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağına İlişkin Görüş Ortalamaları ile Akademik Başarıdan Sorumluluk Almaya İlişkin Görüş Ortalamaları Arasındaki İlişki ... 60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Histogram ve Q-Q Grafikleri..... 51

1. GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Nitelikli insan gücü ülkeler için en değerli kaynaklardan biridir. Bu nitelikli insan gücünü şekillendiren temel kurumlar okullardır. Çağımızın donanımlı bireylerinin girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, bilimsel düşünme ve problem çözme yeteneğine sahip bireylerini yetiştirmek için nitelikli okul ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Demirtaş & Güneş, 2002). Özellikle yirmi birinci yüzyılda baş döndürücü bir hızla yaşanan teknolojik gelişim ve bunun sonucunda ortaya çıkan sosyolojik değişimler tüm dünya toplumlarını sürekli değişip gelişen bilgi çağının koşullarına uymaya zorlamakta ve toplumları daha önce hiçbir dönemde olmadığı kadar iletişim ve etkileşim içinde bulunmaya yöneltmektedir. Bu hızlı ve kaçınılmaz toplumsal değişim etkin iletişim becerisi, farklı kültürleri tanıma, üst düzey işbirliği becerisi, küresel ölçekte rekabet edebilme, çözüm odaklı düşünebilme gibi becerilerin önemini her geçen gün arttırmaktadır. Kuşkusuz ki bu becerileri kazandırmada temel rol eğitime yüklenmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler kendilerine, öğrencilerine ve nihayetinde tüm topluma değerlerin ve becerilerin kazandırılmasında çok önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Çağdaş toplumlarda öğretmenler sadece öğretim işini yürüten teknik personeller olarak değil toplumu inşa eden ve topluma rol model olan bireyler olarak görülmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda toplumu inşa eden öğretmenlerin öğrencileri etkileyen her özelliğinin dikkatle incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitimin temel hedefi öğrenme sürecini etkileyen tüm faktörleri ve sınıf yönetimi gibi tüm değişkenleri doğru şekilde işe koşarak öğrencileri başarıya ulaştırmaktır. Elbetteki öğrencilerin öğrenmelerini, gelişimlerini ve başarılarını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin başarıyı, öğrenme sürecini ve hatta sınıf yönetiminin ilerleyişini etkilediği söylenebilir. Başarı çok boyutlu ve birçok faktörden etkilenen bir olgudur. Başarıyı etkileyen faktörleri irdelemeden önce başarı kavramının nasıl anlaşıldığı ve bilimsel literatürde bu kavrama yüklenen anlamların ele alınması da konunun doğru anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

Başarı, belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı, program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başarıyı etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalara bakıldığında, öğrenci başarısının belirleyicilerinin bedensel, ruhsal ve sosyal durum ve şartların bir

fonksiyonu olduğu (Şama ve Tarım, 2007), okul başarısının bilişsel niteliklerin yanı sıra bilişsel olmayan başarı motivasyonu, kaygı, ailesel özellikler, sosyo-ekonomik durum, eğitimin gerçekleştiği okul yapılarının yetersiz oluşu, içinde yaşanılan çevrenin kültürel ve fiziksel özellikleri, beslenme, sağlık koşulları vb. faktörlerden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir (Güleç ve Alkış, 2003). Marzano ve Marzano (2003)'e göre okul eğitimi ve başarı çok boyutlu ve birçok faktörün etkileşiminin olduğu dinamik bir süreçtir. Bu süreç tüm paydaşların işbirliğini gerektirir ki bu işbirliğinin nihai hedefi öğrencinin programda belirlenmiş hedeflere erişip etkili öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayarak başarıya ulaşmaktır. Bu bağlamda okul başarısını etkileyen faktörler eğitim ve öğretim alanında yapılan araştırmalar için hala önemini korumaktadır.

Araştırmalar başarıyı etkileyen faktörlerin çok boyutlu olduğuna işaret ederken toplam 228 değişkenin öğrenci başarısında etkili olduğunu bildirmektedir. Bu değişkenler ana hatlarıyla; *öğrencinin kişisel niteliklerinden kaynaklanan öğeler* (Diamond ve diğerleri, 2004; Ekici, 2003; Keser & Sarıbay, 2007; Lewis, 1999; Özer & Anıl, 2011), *ailesel öğeler* (Bean ve diğerleri, 2003; Çelenk, 2003; Epstein, 1987; Epstein, 2008; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Günçer & Köse, 1993;Maton &Hrabowski, 1998; Türk, 1999; Yıldırım & Dönmez, 2008), öğretenin niteliklerinden kaynaklanan öğeler (Agyenmang, 1993; Bulucu, 2003; Ekici, 2002; Gordon, Kane & Staiger, 2006; Graham ve diğerleri, 2001; Sözer, 1991; Şama & Tarım, 2007; Ulay, 2004), *dersin özelliğinden kaynaklanan unsurlar* (Bahar, 2002; Ekici, 2010; Özatlı, 2006; Özkan, 2003), *okul yönetiminden kaynaklanan öğeler* (Günçer & Köse, 1993; Tural, 2002) ve *uygulanan eğitim sisteminden kaynaklanan unsurlar* (Cohen & Hill, 2000; Guskey, 2002; Huberman, 1995; Stein & Wang, 1988)…vb olarak belirtilebilir.

Birbirinden bağımsız birçok araştırma akademik başarının öğrenme hızı, zeka gibi bilişsel faktörlerden, yanı sıra özsaygı, mizaç özellikleri, özyeterlilik, güdülenme gibi duyuşsal özelliklerimizden ve ayrıca ebeveynlik stilleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Arıcı, 2007; Howie ve Pieterson, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004).

Öğretmen nitelikleri ve yeterliliği öğrenme–öğretme süreçlerinde akademik başarıyı etkileyen en önemli ve en kritik faktördür (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Öğretmenler gelecek nesillerin zihinsel, duygusal ve psikomotor gelişimini etkiler, yaşam şekline yön verir,

bireyin çevresiyle iletişim kurma biçiminden, araştırma yeteneğine ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine etki ederler. Öğrencilerin istendik davranışları kazanmasında öğretmenin içten, sempatik ve hoşgörülü tavır ve tutumlarının önemli rolü vardır (Gordon, 1997; Sadık, 2002). Kızıldağ (2009), öğretmenlerin öğrencileri destekleyen tutumlarının, öğrencilerin okul ortamını güvenli ve destekleyici olarak algılamasını sağladığı ve öğrenci başarısını arttırdığını ifade etmiştir. Demirbolat (2011), eğitim sisteminin en önemli değişkenlerinden birinin de öğretmenler olduğunu, etkin öğretmenlerin bilişsel ve fiziksel yetenekleri ile hem kendi hayatlarında hem de öğrencilerinin hayatlarında fark yaratma potansiyeline sahip olduklarını, öğrencilerinin gelecek beklentilerini şekillendirip, öğrencilerine lider ve arkadaş olduklarını, olumlu bir duygusal atmosfer yaratarak, öğrencilerinin sevgi ve saygı iklimli bir sınıf ortamında bilişsel, sosyal, kişilik, ahlaki ve dil yönünden bir bütün olarak öğrenmesini ve gelişmesini sağladığını ifade etmektedir.

Stronge (2007)'ye göre öğretmen etkililiği, öğrencilerin deneyimlerini pozitif yönde etkileyen ve başarılarını ileriye taşıyan öğretici tepkilerini ve öğretmenin kişilik özelliklerini kapsar. Mowrer-Reynolds (2008) ise etkili öğretmen niteliklerini iki boyutta ele almıştır. Bunlardan birincisi pedagojik formasyon, alan bilgisi, genel kültür, çoklu yaklaşımlar ve öğretim yöntem ve tekniklerini içeren mesleki yeterlilikler, diğeri ise sevecenlik, mizah, coşku, destekleme, saygı ve içtenliği içeren öğretmen kişilik özellikleridir. Mowrer-Reynolds'ın yaptığı sınıflandırmaya bakılarak öğretmen nitelikleri mesleki yeterlilikler ve kişilik faktörleri olmak üzere iki temel boyutta ele alınabilir.

Bu iki temel boyuttan kişilik boyutu birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ancak araştırmacılar bu tanımlar üzerinde uzlaşamamışlardır. Esasen kişilik psikologları kişiliği nasıl tanımlayacaklarına ilişkin sonu gelmeyen tartışmalar yaşarlar (Mc Adamsand Emmons, 1995). Kişilik kuramcılarının, kişilik psikologlarının kişiliği tanımlanmasına ve kişilikle ilgili araştırmaların odağına ilişkin farklı bakış açıları vardır. Kimi araştırmacılar kişiliği öğrenilmiş davranışlarla açıklamaya çalışırken, kimileri bunu bilinçaltı yapılarıyla anlamaya çalışmış, bir başkası ise kişiliği bilgiyi işleme ve zihinsel süreçlere odaklanarak anlamaya çalışmıştır. Kafa karıştırıcı ve bir problem olarak görünen bu durum aslında kişiliğin farklı yönlerden ve daha zengin bir bakış açısıyla anlaşılmasını sağlayan bir durumdur. Kişilikle ilgili çok farklı bakış açıları olmakla beraber kişilik hakkındaki altı genel yaklaşımın bilinmesinde fayda vardır. Bu yaklaşımlar; kişiliği bilinçaltı süreçlerle açıklayan psikanalitik yaklaşım, kişiliği ayırıcı özellikler seti ile

açıklamaya çalışan ayırıcı özellik yaklaşımı, kişiliği soyaçekim ve fizyolojik süreçlerle açıklayan biyolojik yaklaşım, kişiliği bireysel sorumluluk ve kendini onaylama duygusu ile açıklamaya çalışan insancıl yaklaşım, kişiliği tutarlı davranış kalıplarının koşullanma yoluyla öğrenilmesi şeklinde açıklayan davranışsal ve sosyal öğrenme yaklaşımı ve son olarak kişilik farklılıklarını bilgiyi işlemedeki süreç ve yöntem farklılıklarıyla açıklayan bilişsel yaklaşım şeklinde özetlenebilir (Burger, 2006). Önemli kişilik kuramcılarının kişilik ile ilgili fikirlerine bakıldığında ise Allport (1960), kişiliğin 48 farklı şekilde tanımlanabileceğini belirtmiştir. Yanı sıra kişilikle ilgili sözcükleri taradığında 17953 sözcük bulduğunu ve bu sözcüklerin hiçbirinin diğerleriyle tam olarak aynı anlama gelmediğini belirtmiştir. Cüceloğlu (1993), kişiliği bireyin tutarlı ve sürekli olarak sergilediği ve bireyi diğer bireylerden ayırt eden özellikler toplamı olarak ele alır. Cihangir (1999), kişiliğin kendi içinde birçok boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Köknel, (2005) ise kişiliği bir insanı tanımlayan tüm özellikler olarak ele almıştır.

Kişilik tanımlamalarının yanısıra kişiliği yapısal olarak ele alan araştırmalara bakıldığında en temelde mizaç, karakter ve zekâ olmak üzere üç bileşenli bir yapı olarak ele alınmaktadır (Cloninger ve Svrakic, 2000). Mizaç kişiliğin daha çok biyolojik, hormonal ve duygusal yönü olarak ele alınırken karakter ise kişiliğin ahlaki ve toplumsal yanı olarak ele alınır (Cloninger, 1987). Mizacın daha çok kalıtsal olduğu, karakter boyutunun ise çevre ile etkileşimin bir ürünü olduğu birçok çalışmada desteklenmiştir (Aktaran, Arkar, 2005).

Kişiliğin kültürle ilişkisi ise psikologların yeni fark ettikleri ve üzerinde çalışmaya başladığı konular arasındadır. Gelişmiş batılı ülkelerin kişilik psikologları kişilik ile ilgili kullanılan hipotezlerin farklı kültürlerden gelen insanları tanımlamada yetersiz kaldığını görmüşlerdir. Kültürler arası araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre en önemli ayrım bireysel ve kolektivist kültürdür. Daha ziyade Kuzey Avrupa ülkelerinde ve ABD'de görülen bireyci kültür biçimi, bireysel gereksinim ve başarılara çok önem verir. Bu kültürlerde insanlar kendilerini özerk ve eşsiz bireyler olarak görür. Bunun tam tersi olan kolektif kültürlerde ise insanlar aile, kabile, ulus gibi daha büyük gruplara üye olma isteğindedirler. Kollektif kültürle yoğrulmuş bireyler rekabet yerine işbirliğine önem verirler.

Pek çok Asya, Afrika, Orta ve Güney Amerika ülkesi kolektif kültür tanımına uyar. Sonuç olarak batılı kişilik psikologlarının üzerinde çalıştığı kavramlar kolektif kültürle biçimlenmiş insanlar için çok farklı anlamlar ifade eder. Örneğin batılı kültürde başarı daha ziyade ticari ve akademik açıdan ön plana çıkmak, karlı ve iyi bir konumda olmaktır. Ancak

bu başarı tanımı evrensel olarak kabul gören bir tanım değildir. Bazı kolektif kültürlerde başarı daha çok işbirliği ve grup başarısı şeklinde kabul edilir. Bir kültürde birey aşırı bağımlı veya aşırı bencil olarak ele alınırken bir başka kültürde bu olağan olarak görülebilir (Burger, 2006).

Kişilik kavramı hakkındaki tartışmalarda günümüzde en fazla kabul gören ve Cloninger (1987)'in anahatlarını çizdiği psikobiyolojik kişilik modelinde Cloninger mizacı; yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve daha sonra eklenen sebat etme boyutuyla beraber dört bileşenli bir yapı olarak ele alınırken, sosyo-kültürel ve toplumsal bir yapı olarak ele alınan karakter ise kendini yönetme, işbirliği yapma ve kendini aşma olmak üzere üç faktörlü bir yapı olarak betimlemiştir (Cloninger, Svrakic ve Przybeck, 1993). Karakterin üç temel bileşeninden biri olan "Kendini Yönetme" (self-directedness) kişilik bozukluğunun olup olmamasının en temel belirleyicisidir (Svrakic, Whitehead, Przybeck ve Cloninger, 1993). Kendini Yönetme kavramının özünde, elindelik (self-determination) ve irade'ye veya bir insanın bireysel olarak seçilmiş hedefler ve değerler doğrultusunda davranışını kontrol etme, düzenleme ve adapte etme yeteneği vardır (Cloninger, Svrakic ve Przybeck, 1993). İnsancıl psikoloji anlayışına göre insanlar seçim yapabilme yetenekleri ile diğer hayvanlardan ayrılır ve bu sayede üstündürler. Düşüncelerini değiştirebilir, aldatabilir veya kendi hayatlarına yön verebilirler, özetle insanlar insanlar seçim gücü olan iradeli varlıklardır ve bu sebeple davranışlarından sorumludurlar (Burger, 2006). Köse (2003)'ye göre çok boyutlu bir yapı olan kişiliğin kendi içindeki iki temel alt boyutundan biri olan karakter boyutunun en temel bileşenlerinden ve dikkate değer boyutlarından biri de denetim odağı özelliğidir. Denetim odağı "kişinin, iyi ya da kötü, kendisini etkileyen tüm durum ve olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki faktörlere bağlamasıdır." şeklinde ifade edilebilir. Olayların nedeni olarak kendilerini gören bireyler içten denetimliler, kendilerine olanların, daha çok kendileri dışındaki faktörlerden olduğu inancını taşıyanlardan da dıştan denetimliler olarak söz edilir (Dönmez, 1986).

Çolak'a (2006) göre, kişinin denetim odağı özelliğine kendi gayretlerinin sonucu belirleyici olduğuna inanan içten denetimli bireylerin yaşamlarını daha iyi bir duruma taşıma ve kendi kişisel gelişimini ortaya koymak için çalışmaya ve sorumluluk almaya eğilimli iken dıştan denetimli bireylerin kaderci bir anlayışa sahip ve hayatını kontrol edebileceği inancından yoksun bireyler oldukları söylenebilir. Yanı sıra yapılan çalışmalarda (Lefcourt,

1992; Moore ve Dwyer, 1997) denetim odağı ile yüksek okul başarısı ve yüksek notlar arasında pozitif yönde güçlü bir korelasyonun olduğu, içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre daha yüksek okul başarısına ulaştıkları, problemlerle karşılaştıklarında çözüme yönelik bilgiyi araştırma motivasyonuna ve bağımsızlığa daha fazla sahip oldukları, sosyal etkiler karşısında daha dirençli oldukları görülmüştür (Çolak, 2006).

Sonuç olarak bireyin denetim odağı algısı ve sorumluluk duygusu bir konudaki başarı veya başarısızlık durumunu nasıl değerlendireceği, başarıyı ve başarısızlığı nelerle ilişkilendireceğini ve buna bağlı olarak başarı ve başarısızlık durumlarında göstereceği davranışları belirlemektedir. Hiç şüphesiz nitelikli bir eğitim sisteminin en temel unsuru olan öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki formasyonu, genel kültürü ve kişiliği eğitimin niteliğine etki etmektedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden olan kontrol odağı özelliği mesleki yaşamlarını önemli derecede etkileyen bir kişilik özelliğidir. Öğretmenlerin kontrol odağı özelliği sadece kendi kişilik özelliği olarak kendisinin etkilememekte aynı zamanda öğrencilere rol model olarak öğrencilerin de kontrol odağı özelliğini etkilemektedir (Yeşilyaprak, 1998).

Kişilik özelliği olarak içsel denetim odağı özelliğine sahip öğretmenler başlarına gelen iyi ya da kötü şeyleri, başarı ya da başarısızlıklarını kendi davranışlarının sonucu olarak görerek sorumluluk alıp yaşanılan kötü durumlarda durumu değiştirmek için çaba gösterirken dışsal denetim odağı özelliği gösteren bireyler tam tersine yaşadıklarını başına gelenleri kendisi dışındaki güç ve faktörlerle (şans, kader, olanakların yetersizliğive güçlü olan başkaları) açıklar ve bu algılama biçimi sebebiyle yaşanan kötü durumları değiştirmek için bir çaba göstermezler. İçsel denetim özelliğine sahip öğretmenler, öğrencileriyle güçlü iletişim kurabilen ve ruhsal açıdan dengeli bir kişilik yapısına sahip bireylerdir. Dışsal kontrol odağı özeliği gösteren öğretmenler ise ruhsal açıdan sorunlu, depresyona girmeye eğilimli ve iletişim açısından problemli öğretmenlerdir (Tümkaya, 2000; Dilmaç, 2008; Kıral, 2012).

Bu veriler dikkate alındığında öğretmenlerin içsel denetim odağı özelliği göstermesinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Aynı zamanda içsel kontrol odağı özelliği eğitimle sonradan da kazandırılabilmektedir (Küçükkaragöz, 1998). Bu bakımdan eğitim sisteminin yürütücü elemanı olan öğretmenlerin kontrol odağı özellikleri, öğrenci başarı ve başarısızlığına ilişkin algılarının belirlenmesi ve içsel denetim odağı özelliği geliştirici faaliyetlerin planlanıp, uygulanmasına dönük çalışmaların yapılması önem taşımaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ili dört merkez ilçede (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ile denetim odağı algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ve denetim odağı algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ve denetim odağı algıları arasında;
   a. Cinsiyet,
   b. Yaş,
   c. Öğrenci sayısı,
   d. Mesleki deneyim,
   e. Okulun bulunduğu bölge,
   f. Okutulan sınıf,
   g. Öğrenim durumu,
   h. İstihdam türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ile denetim odağı algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmen nitelikleri ve yeterliliği öğrenme-öğretme süreçlerinde akademik başarıyı etkileyen en önemli ve en kritik faktördür. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen öğretmenlerin eğitim süreçlerine dair algılarının özelliklerinin bilinmesi öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini belirleme açısından kritik önem taşımaktadır (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri en nitelikli şekilde edinmiş olmaları onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan öz-sorumluluk algılarına da bağlıdır. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını etkileyen temel faktörlerden biri de öğretmenin öğrencilerinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algılamasıdır. Öğretmenin öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı konusunda yapılana araştırmalar

incelendiğinde; sınıf yönetimi dersinin öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısına etkisi (Kurt & Ekici, 2013), biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algıları (Kurt, 2013a), biyoloji öğretmenlerinin sorumluluk algılarının analizi (Kurt, 2013b), cinsiyet ve kıdem değişkeninin öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısına etkisi (Aktaş, Kurt, Aksu & Ekici, 2013; Ekici, 2012b), öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı ölçeğinin uyarlanması (Ekici, 2012a), öğretmen adaylarının öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ekici, 2013) gibi konularda araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Görüldüğü üzere alanda sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algılarını inceleyen herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca alanda başarı ve başarısızlıktan sorumluluk algısının denetim odağı bağlamında ele alındığı bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sorumluluk algısı ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirleme, sınıf öğretmenlerinin başarısızlık ve başarıdan sorumluluk alma algılarının belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırmada verilerin toplanma süreci, Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada elde edilen veriler, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. VARSAYIMLAR

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ve verdiği cevapların gönüllü ve objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının, amaçlanan verileri toplamaya uygun nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Kişilik: Bir insanı nesnel veya öznel tüm yönleriyle diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin toplamıdır (Köknel, 1985).

Denetim odağı: Bireyin kendisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen olayları kendi beceri, nitelik ve davranışlarının sonuçları veya şans, kader ve daha güçlü diğerleri gibi kendisi dışındaki faktörlerde araması yani olayların nedenini nerede aradığını ifade eder (Rotter, 1966).

Başarı: İnsanın gerçekleştirmek ve erişmek istediği güzel bir şeyi yapabilmesi, ulaşmak istediği güzel bir amaca erişebilmesidir. İstediği hedefe erişebilen birey, elde ettiği sonuç ile huzur ve mutluluk duygularını yaşayabiliyorsa başarıya ulaşmış kabul edilir (Kavaklı 2001).

Akademik Başarı: Öğrencinin okuldaki belirli bir dersten, akademik veya sosyal programlardan ne derece verim aldığının bir ölçüsüdür (Özgüven, 1998).

Akademik Başarısızlık: Okuldaki başarısızlık, akademik bir program veya dersten öğrencinin ulaştığı notlarınya da puanların ortalamasının belirli bir değerin altında kalması şeklinde tanımlanabilir (Özgüven 1998).

Sorumluluk alma: Kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması ve davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kişinin kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın sorumluluğunu hem ahlaki, hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Glover, 1970).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DENETİM ODAĞI

Kişiliğin alt boyutlarından olan karakterin önemli bileşenlerinden biri de kontrol odağıdır. İnsanlar toplumsallaşma sürecinde çocukluk çağından itibaren hangi tepkilerinin hangi sonuçları doğuracağının ve başarı veya başarısızlıklarının, hatalarının, başına gelenlerin sebebini kendinde arama veya dış nedenlerde arama konusunda oldukça tutarlı davranış örüntüleri göstermektedir. Seligman ve Martin (1979)'e göre denetim odağı insanların yaşadığı olaylara gerekçe bulmasıdır. Kontrol odağı bireyin tepkilerinin doğuracağı sonuçlar hakkındaki beklentisi ile ilişkilidir (Gökçakan ve Yanılmaz, 1998). Gardner ve Warren (1978) ise denetim odağını, bireyin yaptıklarının bireysel sorumluluğunu kabul etme düzeyi olarak tanımlamıştır. İnsanların yaşadıkları olayların nedenine ilişkin algısı olarak değerlendirilebilecek denetim odağı (Lefcourt, 1966) psikoloji ve eğitim araştırmalarında çok fazla araştırılmış bir kişilik bileşenidir (Buluş, 2011; Dinçyurek, Cağlar ve Birol, 2010; Erdoğan, 2003; Gifford, Briceno-Perriott, Mianzo, 2006; Judge ve Bono, 2001; Sarıcam, Duran veCardak, 2012; Serin, Bulut Serin ve Sulen Şahin, 2009; Turanlı, 2007).

Denetim odağı kavramını ileri süren Rotter tarafından geliştirilen sosyal öğrenme teorisi nispeten yeni bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım iki önemli psikoloji yaklaşımı olan Davranışçı Kuramlar ile Bilişsel Kuramları sentezleyen bir yaklaşımdır. Neredeyse son 50 yılda kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden biri haline gelen, görgül araştırmalarla birçok durumda işlerliği olan ve bir kişilik boyutu olarak ölçülüp değerlendirilebileceği ispatlanmış olan Denetim Odağı (locus of control) sosyal öğrenme teorisi içinde Rotter tarafından tanımlanmıştır (Carton ve Nowicki, 1994; Lefcourt, 1992; Rotter, 1966; Stricklan, 1989). Rotter'a göre insanların davranışlarının sonucunda elde ettiği ödül ve cezalar gelecekteki davranışlarının sonuçları hakkında beklenti ve inanç geliştirmesine yol açmaktadır. Bu anlayışa göre bir tepkinin gösterilip gösterilmemesi o duruma bağlı olarak davranışı belli bir pekiştirecin elde edileceğiyle ilgili beklentiye bağlıdır. Ancak beklentiye bağlı olan davranışın gösterilmesi olasılığı kişiye özgü özellikler göstermektedir, yani özneldir. Bu durumun sebebi her bireyin karşılaştığı pekiştirecin nedenini kendine göre yorumlaması ve buna bağlı olarak herkesin kendine özgü davranışlar göstermesidir. Bireyin davranışını belirleyen en önemli etken pekiştirecin elde edilişini kendine mi bağladığı yoksa

dış nedenlere mi bağladığıdır. Sonuç olarak pekiştirecin etkisi bireyin pekiştirecin gelmesiyle kendi davranışları arasında bir nedensellik ilişkisi görüp görmemesine bağlıdır (Rotter ve diğerleri, 1972).

Her birey çocukluktan itibaren sosyal gelişim süreci içinde hangi davranışının hangi sonuçlara neden olacağını hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı ve yine hangi sonuçların kendi davranışından bağımsız olarak ortaya çıktığı ile ilgili çok tutarlı bir beklenti ve inanç sitemi oluşturmaktadır. Bu beklenti sistemi iki eğilimden birine bağlı olarak gelişip genelleşir (Rotter, 1966).

Kişinin deneyimlediği veya deneyimlemeyi umut ettiği olayları ödül tam tersini ise ceza olarak düşünürsek bu eğilimlerden biri kişinin ödül ve cezaların bireyin dışındaki güçler tarafından yönlendirildiği, uygulandığı ve kontrol edildiği yani ödüle ulaşmanın veya cezadan kaçınmanın kişinin kontrolünde olmadığı çabaların da bir anlamının olmayacağı yönündeki kaderci bir anlayıştır. Diğer bakış açısı ise kişinin elde ettiği mutluluk ve sevincin, çektiği acının veya maruz kaldığı kötü durumların kendi davranış ve özeliklerinden kaynaklandığına dair bir algı türüdür. Rotter (1966), yaşamdaki acıyı ve mutluluğu başka bir deyişle ödül ve cezaların belirleyici güçlerinin yoğunlaştığı yeri denetim odağı olarak tanımlamıştır.

Çevreden gelen pekiştireçler de çocuğun bu konuyla ilgili algısını geliştirmede ve genelleştirmede etkili olmaktadır. Tüm bunların bir sonucu olarak çocuk ya olayların sorumlusu olarak kendini gören içten denetimli bir karakter yapısı ya da olayların sorumlusu olarak kendisi dışındaki güçleri gören bir kişilik yapısı geliştirmektedir. Daha anlaşılır bir ifadeyle kişi başına gelen bir olay veya karşılaştığı herhangi bir sonucun kaynağını yaratıcı, kader, şans, başkaları vb. olarak algılarsa bu dıştan denetime olan inancı yansıtırken; bu olay ve sonuçların kaynağı olarak kendi davranış ve özelliklerinin görürse bu durum içten denetime inancı yansıtır. Tüm bunlarla beraber bireyin gelişim süreci boyunca pekiştirme ve yaşantıların doğası gereği kutuplaşma oluşmaması ve bireyin bu iki boyutun herhangi birinde değil de ortalarda bir yerde bulunması yani bazen içten denetimli bazen dıştan denetimli olması da olasıdır (Rotter, 1990).

Kontrol kavramı psikoloji literatüründe birçok farklı açıdan ve farklı işlevleri ve yönleri ile araştırılmakta olan bir konudur. Kontrol algısı, öz yeterlilik, yetkinlik inancı, öğrenilmiş güçlülük, güçsüzlük, nedensel yükleme, özdenetim vb. özelliklerin hepsinin

özünde birey- olay-sonuç üçlüsü arasındaki ilişki ve etkileşimlerin farklı çeşitlemeleri veya farklı anlamlandırılması oldukları düşünülmektedir (Skinner, 1996). Nihai sonuca bakıldığında denetim kavramının davranışlarımızın bilişsel altyapısını anlamada ve davranışları yordamada önemli olduğu söylenebilir.

2.1.1. Denetim Odağı Gelişimini Etkileyen Faktörler

Kişiliğin önemli boyutlarından biri olan denetim odağının oluşumu toplumsal etmenlere bağlanmaktadır. Anne-baba-çocuk ilişkileri denetim odağının gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Doğumda ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneği olmayan ve tüm ihtiyaçları annesi tarafından karşılanan insan yavrusu dıştan denetimli olmak zorundadır. Ancak bu dışa bağımlılığın çocuğun zihni ve bedeni üzerindeki hâkimiyeti arttıkça, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme yetisi kazandıkça içten denetimliliğe dönüşmesi oldukça doğal bir süreçtir. Bu durum çocuğun giderek özerkleşmesi ve birçok açıdan çocuğun çevrenin kontrolündeki bir yapıdan çevreyi kontrol edebilecek bir yapıya kavuşmasının bir sonucudur (Aksoy ve Mağden, 1993).

Kişilik gelişimi kuramcılarından biri olan Erikson'a göre, insan kişiliği çeşitli yaşam evrelerinden geçerek şekillenmektedir. Bu yaşam evrelerine bakıldığında özerklik evresi Erikson tarafından (1,5-3 yaş) çocuğun özerk davranışlarının ön plana çıktığı ve bağımsızlığını kazanmaya çalıştığı evre olarak betimlenir. Kuramcıya göre bu evrede çocuk inatçı bir şekilde birçok şeyi kendi başına yapmak ister. Yolda kimse elini tutmadan kendi başına yürümek, suyunu kendi başına içmek, oyuncağını kendi seçmek ister. Bu durum çocuğun gelişen becerilerini test etmek istemesinin doğal bir sonucudur. Bu gelişim aşamasında çocuğun ebeveynlerinin çocuğa seçim şansı tanıması, çocuğun kendi başına yapabileceği davranışlara izin vermesi çocukta irade duygusunun yani kendini kontrol edebilme algısının gelişmesini sağlayacaktır. Tersi durumda ise kendi başına yapabileceği davranışlara ve seçim yapmasına izin verilmeyen bir çocuğun irade duygusu gelişmeyecek çocuk kendi yetenek ve becerilerine kuşkuyla yaklaşacak acaba "Ben bu davranışı yapacak bedene ve yeteneğe sahip olmadığım için mi annem babam bana izin vermiyor." şeklinde düşünecek kendi bedenine ve yeteneklerine karşı kuşku ve utanç duygusu geliştirecektir. Erikson'a göre başlangıçta bağımlı bir yapıya sahip olan çocuk geliştikçe özerklik kazanarak kendini kontrol edebilme duygusu geliştirecektir. Başka bir deyişle çocuk dıştan kontrolü istememekte kendini kontrol etmek istemektedir (Burger, 2006). Zihinsel gelişim kuramcılarının en önemlilerinden biri olan Piaget'e göre zihihnsel gelişim içten dışa doğru

bir seyir izlemektedir. Çocuğun tepkileri başlangıçta içe dönük tepkilerken çocuk zihinsel açıdan olgunlaştıkça ve deneyimlerin de katkısıyla tepkiler gittikçe dışa dönükleşir. Vygotsky ise bu konuda Piaget'ten farklı bir bakış açısı sergileyerek zihinsel gelişim sürecinin içten dışa değil tersine dıştan içe doğru olduğunu savunur. Yine zihinsel gelişim kuramcılarından Bruner'a göre zihinsel gelişim tepkilerimizin dışımızdaki uyarıcılardan gittikçe bağımsızlaşması yani dış uyarıcılar tarafından kontrol ediliyor iken uyarıcıları kontrol edebilen bir zihin gelişimin yaşanması süreci olarak ifade edilir (Trawick-Smith, 2014).

Denetim odağı insanı etkileyen her olgunun bireyde denetim odağının şekillenme sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Denetim odağını etkileyen ve önemli görülen bazı faktörler şöyle sıralanabilir;

2.1.1.1. Yaş

Ana rahminden çıkıp hayata ilk adımını atan çocuk ilk nefesinden itibaren anne babasına bağlı ve onların denetimindedir. Başlangıçta tamamen anne babasına bağımlı olan çocuk yaşla birlikte yani geçen zamana bağlı olarak genetik takvimin belirlediği zamanlarda olgunlaşmakta ve bu olgunlaşmanın sonucu olarak bir işi yapabilecek güce- seviyeye erişmekte ve yanı sıra bu akan zamanda deneyimler de kazanmaktadır. Başlangıçta çocuğun ne yapıp ne yapmayacağına anne ve babası karar verirken çocuğun olgunluk seviyesi ve deneyimlerinin yaşla birlikte artmasına bağlı olarak çocuğun ilk zamanlardaki dıştan denetimliliği azalmakta ve kontrol gücü arttıkça içten denetimliliği artmaktadır (Yavuzer, 1992).

Gilmor (1978), cinsiyet ve yaş ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi sorguladığı araştırmada yaş arttıkça içten denetimliliğe doğru bir gelişmenin olduğunu bulgulamıştır. Özellikle Chubb, Fertman ve Ross (1997) çocukların yaş ilerledikçe daha içten denetimli olmaya dönükleştiklerini belirlemişlerdir. Lancester ve Richmond (1983), Amerika Birleşik Devletleri'nde biri büyük kentten diğeri ülkenin en kırsal kesiminden olmak üzere iki ayrı sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri farklı yerleşim merkezinden aldıkları 312 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, büyük yaştakilerin (9–12 yaş) küçüklere kıyasla içten denetimlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yanı sıra Mamlin, Harris & Case (2001)'in yaptıkları çalışmalarda yaşlandıkça insanlardaki içten denetimlilik özelliğinin arttığını ortaya koymuşlardır. Sherman (1984), bir çalışmasında içsel

algılamalardaki yükselişin yaşla ilişkili olduğu hipotezini desteklemektedir. Altınkurt (2012) ise araştırmasında, yaş ile dıştan denetim odağı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.1.2. Cinsiyet

Daha duygusal bir mizaca sahip olmaları sebebiyle kız çocukları otoriteyle çatışma haline girmemek için onların denetimlerine karşı koymazlar. Kız çocukları uslu ve kibar olmaya, daha çok zamanını evde geçirmeye, evleninceye kadar babasının, evlendikten sonra da kocasının hakimiyeti altında olmaya yani onlar tarafından denetlenmeye yönlendirilmektedir. Öte yandan erkek çocuklar ise atılgan olmaya ve dış dünyayı kontrol etmeye yönlendirilmektedir. Bunun sonucu olarak kızlar daha çok dıştan denetimli olmaktadır (Ulutaş, 1999). Toplumsal cinsiyet rolleri şeması kuramında Sandra L. Bem (1974), Toplumun erkeklere atılgan olma, bağımsız olma, baskın olma, lider olma, risk alabilme, kendi kendine yetebilme gibi özellikleri yüklerken, kadınlara ise duygusallık, anaçlık, başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlılık ve uyumlu olma gibi özellikleri yüklediği görülmektedir. Bu toplumsal cinsiyet rolleri şeması erkeklerin daha içten denetimli kadınların ise dıştan denetimli bir yapıya sahip olmalarına yol açmaktadır. Cooley ve Nowicki (1984); Dağ (1991)'in yaptığı çalışmalarda da erkek çocukların kız çocuklara göre daha içsel denetimli oldukları görülmüştür. L.N. Houston (1984) ile Kaval (2001) cinsiyete göre denetim odağının farklılaşmadığını belirlerlerken, Dönmez (1987) ve Dağ (1991) erkeklerin kızlara göre daha içten denetimli olduğunu belirlemiştir.

2.1.1.3. Aile

Toplumun temel yapı taşı olarak tanımlanan "aile" farklı toplumsal yapılarda, farklı kültürel özelliklerle şekillenen sosyo-kültürel bir birimdir. Her toplumun farklı aile yapıları olduğu gibi, aynı toplum içinde farklı aile yapılarına rastlanmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak aile sürekli ait olduğu toplumla karşılıklı bir etkileşim içindedir. Aile kavramı işlevsel açıdan yaklaşıldığında eşlerin karşılıklı olarak birbirlerinin bedensel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı yasal bir sosyal ünite, ortak hedefleri, çıkarları ve normları olan sosyal birlik ve son olarak çocukların ihtiyaçlarının karşılandığı ve eğitildiği sosyal ortam olarak ele alınır. Özellikle son ifadeye bakıldığında çocukların eğitilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması kuşkusuz en iyi aile ortamında gerçekleşir (Yörükoğlu, 1994). Bu nedenle ailenin işlevlerini gerçekleştirebilmesinde sağlıklı bir yapıya sahip olması ve üyelerinin

bütüncül olarak zihin, beden, duygu vb. geliştirecek bir ortamın olması önemlidir (Fennel & Weinhold, 1997).

Aile içindeki birlik ve aile üyelerine verilen özerklik olarak tanımlanan birliktelik özelliğine göre de farklı aile tiplerinden söz edilebilir. Aile içindeki birliktelik düzeyinin en düşük olduğu ve aile bireylerine aşırı bir serbestliğin verildiği bu sebeple de serbest ailelerde bütünleşme beklenmez. Planlı ailelerde özerklik daha çok önemsenmekle birlikte aile birliği de önemsenir. Bağlı ailelerde aile bireyleri arasındaki yakınlık daha çok önemsenmekle beraber aile fertlerinin özerkliği kabul edilir, benimsenir. Bağımlı ailelere bakıldığında ise aile birliği ve aile bireyleri arasındaki yakınlık her şeyden önde gelir. Bağımlı aile yapısında aile birliği için bağımsızlıktan vazgeçilebilir. Bağımlı aile tipinde çocukların kendi başlarına aldıkları kararlar onaylanmaz ve büyüklerin onayı olmadan kendi başlarına hareket etmeleri aile için sorun oluşturur (Fennel & Weinhold, 1997). Bu bağlamda çocuğun ilk sosyal etkileşimlerini yaşadığı ve gelecekteki kişisel niteliklerin belirlendiği ortam ailedir. Denetim odağının gelişiminde bu ortamların rolü yadsınamaz. Denetim yerinin iç veya dış oluşu aile fertlerinin aile ortamındaki ve aile dışı ortamlardaki deneyimleri sonucu şekillenmektedir (Erbaş, 2000). Rotter, kuramında anne-baba ve çocuk ilişkisine özel bir yer vermiştir. Rotter'a göre çocuk, anne-babadan aldığı pekiştirmelerle kişiliğini beklentileri çerçevesinde şekillendirir. Çünkü bireyin kendini kontrol edebilmesinde özellikle çevrenin toplumun ve özellikle ailenin beklentileri etkili olmaktadır (Gündüz, 1986).

2.1.1.4. Anne-Baba Tutumları

Çocukların denetim odağı önemli ölçüde içinde büyüdükleri aileleri tarafından şekillenmektedir. Çocuk, kişiliğinin şekillenmesinde anne babasını model almakta onlarla özdeşleşmektedir. Bu gelişim sürecinde çocuk öğrenirken güven duygusuna sevgiye ve çevresindekilere inanmaya ihtiyacı vardır. Anne-baba tutumlarının en önemli iki boyutu ilişkinin sıcaklığı ve soğukluğu iken bir diğer önemli boyut da denetim boyutudur. İlişkinin sıcaklığı boyutu çocuğu kabul eden tutumdan reddeden tutuma, denetim boyutu ise kısıtlayıcılık ile hoşgörü arasındaki çizgide nerde olduğudur (Yavuzer, 1992).

Çevresel faktörler içerisinde, kişilik üzerinde en belirleyici faktör olan ailede anne babanın özellikleri ve çocuk yetiştirme tarzı çocuğun aile ile olan her türlü etkileşimini kapsar. Anne-baba ile olan bu etkileşim çocuğun hem yaşadığı anı hem de geleceğini şekillendirmektedir (Cihangir, 1999:9). Çocukların herhangi bir kural veya sınırlamanın olmadığı aşırı hoşgörülü bir ebeveynlik tarzı ile yetişmesi, kural ve sınır tanımayan,

toplumsal kurallarla ilgili sorun yaşayan sadece kendi isteklerini önemseyen bir kişilik geliştirmesine yol açarken tam tersi aşırı otoriter bir ebeveynlik anlayışı ile yetiştirilmesi durumunda ise otoriteye bağımlı, pasif veya tam tersi otoriteye karşı bir kişilik geliştirmesine sebep olmaktadır. Çocuğun tercihlerine, kararlarına saygı duyulan, kendi seçimlerini yapabilmesinin desteklendiği ve çocuğun kendine has bir birey olarak görüldüğü bir aile ortamında yetişmesi durumunda ise çocuğun özerk bir yapıya sahip, içten denetimli bir birey olması kaçınılmazdır (Geçtan, 1994).

Anne-baba tutumları, denetim odağının şekillenmesinde anahtar role sahip çevresel faktörlerden biridir. Erken yaşlardan itibaren çocuklarından bağımsız davranışlar bekleyen, bağımsız davranışlarını teşvik eden, çocuğuyla içten ve sıcak bir iletişim kuran ve çocuğa karşı tutarlı bir tutum sergileyen anne baların çocuklarının daha içten denetimli bir algı özelliğine bir tutuma yol açarken çocuğu sürekli baskı altına alan, çocuğu benimsemeyip reddeden ve sürekli çocuğu eleştiren bir ebeveynlik anlayışının ise dıştan denetimli bir algının gelişmesine yol açtığı ortaya çıkmıştır (Temelkuran, 2002).

Türkiye'de özellikle kırsal bölgede yapılan araştırmalar (Kağıtçıbaşı, 1972), duygusal cezanın yanı sıra fiziksel cezaya da sıklıkla başvurulduğu bunun sonucu olarak çocukların davranışlarını kısıtlamalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak bu çocuklar bağımlı bir yapı geliştirerek dıştan denetimli hale gelmektedirler (Gündüz, 1986).

Katkovsky, Crandall ve Good (1967), anne babaların aile içindeki davranışlarının incelenip yorumlanmasını ölçüt alarak çocukların kontrol odağı puanları ile ilişkisini incelemişler ve annenin ilgi-şefkat davranışı ile içsel denetim düzeyi arasında pozitifyönde yüksek korelasyon olduğunu bulgulamışlardır. Denetim odağı puanlarının anne-babanın koruyuculuk ve şefkatlilik derecesi ile anlamlı bir ilişki taşıdığı yanı sıra "eleştiri yerine kabul" değişkeni ile kontrol odağı puanları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Davis ve Phares (1969), üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemine ilişkin ebeveyn tutumlarına dönük anılarını hatırlama ve değerlendirme sonuçlarını kontrol odağı özelliği ile karşılaştırmış ve içsel denetimli gençlerin, anne babalarıyla olan anılarının büyük ölçüde kendileriyle olumlu ilişkide bulunma, dışsal denetimlilerde ise içsel denetimlilere kıyasla daha fazla yadsıyan, düşmanca, tutarsız disiplin ve fazla mesafeli tutumda olduklarını belirtmişlerdir. Halpin ve arkadaşları (1980), yaşları 12 ile 18 arasında değişen 200 ergen ile

yaptıkları çalışmada algılanan anne-baba tutumlarının denetim odağı ve öz saygı ile ilişkisini inceleme sonucunda içten denetimlilik ile anne babanın araçsal arkadaşlığı, çocuk bakımı, başarı için baskısının olumlu yönde olduğunu ancak; cezalandırma davranışı için ise olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Man, Hall ve Stout (1990), denetim odağı ve aile çevresi arasındaki ilişkiyi sorguladıkları ve bu amaçla 103 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada, denetim odağı özelliği ile algılanan aile eğitimi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Hasel ve Swick (1988), anne-baba etkinliğinin iki yönünü oluşturan denetim odağı ve kişilerarası desteğin sosyal yeterlilikle ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, ebeveynlerin denetim odağının çocuklarının davranışlarını değerlendirmede etkili olduğu, örneğin dışsal denetimli ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterliliğini değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Chance (1965), çocukların denetim odağı ile annelerin bağımsızlaşma eğitimine ilişkin tutum ölçümlerini karşılaştırdığı araştırmasında erken yaşta çocuklarından bağımsızlaşmaları beklentisi olan annelerin çocuklarında içsel denetimliliğin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe, erkek çocukları kontrol etme endişelerinin düştüğü ve bunun sonucunda erkek çocukların içsel denetimlilik puanlarının yükseldiği görülmüş, ancak bu durum kızlar için görülememiştir (Yeşilyaprak, 1988).

Kağitçibaşı (1972) "Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları" adlı çalışmasında, toplumsal bazı etmenlerin kişilik özellikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamış ve anne-babaya saygı ve bağımsızlık arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Abrahamson ve Christopherson (1985)'un ergenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, anne-babanın destekleyici davranışları ile içsel denetim arasında olumlu bir ilişki varken; cezalandırıcı davranışlarında ise olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Richman ve Flaherty (1988) yaptıkları benzer bir çalışmada aşırı koruyucu ebeveyn stilinin, bağımlı bir kişilik ve dışsal denetimliliğe sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Galejs ve Pease (1986), anne babaların içsel ya da dışsal denetimli oluşlarının çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisini sorguladıkları araştırmalarında. İçsel denetimli anne-babaların çocuklarına sıcak ve ilgili oldukları, çocukları ile iletişime önem verdikleri buna karşın dışsal denetimli anne-babaların ise daha çok fiziksel etkileşime önem verdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara bütüncül olarak bakıldığında çocuğun denetim odağının içsel ya da dışsal oluşu üzerindeki ana baba tutumları etkisinin, bir ölçüde anne-babanın denetim odağına bağlı olarak ortaya

çıkan bir etki olduğunu ve anne-babanın çocuk yetiştirme anlayışı, disiplin anlayışı çocuk ile iletişim tarzı çocuktan beklentileri gibi birçok önemli faktörün denetim dağının şekillenmesinde belirleyici olduğunu düşündürmektedir.

2.1.2. Denetim Odağı Yaklaşımları

Psikoloji literatüründe ilk kez sosyal öğrenme kuramının temsilcilerinden Rotter tarafından ileri sürülen "denetim odağı" kavramı, insanların yaşamlarını denetleyebilme algıları bakımından birbirinden farklılıklar gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Sosyal Öğrenme Kuramına göre insan davranışlarında belirleyici olan "beklenti" kavramının farklı bir boyutu olarak ortaya atılan "denetim odağı" son zamanlarda yapılan kişilik konulu araştırmaların ana değişkenlerinin başında gelmektedir (Lefcourt, 1992; Rotter, 1966; Strickland, 1989). Rotter (1966) içten veya dıştan denetim odağına inanç olarak tanımladığı bu beklentilere ve bireyin yaşamındaki olumlu ya da olumsuz sonuçları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yer ile ilgili şemasına, denetim odağı adını vermiştir (Yeşilyaprak, 1993). Denetim odağı kavramı sosyal psikolojide, sosyal öğrenme kapsamında Rotter (1966) tarafından kavramsallaştırılarak temel çerçevesi oluşturulmuştur.

Bir davranışın ortaya konmasından önce deneyimlerimize dayanarak davranışın olası sonuçları hakkında bazı varsayımlarda bulunmak denetim odağı kavramı ile açıklanabilir. İnsanların başlarına gelen olayları kendi özellikleriyle (zeka, yetenek, çaba gibi) veya kendisi dışındaki güçlerle (şans, kader, tesadüf gibi) ilişkilendirme eğilimini gösterir. Denetim odağı kavramını temellendiren Rotter insanların aldıkları ödül ve cezalar yoluyla bir davranışı öğrenmediğini yanı sıra alınan ödül ve cezaların kendi kontrollerinde mi olduğu kendi güçlerinin dışında mı olduğuna ilişkin inançlarının bunda belirleyici olduğuna işaret etmektedir (Türküm, 1998).

Sosyal Öğrenme kuramına göre, ebeveynlerin uyguladığı disiplin anlayışı, çocukla kurduğu ilişki biçimi ve çocuğa yaklaşım tarzı erken çocukluk yıllarında içsel kontrol geliştirme özelliğinde etkin rol oynamaktadır. Ebeveynler çocuklarının davranışlarını niçin onaylayıp niçin onaylamadıklarını anlatarak çocuğun davranışlarını ve sonuçlarını daha iyi anlamasını sağlayarak davranışlarının sonuçlarını öngörebilen bireyler olmalarını sağlarlar. Aynı zamanda ebeveynlerin sıcak bir iletişim ve olgun tepkilerle yaklaşmaları ve çocuklarını doğru davranışlarında pekiştirmeleri çocukların çok erken yaşlardan başlayarak içsel bir vicdan anlayışı geliştirmelerini sağlayacaktır (Güngör, 2003). Sosyal bilişsel teorinin

denetim odağı tanımlamasına göre insan kendi hayatına yön verebilen aktif ve bilinçli bir varlıktır ancak dış uyaranlar ve pekiştireçler de davranışa etki etmektedir.

İnsanlar pekiştireçlerin gelişi ile ilgili içsel ve dışsal olmak üzere iki temel algıya sahiptirler. İçten denetimli bireyler pekiştireçlerin gelişini veya gidişini pekiştireçleri elde etmeyi ya da pekiştireçlerden mahrum kalmayı kendi davranışları ile ilişkilendirirken dıştan denetimli bireyler ise bu durumları şans, kader, işin kolaylığı ya da zorluğu gibi kendileri dışındaki nedenlerle açıklarlar. Aynı zamanda içsel denetime sahip bireyler pekiştireçleri, kendi davranışları ile ilişkilendirdiği için davranışlarının ve hayatlarının sorumluluğunu alırken dışsal denetimli bireyler ise kendi davranışlarının sonucu çok az değiştireceğini düşünerek yaşamlarına devam ederler. Bunun sonucu olarak da içinde oldukları durumu değiştirmek için çok az çaba harcarlar. (Rotter, Change ve Phares, 1972). Sosyal bilişsel teorinin önemli isimlerinden olan ve sosyal bilişsel teoriye birçok katkı sağlamış olan Rotter daranışçı teorinin güçlü yönleriyle bilişselci teorinin güçlü yönlerini birleştirerek daha doğru bir bakış açısı oluşturmaya çalışmıştır (Yeşilyaprak, 1990a).

Kontrol odağı kavramı, ortaya atılışının üzerinden geçen yıllarda çok sayıda araştırmaya konu olmuş ve çok sayıda kişilik değişkeni ile ya da davranışla ilişkisi incelenmiştir (Dağ, 1991). Rotter'in toplumsal öğrenme kuramında davranışın ortaya çıkışını belirleyen dört temel değişken vardır:

1. Davranışlar,
2. Beklentiler,
3. Davranışların sonuçları,
4. Psikolojik durumlar.

Davranışın herhangi bir özgül psikolojik durumda gösterilme ya da tekrarlanma ihtimali, o davranışın o psikolojik durumda belli bir amaca ulaştıracağına ilişkin beklentinin ve o sonucun birey için öneminin bir fonksiyonudur. Denetim odağı, bu dört temel değişkenden yalnızca, "beklentilere" ilişkin bir kavramdır. Toplumsal öğrenme kuramına göre, iki psikolojik durumu birbirine benzer olarak algılayan bir kişi, belli bir türden sonuç ya da sonuçlara ilişkin beklentisini, benzer tüm durumlarda yaşayacağını düşünerek genelleyecektir (Dönmez, 1985).

Sosyal öğrenme teorisine göre beklenti bir davranışın ortaya çıkış olasılığını belirleyen üç temel değişkenden yalnızca biridir. Bir diğer önemli değişken davranışın sonucunun birey için taşıdığı değer, birey için ifade ettiği anlam, bir diğer önemli değişken

de bireyin içinde bulunduğu ruh hali yani psikolojik durumudur. Sosyal öğrenme teorisine göre belli bir durumda gösterilme olasılığı olan bir davranışı değerlendirirken aynı durumda bireyin gösterebileceği diğer tüm davranışları ve alternatiflerini göz önünde bulundurmak gerekir (Dönmez, 1985).

Sosyal bilişsel teoriye göre, davranışın ortaya çıkma olasılığında;

- Pekiştireç beklentisinin,
- Pekiştireç'in değerinin
- Psikolojik durumun eşit güçte etkileme ihtimali vardır (Korkut, 1991).

Aydın'a (1999) göre içten denetimli birey, karşılaştığı problemleri çözmede, yorumlamada ve olayları kontrol altına almada gerekli gücün kendisinde olduğuna inanır. Tanımlardan anlaşıldığı üzere denetim odağı beklentiler ve pekiştiriciler ile ilişkili bir kavram özelliği taşır (Tabak ve Akköse, 2005). Seligman ve Martin (1979), denetim odağını; insanların karşılaştıkları olaylar karşısında olayları değerlendirirken yaptıkları yüklemeler yani olaya gerekçe bulma olarak tanımlamıştır. Bireyin yaptığı davranış yüklemeleri zamanla genelleşerek tüm davranışlarına yansır. Birey davranışı ile sonuçları arasındaki ilişkileri gerekçelendirirken veya dayanak noktası oluştururken iç veya dış etmenlere yükleme yapar. Yapılan iç, dış yükleme farklılığı farklı sonuçlar ortaya çıkarır. Bir davranışın sonucu için çevre ve bireyin kendisi olmak üzere iki temel atıf yapılabilir. Bireyden kaynaklı özellikler güç, yetenek, istek, zeka ve kişinin gayret göstermesi iken çevresel özellikler ise şans ve zorluk faktörleridir (Gezgin, 2010).

Davranışın ortaya çıkışı ve sebepleri ile ilgili en önemli bakış açılarından biri olan 20. yüzyılın önemli bir kısmında psikoloji dünyasında ağır basan davranışçı yaklaşımın temelleri John Watson tarafından atılmıştır (Senemoğlu, 2005). Davranışçı psikoloji anlayışına göre zihinsel süreçler dışarıdan gözlenemez ve ölçülemez. Davranışçılar insan zihninin bir kara kutuya benzetmişler ve bu yüzden psikolojinin konusunun zihinsel, içsel süreçler olmaması gerektiğini savunmuşlardır. Davranışçı psikoloji anlayışına göre psikoloji bilimi gözlenip ölçülebilen davranışları incelemelidir. Bu yaklaşımı savunanlar yapısalcı psikoloji anlayışının geliştirdiği içe bakış yöntemini öznel ve şüpheye yer veren bir yöntem olduğu gerekçesiyle reddetmişlerdir. İçe bakış yönteminde kişi kendi iç dünyasını odaklanıp iç dünyasını gözlemledikten sonra içsel süreçlerini araştırmacıya aktarmaktadır. Davranışçı yaklaşım bu yöntemde kişinin tüm içsel süreçlerini aktarıp aktarmadığından emin olunamayacağını yanı sıra bir insanın kendisi ile ilgili gözlemlerinde ne kadar tarafsız

olabileceği şeklinde eleştirilerle bu yöntemi reddetmiş ve psikoloji biliminin nesnel, evrensel, genel geçer sonuçlara ulaşabilmesi için dış gözlem ve deneysel yönteme bağlı kalması gerektiğini savunmuştur (Arkonaç, 1993). Watson, insanın doğuştan çok az özelliğe sahip olduğunu, genetik faktörlerin insanı şekillendirmede çok az bir etkiye sahip olduğunu, birkaç refleks ve üç duygu dışındaki (korku, öfke ve sevgi) diğer tüm özelliklerin bireye çevre tarafından kazandırıldığını iddia etmiştir. Hatta bu iddiasını daha da ileriye taşıyarak şu ifadeyi kullanmıştır: "Bana bir düzine sağlıklı bebek verin hangi aileden ve hangi ırktan geldiğine bakmaksızın o bebeklerden istediğimi katile, hırsıza, doktora, müzisyene veya dilenciye dönüştürebilirim." Watson'a göre insan çevrenin şekillendirdiği pasif bir varlıktır. Koşullanma yoluyla bir insana istenilen tüm özelliklerin kazandırılabileceğini savunmuştur (Geçtan, 1989). Davranışçı kurama göre kişilik çevresel ödül ve cezalar tarafından şekillendirilir. Bu kurama göre kişilik bireyin çevre ile etkileşimleri sonucu öğrendiği uyarıcı-tepki ilişkileri ile şekillenir (Yeşilyaprak, 1990b). Davranışçı yaklaşımın insanı daha çok dıştan denetimli, çevrenin kontrol ettiği, çevrenin şekillendirdiği bir varlık olarak tasvir ettiği söylenebilir (Geçtan, 1989).

2.1.3. Denetim Odağının Tarihsel Gelişimi

2.1.3.1. Yükleme Kuramı

Denetim odağının tarihsel geçmişine, kökenine bakıldığında karşımıza yükleme kavramı çıkmaktadır. Yükleme gerçekleşmiş bir olayın sebeplerine ilişkin yapılan bilişsel bir değerlendirmedir (Corbett, 1998). Yükleme kuramı, insanların anlamlandırmaya ve sebep bulmaya yani yükleme yapmaya yatkın olduğu varsayımına dayanır (Schunk, 2000). Yükleme kavramı ilk kez Heider tarafından ortaya atılmıştır. Heider yaptığı çalışmalarda insanların kendi davranışlarının sorumluluğunu başka insanlara yükleyebileceğini iddia etmiştir (Ahles, 2004; Bruce, 2006). Heider, biz insanların davranışlarımıza anlam verebilmek için davranışlarımızı açıklamaya çalıştığımızı savunmuştur. Heider, bir işi yapabilmek ile bir işi yapmak için çabalama kavramlarının yetenek ve çaba yüklemelerinin kaynağı olmasıyla ilgilenmiştir. Yanı sıra Heider'in amaçlılık kavramı daha sonra yükleme ile ilgilenen bir diğer önemli araştırmacı Weiner tarafından kontrol edilebilirlik boyutu olarak ele alınmıştır (Heider, 1958).

Rotter tarafından geliştirilen kontrol odağı kavramının Heider'in çalışmalarından kaynaklandığına inanılmaktadır. Rotter, bireyleri içsel ve dışsal şeklinde sınıflamaktadır.

İçsel denetimli olanlar davranışları ile daha sonra ortaya çıkan sonuçlar arasında yüksek ilişki görürken dışsal denetimliler davranışlarını ortaya çıkan sonuçlarla ilişkilendirmezler. Rotter bu iki temel değerlendirme şeklini denetim odağı olarak tanımlamıştır (Bruce, 2006).

Kelley'in yükleme kuramı da benzer şekilde diğer insanların davranışlarına yönelik yüklemenin nasıl yapıldığıyla ilgilidir (Martinko ve Thomson, 1998). Kelley de Heider gibi nedenselliğin kişinin içinde bulunan faktörler ya da içinde bulunduğu çevreye dayandığına inanmaktadır. Kelley'in temel sorusu algılayanın bireyi ya da çevreyi nasıl gördüğüdür. Weiner'in araştırması başarı ve başarısızlık için yükleme nedenlerinin bilişsel yönü üzerine odaklanmıştır (de Charms ve Muir, 1978).

2.1.4. Denetim Odağı ve Kişilik

Psikoloji biliminin doğuşundan günümüze kadar bir insanı diğerlerinden ayırmayı sağlayan ve tutarlı olarak gösterdiği özellikler daima araştırmacılar için en çok ilgi çeken konulardan biri olmuştur (Chamorro-Premuzic v e Furnham, 2005). Kişilik kavramının kökenine bakıldığında Latincede maske anlamına gelen "persona" kelimesinden türediği görülmektedir. Bireyin belirgin ve görece devamlılık gösteren duygu, düşünce, gereksinim, istek, değer ve davranış örüntüsünü ifade etmektedir. Yanı sıra bireyin ırksal, genetik, cinsiyet ve fiziksel çekiciliğini de içermektedir (Hriyappa, 2009). Özünde kişilik ile ifade edilenin bir kişiyi diğerlerinden farklı kılan, onu kendine özgü kılan, tutarlılık gösteren ve sürekliliği olan davranışsal eğilimleridir (Sarıtaş, 1997). Her ne kadar insanların ortak biyolojik yapıları olsa da olaylar karşısında tepkileri, duygu, düşünce ve davranışları farklılık gösterebilmektedir. İnsanları birbirinden ayırt etmeyi sağlayan bu bireysel faklılıklar büyük ölçüde kişiliğe atfedilmektedir (Özkalp ve Kırel, 2010).

Kişilik hem günlük yaşamda çok farklı anlamlarda kullanılmasından, hem de bu yapının çok kapsamlı ve insanın neredeyse tüm özellikleriyle ilişkili bir kavram olmasından, insanla ilgili birçok kavram gibi herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanıma ulaşmanın oldukça zor olduğu bir kavramdır (Baymur, 1972; Cüceloğlu, 2010). Kişiliğin incelenmesinde bireyin başkalarından hangi noktalarda ayrıldığı önem kazanmaktadır (Morgan, 2009). Önemli kişilik kuramcısı ve araştırmacılarından Gordon W. Allport'un gerçekleştirdiği bir araştırmada 48 farklı şekilde tanımlandığını görmüştür (Baymur, 1972).

Davranışçı psikoloji ekolünün kurucusu Watson, kişiliği alışkanlar kümesi veya alışkanlıklar sisteminin bir bileşimi olarak tanımlarken; Mark May "kişiliği; insanın kişiler

arası etkileyici özellikleri" olarak ifade etmiş. Alport'a göre ise "kişilik bireyin kendisine ve çevresine yaratıcı biçimde uyumunu sağlayan bedensel, duygusal, zihinsel davranışsal özelliklerinin devingen yansımasıdır" (Megep, 2006).

Barrick ve Mount (2009) kişiliği bir dereceye kadar devamlılık gösteren duygu, düşünce ve eylemlerinin bir modeli olarak tanımlarken, Maddi (1989) ise kişinin içinde olduğu anın fizyolojik ve sosyal faktörlerin bir sonucu olarak anlaşılması zor ve zamanda sürekliliği olan psikolojik davranışlardaki benzerlik ve farklılıkları belirleyen eğilim ve özelliklerinin kalıcı bir kümesi olarak ele almıştır. Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus (2003)'e göre kişilik, bireyin çevresiyle etkileşiminde gösterdiği karakteristik ve ayırıcı duygu, düşünce ve davranış deseni iken, Menninger ve Levinson (1956)'a göre ise kişilik, bireyin algılama, ifade, duygu biçimleri, sevdiği ve nefret ettiği şeyler, becerisi, istekleri, hayalleri, şapkasını giyme tarzı, bir melodiyi ıslıkla çalma şekli, ya da bir topu atma biçimidir. Baş ağrısından şikayet etmesi, tatlıyı ya da daima belli besinleri tercih etmesi, kayınvalidesinden nefret etmesi, gibi insanla ilgili sayılabilecek her şey kişiliğidir. Daha açık bir ifadeyle kişi insanın kendisidir.

Robbins (1986)'e göre kişilik, bireyin çevresindeki diğer insanlarla ilişki geliştirme biçimlerinin bileşimi iken, Tuzcuoğlu (2005)'na göre kişilik bireyi diğerlerinden farklı kılan zihinsel, duygusal ve fiziksel özelliklerinin tümüdür. Bireyin alışkanlıklarından, olayları yorumlayışına, davranış biçiminden, olaylara verdiği tepkiler ve çevrelerine nasıl baktıkları onu eşsiz kılan özelliklerdendir. Baymur (1972) ise kişiliği bir insanın duyuş, düşünüş ve davranışlarını belirleyen etmenlerin kendisine has bir desenişeklinde ifade etmiştir.

Cattell (1965) kişiliği çok basit olarak belirli bir durumda nasıl davranacağımızı yordamamıza izin veren yapı olarak tanımlamaktadır. Kişilik, farklı durumlarda oldukça tahmin edilebilir tepkiler veren içsel bir yapıdır. Aynı zamanda kişilik hem oluşum hem de içerik öğelerini bir arada taşıyan, aynı şekilde hem değişime hem de kararlılığa olanak tanıyan karmaşık ve dinamik bir yapıdır (Onur, 1995). Cüceloğlu (2010), bireyin kendi iç dünyasıyla ve kendisi dışındaki dünyayla kurduğu, onun diğerlerinden ayırt edilmesinin sağlayan tutarlı ve belli bir yapı kazanmış ve bireye özgü ilişki biçimi olarak tanımlamıştır.

Ayırt edicilikle kastedilen o özelliklerin o bireyi diğerlerinden farklı kılmasıdır. Özel ifadesiyle kastedilen bireyin sıklıkla yaptığı en tipik davranışlarını işaret etmesidir. Tutarlı ifadesi ise bireyin ifadesi bireyin davranış ve tutumlarındaki uyum ve çelişmezliğin yanı sıra

zaman içinde davranışlarının değişkenlik göstermemesidir. Yapı olarak tanımlanması ise kişiliğin birçok boyuttan oluşan bir bütün olma özelline yapılan bir atıftır (Cüceloğlu, 2010).

Kişiliğin niteliği hakkında ortak bir kavram olmaması bu terimin günlük dilde çok çeşitli anlamlarda kullanılmasından kaynaklanır. Bu konuda kafa karıştıran bir önemli etken de kişilik teriminin çoğu kez karakter, huy, mizaç gibi terimlerle eş anlamlı olarak ele alınması, anlaşılmasıdır (Yanbastı, 1990). Huy (temperament), karakter (character) ve kişilik (personality) birbirinden farklı kavramlardır. Huy; kalıtımla geçen kişiliğin daha çok biyolojik, hormonal tarafı ve yaşam boyunca çok az oranda değişen yapısal özelliklerdir. Karakter ise; çevrenin ve yetiştirilmenin etkisi altında gelişmiş, ahlaki ve toplumsal parçası, öğrenilmiş tutumlardır, dolayısıyla zamanla mizaca göre değişime daha az dirençli değiştirilebilecek özellikleri içerir. İşte bu iki boyutun birleşimi kişilik olarak ele alınmaktadır (Akiskal ve diğ., 1983). Yapılan tanımlamalara bakıldığında kişilik bireyin kendine has, onu başkalarından farklı kılan, duygu, düşünce ve davranış tarzı olduğu ifade edilebilir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Gerçekten de psikolojide kapsamı en geniş kavramlardan biri olan kişilik bir insana ait ve onu betimleyen her özellik, insanları tanımada ve insanları anlamada ciddi bir kaynaktır. Bu kapsamda kişilik bireyin tüm ilgi, yetenek, konuşma biçimi, görünüşü ve çevreye uyum sağlama tarzının özelliklerin kapsayan bir terimdir (Burger, 2006).

2.1.5. Kişiliğin Gelişimi ve Kişiliği Belirleyen Faktörler

Tüm psikoloji araştırmalarında hatta tüm bilimsel araştırmalarda olduğu gibi kişilik araştırmalarında da araştırmacılar sadece kişiliği betimlemeye çalışmakla yetinmemiş aynı zaman kişiliğin oluşumunu etkileyen faktörlerin neler olduğu yani, kişilik nedir? Sorusunun yanı sıra kişiliğin oluşmasına etki eden faktörler nelerdir? Kişilik niçin tutarlı bir yapıdır? Kişilik nasıl şekillenmektedir? Kişiliğin kaynağı genler, biyolojik ve hormonal süreçler midir? Ya da bireyin içinde yaşadığı çevrenin koşulları mıdır? gibi niçin ve nasıl sorularını da sormaktadırlar.

Kişilik gelişimi ile ilgili araştırmaların tümü nispeten iki sorgulama düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Kişiliğin daha çok katlımla şekillendiğini ve kişiliğin daha çok çevresel etki ve deneyim ile şekillendiğini iddia eden araştırmalar. Ancak bundan böyle kalıtım ve çevrenin ortak bir etkiyle çalıştığını savunan görüş güç kazanmaya başlamış ve bu yönde araştırmaların sayısı gittikçe artmaktadır (Cervone ve Pervin, 2008). Çocuğun kişilik gelişim süreci öncelikle ebeveynlerinin davranışları ve çocuğa sağlanan ortam ile sıkı

bir ilişki içindedir. Anne-babaların çocuklarına verdiği olumlu veya olumsuz tepkiler çocukların kişiliğinin şekillenmesinde önemli belirleyicidir. Fikirlerini ifade etmesine izin verilmeyen ya da düşüncelerinin ifade ettiğinde olumsuz tepki alan çocuklar içe kapanık, güvensiz, güvensiz huysuz ve saldırgan olabilir. Tam tersi düşünceleri önemsenen kendini ifade etmesine izin verilen ve fikirleri çok fazla eleştirilmeyen çocuklar ise daha özgüveni yüksek, sosyal ve uygun bir kişilik geliştirirler (Aral ve diğerleri 2000).

Denetim odağının bir kişilik özelliği olarak diğer birçok kişilik özelliği ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmalar neticesinde denetim odağının diğer kişilik özelliklerinin çoğu ile çok sıkı bağlantıları ve etkileşimleri olduğu görülmüştür (Crandall ve King, 1989; Crandall, 1983; Lefcourt, 1992). Yapılan araştırmalarda denetim odağı açısından insanlar arasında belirgin farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kişilik özellikleri açısından dışsal ve içsel denetimliler karşılaştırıldığında ulaşılan araştırma sonuçları içsel denetimlilerin dışsal denetimlilere kıyasla olumsuz faktörlerden daha az etkilenen ve olumsuz faktörlere karşı daha dayanıklı ve kendilerini daha etkin, özgüvenli bağımsız bireyler olarak gören olumlu bir benlik algısına sahip olduklarını, özgürlüklerine müdahale edildiğinde güçlü karşılık verdiklerini, atılgan ve girişimci kişiler olduklarını gözlemlemekteyiz. Yanı sıra araştırmalar içsel denetimlilerin zihinsel ve akademik faaliyetlere daha fazla zaman harcadıkları ve okul başarılarının dışsal denetimlilere göre daha yüksek olduğu ve özellikle rekabet ortamlarında daha başarılı olduklarını ve sosyal ortam ve durumlarda daha girişken olduklarını göstermektedir (Yeşilyaprak, 1990).

Keleş (2000)'e göre içsel denetimliler özgüveni yüksek, bağımsız ve risk alma cesaretini gösterebilen bireylerdir. Amadi (2010) içsel denetimin toplumsal açıdan çoğunlukla daha çok istenilen bir özellik olduğu görüşünü belirtmiştir. İçsel denetimli bireylerin öz düzenleme ve kendi kaderini tayin etme gib niteliklere sahip olduğu kabul edilebilir. Çalışmalar; içsel denetimlilerin daha etkin, daha girişimci ve yılmaz, güçlü bir olumlu benlik algısına sahip, daha uyumlu, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli olduklarını ortaya koyarken dışsal denetimlilerin ise, çeşitli konularda yeterliliği zayıf olan, daha düşük beklenti ve idealleri olan, artan depresif özellikler taşıyan, kendini kabul sorunları yaşayan bireyler olduğunu, yaşamlarının kontrolünün kendilerinde değil dış güçlerde olduğuna inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanları olarak gördüklerini, bu algıdan kaynaklı kaygı düzeyi daha yüksek, pasif ve şüpheci bir kişilik yapısına sahip

olduklarını ortaya koymaktadır. Özetlemek gerekirse araştırma sonuçları dışsal denetimlilerin, içsel denetimli bireylere kıyasla daha endişeli, saldırgan, diğer insanlara karşı güvensiz ve farkındalığı yetersiz kişiler olduklarını göstermektedir (Küçükkaragöz, 1998). Yapılan bir çalışmada bireylerin manipülatif davranışlardan etkilenme düzeyleri ile kontrol odağı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre içsel denetimli bireyler manipülasyondan daha az etkilenirken dışsal denetimli bireylerin manipülasyona daha açık oldukları ve manipüle edenin statüsü yükseldikçe etkilenme ihtimalinin arttığı görülmektedir (Aktaş, 2008).

2.2. GÜDÜ VE GÜDÜLENME KAVRAMI

İnsan ve hayvan davranışlarının temelinde güdüler vardır. Psikoloji bilimi güdüyü, canlıyı harekete geçiren güç şeklinde tanımlar. Cüceloğlu (2010)'a göre psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biri güdü kavramıdır. Güdülenme sürecinin aşamalarına bakıldığında, önce bireyde bir eksiklik ve ihtiyaç durumu belirir ardından birey bu ihtiyacı güdü olarak hisseder ve güdülenme durumu oluşur. Güdülenme bireyi davranışa sevk eder ve birey davranışı gösterdikten sonra bir süreliğine doyuma ulaşır. Ancak bir süre sonra tüm süreç yeniden ortaya çıkacaktır yani güdülenme döngüsel bir süreçtir. Örneğin vücuttan terleme, idrar vb. sebeplerle su eksilmesi yaşanır ve vücutta bir su ihtiyacı doğurur. Su ihtiyacı bireyde boğaz kuruluğu gibi bir durumla susuzluk şeklinde kendinin gösterir. Susuzluk bireyde su içme isteği uyandırır. Su içme isteği bireyi su arama, bulma ve bulunca suyu içme gibi davranışlara sürükleyecektir. Su içilince susuzluk geçecek ve birey doyuma ulaşmış olacaktır. Ancak bu doyum ömür boyu sürmeyecek birey bir süre sonra tüm bu döngüyü tekrar yaşayacaktır (Selçuk, 2007). Diğer bir anlatıma göre güdülenme, ihtiyaç ile başlayıp bu ihtiyacın doyurulmasıyla sona eren bir süreçtir. İhtiyacın doyurulması için birtakım faaliyetlerin ortaya konması ve bu faaliyetlerin ihtiyacı giderecek sonuçlara ulaşması gerekmektedir. Böylece, ihtiyaç-davranış-sonuç, güdülenmenin belli başlı aşamaları olmaktadır (Tevrüz, 1999). Güdülenme bireysel ve içsel bir olgudur. Güdüler öğrenilmiş olup olmamalarına göre birincil ve ikincil şeklinde yanı sıra bireyden veya çevreden kaynaklanmasına göre içsel ve dışsal şeklinde sınıflandırılmaktadır (Selçuk, 2007). Birincil güdüler, fizyolojik kökenli ve doğuştan getirilen açlık, susuzluk gibi güdüler iken ikincil güdüler öğrenilmiş olan başarı, beğenilme, takdir edilme gibi sosyal güdülerdir (Gürgan, 2012). Birçok araştırma güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Öncü, 2015). Okul öğrenmelerinin başarı ile sonuçlanması öğretmen ve

öğrencilerin öğretme ve öğrenme eylemlerinden daha fazla haz almalarını sağlayacak ve güdülenme düzeylerini yükseltecektir. Öğretmenlerin yeterli güdülenmesi öğrencilerin de güdülenmesi ve başarısı açısından oldukça önemlidir (Balcı, 1989). İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli etkenlerden söz edilebilir. Ancak davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı güdülenmedir (Fidan, 1985). Güdüler ister bireyin farkında olduğu ve birey için açık ve anlaşılır olsun, ister bireyin farkında olmadığı ve anlayamadığı türden olsun, her davranışımızın temelinde güdülerimiz vardır (Cüceloğlu, 2010).

2.2.1. Güdülenme Kuramları

Güdülenmeye ilişkin farklı kuramsal bakış açıları vardır. Güdülenmeyi açıklayan başlıca kuramsal yaklaşımlar İnsancıl Kuram, Bilişsel Kuram, Davranışçı Kuram'dır.

2.2.1.1. İnsancıl Kuram

İnsancıl yaklaşım insan davranışlarının doğru anlaşılması için öznel algılara ve içsel süreçlere odaklanılması gerektiğini savunan psikoloji anlayışıdır. Bu yaklaşıma göre güdülenmenin temelinde de yine içsel bir süreç olan ihtiyaçlar vardır. İnsancıl yaklaşıma göre tüm güdülenmelerin nihai hedefi kendini gerçekleştirmedir. Bu yaklaşıma göre insanlar fizyolojik ihtiyaçlarını güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirmeye güdülendiklerini iddia eder (Akbaba, 2006). Davranışlarımızın altında yatan bizi davranışı yapmaya iten temel güç ile ilgili en yaygın kabul gören anlayış insancıl kuramın en önemli temsilcilerinden biri olan Abraham Maslow'un ortaya koyduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi anlayışıdır (Bacanlı, 2010). Daha önceki çalışmaların aksine Maslow insanı güdüleyen etmenler üzerinde durmuştur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi anlayışına göre insan sürekli isteyen bir varlıktır. Böyle bir insanın ancak ihtiyaçlarının doyurulmasıyla güdülenebileceğni ileri sürmüştür. Maslow'a göre bu ihtiyaçlar belli bir sıra ile doyurulmaktadır. Bu sıralamada alt basamaklarda bulunan ihtiyaçlar karşılanmadan üst basamaklardaki ihtiyaçlar bireyi davranışa sevk etmemektedir (Akdemir, 2004).

2.2.1.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, hayvanlarla yaptıkları deneysel çalışmalarla gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları inceleyerek, güdünün, öğrenmeyi nasıl etkilediğini açıklamaya ve elde ettikleri sonuçları insanların öğrenmesine uygulamaya çalışmışlardır (Açıkgöz, 2000).

Davranışçı yaklaşım insan davranışlarını daha çok dışsal, çevresel faktörlerle açıklar. Davranışçı psikoloji anlayışına göre davranışları dışsal ödül ve cezalar kontrol etmektedir. Güdülenme de tıpkı diğer insan davranışları gibi dışsal ödüllerle ilgilidir. Davranışçılar güdülenmeyi pekiştirme ile açıklamaktadırlar. Davranışçı psikoloji anlayışı güdülenmeyi pekiştireçlerle ilişkilendirerek güdülenmenin pekiştireçlerle arttırılabileceğini savunur. Davranışçı yaklaşıma göre pekiştireçler tepkinin tekrar gösterilme ihtimalini arttıran uyarıcılardır (Bacanlı, 2002).

2.2.1.3. Bilişsel Kuram

Bilişselci kurama göre güdülenmenin temelinde insanın içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırma çabası vardır (Yüksel, 2011). Davranışçı yaklaşıma alternatif olarak gelişen bilişsel yaklaşımda davranışçı yaklaşımın tam tersine dışsal değil içsel güdülenme sürecinden bahsedilir. Bireyin güdülenmesi dışsal ödül ve uyarıcılardan ziyade içsel süreçlerle ilişkilendirilir (Dilekmen ve Ada, 2005). Güdülenmeyi bilişsel perspektif ile açıklayan kuramlardan biri olan yükleme kuramına göre insanlar başarı ya da başarısızlığa sebep olan faktörlerin ne olduğunu anlamaya çalışırlar. Yükleme kuramı başarı veya başarısızlığa yapılan atıfların güdülenme sürecini nasıl etkileyebileceğini açıklar (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012). Başarıyı açıklayan bilişselci kuramlardan beklenti değer kuramına göre ise insanların bir işte gösterdikleri çaba o işten bekledikleri ödülün miktarı ve büyüklüğüne bağlı olduğunu ileri sürer. Yani bireyin ödül beklentisi başarı güdüsü ve çabasının belirleyicisidir (Yazıcı, 2009). Beklenti-Değer kuramına göre bireyler çeşitli seçenekleri değerlendirebilirler, birbiriyle karşılaştırabilir sonunda kendi değer verdiği ve gerçekleşme olasılığı en yüksek olanı seçebilir (Açıkgöz, 2000). Bir diğer önemli bilişsel kuram olan Başarı Amaç Kuramı ise bireylerin başarıyı yakalamak için gösterdikleri davranışlar ve güdülenmelerini anlayabilmek için bireyin o iş veya davranışı gösterme sebepleri ve amaçlarının belirlenmesi gerektiğini savunur (Eliot, 1999). Özetle bilişselci kuramlar başarı güdüsünü beklenti amaç değer gibi bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışırlar.

2.2.2. Başarı Güdüsü

Başarı, belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yine eğitim açısından başarı kavramıyla genellikle okulda alınan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da

her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir. Akademik başarı bireyin toplumsal hayata ve iş yaşamına hazır bulunuşluğunun ölçüsü olarak görüldüğü için aile ve toplum açısından da oldukça önem verilmektedir (Arıcı, 2007; Howie ve Pieterson, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004).

Ülgen (1996), başarıyı bireyin ölçütleri önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma amacıyla zaman, yetenek, emek vb. tüm kaynaklarını işe koşması ve bunun sonucunda hedefe ulaşması olarak ifade eder. Bir kalite standardizasyonu mevcut her alanda bireysel yeterliliğin devamlılığını sağlama ve geliştirmektir. Ancak belli bir çaba ile erişilen belirlenmiş bir hedefe etkin bir şekilde erişmektir. Sınırları belirli bir alanda belli amaçlara göre belirlenmiş ölçütlere uygun olarak bilişsel ve bedensel çaba ile amaçlara ulaşmaktır (Arık, 1996). Okul başarısı ise okuldaki öğrenme görevlerini gerçekleştirme üstünlüğü kriterine göre saptanan bir göstergedir. Okul, mental ilerlemenin sağlandığı, bilginin edinildiği, bireyin yetkinlik ve beceriler açısından üstünlüğe ulaşabilmesi için gerekli koşulların oluşturulduğu bir yaşantı alanıdır. Belli bir düzeyin üstündeki notlar okul başarısını ifade ederken bu düzeyin altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade etmektedir (Keskin ve Yapıcı, 2008: 21).

Başarı ihtiyacı bir görevi veya bir davranışı kusursuz şekilde yapmak hatta mükemmelin ötesine geçme isteğiyle kendini gösterir (Cüceloğlu, 2010). Üst düzey başarılara dönük güdülenmenin kaynağının çocuğun içinde olduğu aile ortamı kültürel gruplar olduğu düşünülür. Başarı, girişimci ve rekabetçi davranışlar desteklenip cesaretlendirildiğinde ve çocuk bu davranışları gösterdiğinde pekiştirilirse ve yanı sıra aileler çocuklarının daha önceki başarısızlık deneyimlerinden rahatsız olmayıp çocuklarını kendi başlarına sorun çözmelerine ortam oluştururlarsa çocuklar başarı için daha yüksek bir ihtiyaç duymaktadırlar (Woolfolk, 1995). Weiner'a (1979) göre, insanlar başarı veya başarısızlığı birçok nedenle ilişkilendirip gerekçeler oluşturabilirler. Örneğin, insanlar bir sınavdan düşük / yüksek puan almadurumunda "sorular zordu / kolaydı", "çalışmadığım / çalıştığım yerden çok soruçıktı", "şanslıydım / şansızdım" gibi nedenler öne sürebilirler. Yükleme kuramına göre, bu tek tek nedenler başarıyı yeteri kadar açıklayamamaktadır. Başarıyı gerçekçi biçimde açıklayan asıl unsurlar bu kestirebilen cümlelerin altında yatan algılanan nedenin kaynağını ifade eden, "Denetim Merkezi", algılanan özelliğin sabit mi yoksa değişken mi olduğunu gösteren, "Süreklilik" ve algılanan sebebin bireyin kontrolünde olup olmadığını gösteren,"Kontrol Edilebilirlik" boyutlarıdır.

Eğitim sürecinde başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda akademik başarının genel olarak öğrenciden, okuldan ve aileden kaynaklı faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir (Arıcı, 2007; Polat, 2009; Özer ve Anıl, 2011; Dağdelen, 2013; Şevik, 2014). Bu noktada akademik başarıyı etkileyen öğrenci kaynaklı faktörler, benlik saygısı, öz-yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlığı olarak bulunmuştur (Özer ve Anıl, 2011; Şevik, 2014).

Öğrenci başarısının etkileyen aile kaynaklı faktörler araştırmalarda, anne-babanın tutum ve davranışları, eğitime katılım, anne-baba eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi olarak bulunmuştur (Koutsoulis ve Campbell, 2001; Özer ve Anıl, 2011; Özkan ve Yıldırım, 2013; Şevik, 2014). Öğrenci başarısının etkileyen okul kaynaklı faktörler, araştırmalarda derse yönelik tutum, öğretmenin davranışları, okul müdürünün liderliği ve okul kültürü olarak belirtilmiştir (Dağdelen, 2013; Şevik, 2014). Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken sergiledikleri davranışlar, öğrenci başarısının en önemli belirleyicilerindendir. Alanyazına göre öğretmenlerin sınıf içi davranışları öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir ve öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenin sınıftaki tutum ve davranışları, müfredata, ölçme-değerlendirme yöntemlerine ve eğitim politikalarına göre, öğrenci başarısı üzerinde daha fazla etkilidir (Akar ve diğerleri, 2010; Şahin ve Altunay, 2011).

2.2.2.1. Başarıyı Etkileyen Faktörler

Şama ve Tarım (2007), öğrenci başarısını etkileyen değişkenleri fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgili olmak üzere üç temel faktör olarak belirtmiştir. Öğrenciler arasında hem sosyo-ekonomik farklılıklar hem de ilgi, değer ve tutum gibi duyuşsal özellikler açısından da farklılıklar bulunmaktadır. Bu özellikler beraberinde öğrenciler arasında farklılığı da beraberinde getirmektedir. Bireyin başarısını etkileyen faktörlerden kendisi ile ilgili olanlar; öğrencinin kişilik özellikleri ile zihinsel, fiziksel, duygusal olgunluğu ve uyum, kaygı ve motivasyon düzeyidir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Öğrenci başarılarında görülen faklılaşmaların ancak %35'i zeka puanları ile ilgili iken geriye kalan değişimlerin zeka dışında başka faktörlerle özellikle de sosyo-psikolojik ve sosyo-ekonomik faktörlerle ilgili olduğu araştırmalarla saptanmıştır (Akhun, 1980).

Akademik başarının öğrenme hızı, zeka gibi zihinsel etmenlerle, benlik saygısı, kişilik yapısı, öz-yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal etmenlerle, anne-baba tutumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, okul yöneticilerinin ve

öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel etmenlerle ilişkili olduğu farklı araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Arıcı, 2007; Howie ve Pieterson, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004). Her birey, başkalarına benzeyen özelliklerinin yanında onu eşsiz ve kendine özgü kılan özelliklerede sahiptir. Özellikle okul ortamında öğrencilerin öğrenmelerinde; zekâ, yetenek, kişilik özellikleri ve davranışlar açısından farklılıklar olabilmektedir (Bacanlı, 2002).

2.2.2.2. Başarıdan Sorumluluk Alma

Kişilik özellikleri başarıyı etkileyen en önemli unsurlardandır. Başarılı bireyler genel olarak sorumluluk alabilen, bir problem karşısında iyice düşünerek hareket eden, başarılarıyla övünen ve başarısızlık karşısında yılmadan çalışmalarına devam eden kimselerdir. Yapı olarak hırslı, düzenli, sorumluluk alabilen ve kendine güveni yüksek olan bireylerin başarılı olma ihtimali yüksektir (Keskin, 2000; Köse, 1998). Çalışmaya başlamak ve sürdürmek konusunda temel faktörlerden bir tanesi kişinin hayatı ile ilgili sorumluluk ve kararları alma konusundaki isteğidir (Baltaş, 2006). Mesleklerinde üstün başarı gösteren öğretmenlerin beş temel alışkanlığı Bright (2012) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir, bu öğretmenler: (1) öğrenci başarısına geniş bir perspektiften bakarak okullaşmanın amacının yalnızca öğrencilerin okul başarısını arttırmak değil, aynı zamanda hayat başarılarını sağlamak olduğunu düşünerek gerçek yaşamla öğretim programının ilişkilendirildiği yaratıcı ve araştırmacı öğretim stratejileri belirlerler, (2) bir performans sergileyen oyuncudan farksız olarak ders sunumlarını öğrenciler için cazip ve ilgi çekici hale getirebilmek için yoğun çaba sarf ederler: öğretimlerin de konuya hâkimiyet ve sürekli olarak hareket halinde olma iki önemli dikkat çekici unsurdur. Özellikle, hareketlilik sınıf kontrolü ve öğrenci odaklanmasında son derece etkilidir, (3) kişisel sorumluluklarını içselleştirirler: özyeterlik inançları yüksektir ve öğrenci başarı ve öğrenmesinde yaşanan sorunlarda kendileri dışındaki nedenlere bağlı bahaneler üretmek yerine birebir kendilerini sorumlu tutarak gereğini yaparlar, (4) öğrenci motivasyonunda etkili olan faktörleri bilirler: öğretilecek konunun öğrenciler için başarılabilir ve değerli görülmesi için çaba gösterirler ki bu iki faktör öğrenci motivasyonunda son derece etkilidir, (5) öğretimlerini geliştirmek için sürekli bir arayış içerisindedirler: stratejilerini sürekli yenilerler; yeni yöntemler denemek konusunda cesurdurlar ve çocuklar için doğru olanı yapma konusunda tükenmez bir motivasyona sahiptirler. Etkili ve başarılı öğretmenlerle ilgili birçok araştırma etkili

öğretmenlerin önemli özelliklerinden birinin öğrenci başarısı açısından sorumluluk alma özelliği olduğunu göstermektedir (Lortie, 1975).

Öğrenci başarısından sorumluluk alma Guskey (1981a; akt. Güvenç, 2011b) tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Guskey'e (1981a) göre yeterlilik algısı olumlu öğretmenler, öğrencinin hem başarı hem de başarısızlığından kendisini sorumlu tutarken, yeterlilik algısı düşük öğretmenler öğrencinin başarı durumlarını kendisi dışındaki etmenlerle açıklarlar. Öte yandan Guskey (1987) başarıdan sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk alma arasındaki ilişkinin düşük olduğunu, başarıdan sorumluluk alan öğretmenin başarısızlıktan sorumluluk almayabileceğini, genel olarak bakıldığında öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığı başka etmenlere yüklediğini saptamıştır.

Ekici'ye (2012) göre, sınıfındaki öğrencilerin hem başarısından hem de başarısızlığından sorumluluk hisseden bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin davranışlarıyla uygun şekilde ilgilenmesi, eğitim-öğretim çalışmaları sürecinde öğrencilerine başarılı yönlendirmeler yapması, sınıfta ortaya çıkan problemleri başarıyla çözmesi onun yüksek algı düzeyinin göstergesi olabilir. Dolayısıyla, öğrencilerine istendik davranışlar kazandırmak için çabalayan öğretmenin yüksek sorumluluk algısıyla hareket eden öğretmen olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması ve öğrenci başarısı açısından hem öğrencinin kendi başarısından sorumluluk alması hem de öğretmenin öğrencilerinin başarısından sorumluluk duyması başarıyı etkileyen en temel faktörler olarak kabul edilir. Özellikle de öğrencinin doğru davranışlar dinmesinde çok büyük role sahip olan öğretmenin öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarından sorumluluk duyması dah büyük bir önem taşımaktadır (Ekici, 2013).

Brookover ve Lezotte (1979; akt. Kurt ve Ekici, 2013) öğretmenlerin mesleklerinde etkili olabilmeleri için yeterli seviyede iç denetim odağı geliştirmelerinin önemli olduğunu ve öğretmenlerin sorumluluk algılarının öğrencinin öğrenmesini önemli bir ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen sınıfta ne kadar çok nitelikli öğretim etkinlikleri yapabilirse öğrenci başarısının artmasına olumlu etki yapabilecek ve öğrencilerin akademik başarılarından da o kadar yüksek sorumluluk algılayabileceklerdir. Bu da bize göstermektedir ki; öğretmen ve öğrenci birbirleriyle uyum içinde davranmaya ihtiyaç

duymaktadır. Çünkü öğretmenin öğrenci başarısından-başarısızlığından yeterli düzeyde sorumluluk hissetmesiyle, öğrenci başarısı da artmaktadır (Ekici, 2013).

2.2.2.3. Başarısızlık

Başarısızlık bireyin hedefine ulaşamaması, ulaşması beklenen yeterlilik seviyesini yakalayamaması olarak tanımlanabilir. Ölçütleri önceden belirlenmiş bir hedefe koşulları doğru ve etkili kullanamama sonucu erişilememesidir (Ilgar 2000). Okuldaki başarısızlık, bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalamasının belirli bir değerin altında olması olarak tanımlanabilir (Özgüven 1998). Başarısızlık sonrası kendini ayıplama ve hoş görmede azalma olur. Gelecekte aynı başarı beklenir. Öğrenme çabasına gerek yoktur (Fidan, 1996; Ülgen, 1997). Tollefson (2000)'e göre başarı güdüsü düşük bireyler daha çok kolay görevleri tercih edip küçük hedefler belirlerken başarı güdüsü yüksek bireyler orta güçlükte hedefler belirleyip yine orta güçlükteki görevleri tercih ederler. Ülgen, (1997)'ye göre sınıf, öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli ve yoğun bir etkileşimin yaşandığı canlı bir ortamdır. Bu etkileşimler öğrencinin yeteneği ve çabası hakkında hem öğrenci hem de öğretmenin bilgi kaynağıdır. Öğrenci çabası ve yeteneği hakkında oluşturulan bu inançlar tutumlarımızın duygusal yönünün oluşturarak tutumlarımızın davranışsal yönüne de etki ederler.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan denetim odağı ve başarıdan sorumluluk alma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.3.1. Denetim Odağı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arıcak'ın (1995) "Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı ilişkisi" adlı saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı üniversite öğrencileriyle yapılan araştırması benlik saygısı, cinsiyet ve denetim odağı değişkenlerinin yönü arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkiye bağlı olarak benlik saygısı yüksek olanların benlik saygısı düşük olan bireylere göre, erkekler ise kızlara kıyasla daha yüksek bir içsel denetim özelliği göstermektedirler. Saldırganlık değişkeni ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dönmez'in (1983) "Denetim Odağı ve Çevre Büyüklüğü" adlı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçkleştirilen denetim odağının şekillenmesinde çevre büyüklüğünün rolünün belirlenmeye çalışıldığı çalışmasında küçük yerleşim merkezinden gelen üniversite öğrencilerinin büyük yeleşim merkezinden gelen öğrencilere kıyasla daha dışsal denetimli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Dönmez (1984), denetim odağının bazı toplumsal durumların yorumlanışına etkisini incelediği araştırmasında, dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında içsel denetimli olan bireylerin sosyal ilişkilerde daha başarılı ve daha az kaygılı olduklarını, sosyal etkinliklere katılmada daha hevesli ve diğer insanlara yardım etmeye daha eğilimli olduklarını bulmuştur.

Dönmez (1987) "Bazı Kişilerarası İlişki Durumlarını Algılama ve Değiştirme İsteğinde Cinsiyet Farkı" adlı belli toplumsal durumların ya da kişiler arası ilişkilerin rahatlık açısından algılanma ve değiştirilmelerine ilişkin isteklilik bakımından ve bilişsel eğilimler açısından cinsiyet faklılıklarının bulunup bulunmadığını belirmeye çalıştığı 150 kız 150 erkek üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada cinsiyet açısından erkeklerin kızlara kıyasla daha içsel denetimli olduğunu belirtmiştir. Ancak dışsal denetimlilere kıyasla içsel denetimlilerin içinde yaşadıkları çevre koşullarını ve geleceklerini değiştirebileceklerine daha fazla inandıkları ve akademik başarılarının da daha yüksek olduğunu bulmuştur. Korkut (1986) da "İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerine Etkisi" adlı öğrencilerin kendilerine ait özelliklerle ailelerine ait özelliklerin dentim odağına etkisini belirlemeye çalıştığı ve işlkokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha içten denetimli oldukları sonucuna bulmuştur. Yeşilyaprak'ın (1988) "Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler" isimli gençlerin kişisel niteliklerine, ailelerinin sosyo – kültürel niteliklerine ve anne babanın çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bazı değişkenlerin onların içsel ya da dışsal denetimli oluşlarına etkilerini incelemeyi amaçlayan araştırmasınının bulguları gençlerin, içsel ya da dışsal denetimli oluşları ile çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne ve baba tutumları arasında önemli bir bağlantı olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ancak Yeşilyaprak (1990) ‘’Denetim odağının belirleyicileri ve değişime ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme’’ adlı sorgulayıcı bir değerlendirme özelliği taşıyan denetim odağını belirleyen faktörleri ve denetim odağının değişim özelliklerini belirlemeyi amaçladığı ve ergenler üzerinde yaptığı araştırmasında kontrol odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Ayrıca Yeşilyaprak taradığı araştırmaların bir kısmında kızların bir kısmında erkeklerin daha içsel denetimli çıktığı ve yanı sıra kız ve erkeklerin denetim odağı açısından farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçları olduğunu da belirtmiştir.

Buluş (1996) tarafından yapılan ‘’Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı – Yalnızlık Düzeyi İlişkisi’’ adlı araştırmada ergenlerin denetim odağı şekli ile yalnızlık seviyeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ergen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, anne-babanın yaşam biçimi gibi değişkenlerin denetim odağı düzeyinde etkilerinin önemli olmadığı bulunmuştur.

Canbay (2007), “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Denetim Odağı İlişkisi” adlı İzmir ili Balçova ilçesi 8 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği ve öğremenlerin işdoyumu ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmada; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş, aylık gelir düzeyi ve eşin çalışma durumu değişkenleri ile denetim odağı arasında anlamlı fark bulamamıştır. Yaşı büyük, mesleki kıdemi fazla ve hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin içten denetim özelliği gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya göre sınıf öğretmenliği mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, diğer branş mezunu olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlere göre içten denetimli çıktıkları ve iş doyumu açısından da araştırmada içten denetimli öğretmenlerin daha yüksek iş doyumu yaşadıkları belirtilmiştir.

Sarıkaya (2007), ‘’Öğretmenlerin Tükenmişlik Sendromu İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkisi’’adlı ’öğretmenlerin tükenmişlik sendromu ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük İzmir ili, Balçova ilçesi'nde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenleri incelediği araştırmasında tükenmişlik sendromuna düşmede dıştan denetimli olmanın içten denetimli olmayla karşılaştırıldığında tükenmişlik sendromunun yaşanmasında daha büyük bir risk durumuna yol açtığı bulgusuna ulaşmıştır.

Demirtaş (2006), 1066 ilköğretim sınıf öğretmeni üzerinde "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri, Ruh Sağlığı ve Denetim Odağının Yönü" adlı ilköğretim sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri, ruh sağlığı ve denetim odağının yönü arasındaki ilişkinin belirlenmesine dönük çalışmasında, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha içsel denetimli olduklarını belirtmiştir. Ayrıca mesleki kıdem açısından 1-5 yıl arası öğretmenlerin 16-20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha içten denetimli olduğunu, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş grubu öğretmenlere kıyasla dıştan denetim düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dibekoğlu (2006), 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarında görevli 326 müdür ve müdür yardımcısını üzerinde "Okul Yöneticilerinin Denetim Odaklarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri" adlı okul yöneticilerinin denetim odağı özelliği ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belgirlemeyi amaçlayan araştırmasında denetim odağı özelliğinin yaş değişkeninden anlamlı ölçüde etkilendiğini belirtmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yaşın ilerlemesi ile yöneticilerin içsel denetim özelliğinin arttığı ve yanı sıra evli olma durumunun da içsel denetimin artmasına yol açtığı evlilerin içsel denetim düzeyinin bekarlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak aynı araştırma 50 yaş sonrasında yaşın ilerlemesi ile dışsal denetimlilikte artış olduğu gözlenmiştir.

Köksal (1991), "Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler" konulu çalışmasında saldırganlık davranışlarının içsel denetimlilere kıyasla dışsal denetime sahip bireylerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Argun (1995), anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin denetim odağı üzerine etkisini incelediği araştırmasında anne-babasından şefkatli bir tutum gören, ihtiyaçları karşılanan, bağımsız davranışları onay gören çocuklarda içsel denetimlilik özelliğinin bu koşulları yaşayamamış çocuklardan daha yüksek çıktığını bulmuştur.

Malki (1998), davranışlarda iç-dış kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, dışsal denetimlilik düzeyi yükseldikçe bireyin kendini problem çözmede yetersiz algılama düzeyinin de yükseldiğini bulmuştur.

Kurt (1996), rehber öğretmenler ve öğretmenlerin ahlaki gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamalarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre denetim odağı özelliği ile ahlaki gelişim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çolak'ın (2006) teknik öğretmenlerin denetim odağı özelliğinin medeni durum, yaş, anne-babanın eğitim düzeyi ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %89'unun içsel denetim özelliğine sahip olduğu, denetim odağı özelliğinin medeni durum, yaş, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri ile anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Aksoy'un (1992) "Lise Son Sınıf öğrencilerinin Öz saygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi" adlı çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin denetim odağı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Küçükkaragöz (1998) İzmir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 570 öğretmen ve bu okullardaki 491 öğrenci üzerinde "İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerinin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri" başlıklı öğretmenlerin kontrol odağı özelliğinin öğrencilerin kontrol odağı oluşumuna etkilerini incelediği doktora tez çalışmasında öğretmenlerin denetim odağı özelliklerinin cinsiyet, yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yer, medeni durum, babanın öğrenim durumu ve mesleği, orta öğreniminde yaşadığı yerin özelliği, mesleğin yıpratıcılığına ilişkin algısı ve mesleki gelecek düşünceleri açısından anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yanı sıra öğretmenin denetim odağının öğrencilerde aynı yönde denetim odağı özelliği gelişmesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2.3.1.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında kontrol odağı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında içsel kontrol odağı algısına sahip bireylerin dışsal kontrol odağı algısına sahip bireylere kıyasla şans faktörünün yaşamdaki belirleyiciliğine inançlarının düşük olduğu ve kendilerini daha sağlıklı algılayan bireyler oldukları söylenebilir (Ozolins ve Stenstrom, 2003).

Tseng (1970), kontrol odağı ile ilgili çalışmasında içsel ve dışsal denetim özelliği gösteren bireyler arasındaki faklıkları tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre başkaları ile birlikte çalışabilme, işbirliği, kendine güven, işte hoşgörü, işe ait bilgi, makinelere özen, güvenlik davranışları açısından dışsal denetimli bireyler ile içten denetimli bireylerin farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur.

Bal-Tal ve Bar Zohar (1977), gerçekleştirdikleri 36 araştırmanın 31'inde kontrol odağı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır (akt.

Ross, 1989). Goodman ve arkadaşları (1982) Afrikalı ve Amerikalı sosyo-ekoomik düzeyi düşük ve depresyon tanısı almış kadınların denetim odağı ile öz-saygı düzeylerinin ilişkisini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre normal kadınların, şizofreni ve depresyontanısı almış kadınlara kıyasla daha içsel denetimli oldukları yanı sıra dışsal denetimli olanların kendini daha değersiz gören özsaygısı düşük bireyler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Davies (1982), denetim odağı konusunda yaptığı araştırmada, yeteneklerini çeşitli işlerde ortaya koyma açısından içsel denetimli bireylerin dışsal denetimlilere göre daha önde olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda dışsal denetimli bireylerin çaresizlik hissine içsel denetimlilere oranla daha fazla kapıldıklarını ve yine başarı ile ilgili beklenti düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Tüm bunların yanı sıra aynı zamanda dışsal kontrol odağına sahip bireylerin özsaygılarının daha düşük olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Fielding ve Gall (1982), araştırmalarında dışsal denetim odağına sahip öğretmenlerin tükenmişlik ve stres düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada stres, tükenmişlik düzeyi, denetim odağı, öğrencilere yönelik tutumlar, değişim ya da belirsizlikle başa çıkabilme ve bunlara uyum sağlayabilme ve okulu niteliği ile iş ortamı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma öğrenciler hakkında olumsuz tutum ve inancı olan dışsal denetimli ve düşük tolere etme kapasitesine sahip öğretmenlerin daha çok stres yaşadıkları ve tükenmişliklerinin de yine daha fazla olduğu görülmüştür.

Anderson ve Maes (1990), öğretmen denetim odağının iş tatmini ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında içten denetimli öğretmenlerin işlerinden daha fazla tatmin oldukları aynı zamanda daha az stres ve daha fazla uyum sağlama özelliği ile ilişkili olduğunu görmüşlerdir. Ancak denetim odağının yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Mazur ve Lynch (1989), kişilik özellikleri ve okul organizasyonu arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin kontrol odağı ile tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek korelasyon bulmuşlardır. Yanı sıra kontrol odağı ile öz saygı arasında dikkate değer bir ilişkinin olduğunu gösteren verilere ulaşmışlardır.

Nunn ve Nunn (1993), araştırmalarında kontrol odağı algısı ile okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları içsel denetim özelliği gösteren öğretmenlerin dışsal denetim özelliği gösteren öğretmenlere kıyasla okul performanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Main ve Rowe (1993), altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerinin, problem çözme performansı, ödev stratejileri ve denetim odağı özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; içsel denetim özelliği gösteren öğrencilerin bir öğrenme yaşantısı veya görevinde dışsal denetimli öğrencilere kıyasla akademik başarı açısından daha iyi olduklarını kendi bilgi ve beceri gelişimlerini izleme, değerlendirme ve gelişimini belirleme açısından daha istekli olduklarını bulmuşlardır. Bu bulguların yanı sıra içsel denetim özelliği gösteren öğrencilerin etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini dışsal denetim özelliği gösteren öğrencilerden daha iyi kullandıkları, öğrenmeyi gerçekleştirmek için daha fazla gayret gösterdikleri ve öğrenme için daha istekli olduklarını, kişisel gelişimlerini ilerletebilmek için daha aktif bir gayret gösterdikleri yeni öğrenmeleri eski öğrenmeleri ile ilişkilendirerek bilgiyi anlamlı hale getirme eğiliminde oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Cheong Cheng (1994) öğretmenlerin denetim odağının, iş davranışlarının çeşitli boyutları ve bir okulun örgütsel özelliklerinin algılanması ile ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel algılamalarının ve iş tutumlarının denetim odağı özelliği tarafından belirlendiği sonucuna ulaşmıştır. İçsel denetimli öğretmenlerin örgütsel bağlılık, içsel doyum, dışsal doyum, sosyal doyum, rol belirginliği ve işte başarılı olma duygusu bakımından dışsallara kıyasla daha olumlu iç doyum yaşadıkları görülmüştür. Aynı zamanda içsel denetimlilerin okul müdüürnün liderliği, örgütsel yapı, öğretmenlere özgü sosyal kurallar, örgüt kültürü ve aktiflik bakımından okulun örgütsel yapısını daha olumlu algıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Luzzo (1994), kariyer gelişiminde sosyal bilişsel kuramların hipotezlerinin doğruluğunu belirlemeye çalıştığı araştırmasında, kontrol odağı ile mesleki olgunluğun anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca içsel denetimlilerin dışsal denetimlilere kıyasla mesleki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaplan, Reneau ve Whitecotton (2001), denetim odağının karar verme yeteneği ile ilişkisini inceledikleri araştırmada karar verme yeteneği açısından içsel denetimliler ile dışsal denetimliler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre dışsal denetimli bireyler karar verme açısından daha dışa bağımlı iken içsel denetimlilerin kararlarını daha özerk şekilde verdiklerini bulmuşlardır.

Martin ve arkadaşları (2005), yaptıkları araştırmada, kontrol odağı algısının sosyal ilişki ve becerilerde ciddi bir etkisinin olduğunu, dışsal denetim odağı algısı olan bireylerin

sosyal ilişki ve beceriler konusunda içsel denetim özelliği gösteren bireylere kıyasla daha yetersiz olduklarını bulmuşlardır.

Man, Hall ve Stout (1990) aile çevresinin denetim odağı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, denetim odağı özelliği ile ailesel faktörler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Sherman (1984) yaptığı çalışmada, çocuklarda iç denetimin gelişimini incelediği araştırmasında çocukların yaşı ilerledikçe içsel denetimliliğin attığını bulmuştur.

Knoop (1981), okul çevrelerinde karar verme yetkileri ve sorumlulukları olan, hem içsel hem de dışsal denetimli öğretmenleri incelediği araştırmasında her karar verme aşamasından sonra içsel denetimli öğretmenlerin dışsal denetimli öğretmenlere kıyasla iş tatmininde daha fazla artış gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca artışın çalışma ve yönetimden duyulan tatminin yorumlanmasında farklıklar içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rose (1978), öğretmen denetim odağı, öğretmen ve öğrenci davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Daha önce yapılmış araştırma sonuçları içsel denetimli öğretmenlerin dışsal denetimlilere kıyasla sınıf ortamındaki kontrol düzeyi daha yüksek ve öğrencilerini ödevlerini zamanında yapmaya yönlendiren bir yapıları olduğunu göstermektedir. Rose'un ulaştığı sonuçlar içsel denetimli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde daha aktif oldukları, disiplini sağlamada az ancak etkili kontrol edici davranışlarda bulundukları ve öğrenci performansından daha fazla sorumluluk duydukları ve aynı zamanda içsel denetimli öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin daha uygundavranışlar gösterip hedefe dönük davranışlara daha fazla zaman ayırdıklarını bulmuştur.

Benham'ın (1995) araştırmasına göre, içsel denetimlilik, sorumluluk alma ve isteklilik değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre içsel denetimlilik özelliği gelişmiş bireylerin öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve okul başarısı için daha yüksek isteklilikleri olan bireyler olduğu bulunmuştur.

Mogranti, Nehrke, Hulicka ve Cataldo (1988), hayat tatmini, benlik ve denetim odağı özelliği değişkenlerinin yaşam boyu yaşla ilgili bir farklılaşma gösterip göstermediklerini inceledikleri araştırmalarında yaş değişkeninin denetim odağı özelliğini ciddi oranda etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucuna göre ergenler, genç yetişkinler ve yaşı 80'in üzerinde olanlarda dışsal denetim özelliği daha baskın çıkarken orta yaş grubunda içsel denetimin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Battle ve Rotter, (1963), Irk değişkeninin denetim odağı özelliğine etkisinin incelendiği araştırmaların çoğu beyaz ırkın siyahlara göre daha içsel denetimli olduğunu ortaya koymaktadır.

Gifford, Perriott ve Mianzo (2006), akademik başarı ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında içsel dentimli bireylerin akademik başarı açısından dışsal denetimli bireylere kıyasla daha başarılı molduklarını bulmuşlardır.

Al-Fadhli ve Singh (2006), okul başarısı ile öğretmenlerin etkinligi ve başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında başarı düzeyi düşük okullardaki öğretmenlerin içsel denetimlilik puanlarının başarı düzeyi yüksekokullardaki öğretmenlerin içsel denetimlilik puanlarından daha düşük olduğunu bulmuşlardır.

Norton (1994), yansıtıcı düşünme ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri için öğretmen adaylarının kontrol odağı özelliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuştur.

Galejs ve Pease (1986), ebeveynlerin denetim odağı özelliğinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisini incelemişleridir. Araştırma sonucuna göre içsel denetimli ebeveynler duygusal ilgi gösterme, sözel etkileşim ve sorumluluk almayaı öğretmeye yoğunlaşırken dışsal denetimli ebeveynlerin fiziksel paylaşıma önem verdiklerini bulmuşlardır.

Strickland (1978), kontrol odağı ile ilgili araştırmasında dışsal denetimlilerin hoş olmayan yaşam ortamlarını değiştirmek için daha az çaba gösterip, kolay pes ettiklerini içsel denetimlilerin ise bu konuda daha mücadeleci olduklarını belirtmiştir.

Nowicki ve Barnes (1973), denetim odağı algısının değiştirilip değiştirlemeyeceğine ilişkin deneysel çalışmalarında bireylerinin davranışlarının sonuçlarını görmelerini sağlayan yaşantılar geçirmesi sağlandığında içsel denetim puanlarının arttığını bulmuşlardır.

Badghet ve Badgett (1977), "Kişilik Yapıları İle Bir Simülasyon Modunda Akademik Başarının Tahmini" adlı araştırmalarında, akademik başarı kavramı için iç dış kontrol odağının farklılaşmadığı bulgusuna erişmişlerdir. Araştırma sonucuna göre kişiler arası güven ve kontrol odağı algısı özelliğinin zekadan ayrı bir yapı olduğu ve bu faktörlerin başarıyı doğrudan etkileyen unsurlar olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmada içsel denetimlilerin kişiler arası güven puanlarının dışsal denetimlilerden daha düşük olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Messer (1972), "Akademik Performans İle İç Dış Kontrol İlişkisi" konulu araştırmasında, içsel denetimli öğrencilerin okul başarılarının dışsal denetimli öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca araştırma başarı testinden elde edilen puanların denetim odağı özelliğine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak içsel denetimlilerin başarı ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Başarıdan Sorumluluk Alma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk alma algısı konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında Guskey (1981)'e göre mesleğinde kendini yeterli gören öğretmenler öğrencinin hem başarı hem de başarısızlığını kendisiyle ilşkilendirerek kendisini sorumlu görürken mesleğinde kendini yetersiz gören öğretmenler öğrencilerin başarılarını kendileriyle ilişkilendirip başarısızlığı ise kendisi dışındaki nedenlerle açıklarlar. Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin mesleki yaşamlarında etkili bir öğretmenlik gösterebilmeleri kontrol odağı algılarına bağlı olarak uygun ölçüde öz sorumluluk ve içsel denetim odağı özelliği gösterebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Yanı sıra öğretmenlik mesleğini dışsal ve içsel kontrol odağı etkisiyle tercih eden öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarına bakıldığında içsel nedenlereletercih edenlerle dışsal nedenlerle tercih edenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (Üstüner, Demirtaş & Cömert, 2009).

Guskey (1981a, 1987) başarıdan sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk alma arasındaki ilişkinin düşük olduğunu, başarıdan sorumluluk alan öğretmenin başarısızlıktan sorumluluk almayabileceğini, genel olarak bakıldığında öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığı başka etmenlere yüklediğini saptamıştır. Araştırmalar öğrenci başarısını etkileyen 228 faktör olduğunu gösterirken (Marzano & Marzano, 2003), bu faktörler arasında öğretmen faktörünün en önemli faktör olduğu ve öğretmenin özelliklerinden kaynaklanan faktörlerin de tüm boyutlar arasında en önemli boyut olduğu ifade edilmektedir. (Akbari & Allvar, 2010; Alexander & Fuller, 2005; Bulucu, 2003; Ekici, 2002; Sözer, 1991; Şama & Tarım, 2007; Ulay, 2004;Wright, Hom & Sanders, 1997).

Güvenç (2011), 2008-2009 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 50 si erkek ve 94'ü kız olmak üzere 144 son sınıf öğrencisini incelediği ''Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlilik

Algıları Ve Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarının İncelenmesi'' adlı sınıf düzeyine ve cinsiyete göre öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları ve öğrenci başarısı sorumluluk algılarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve öğrenci başarısı sorumluluk algıları arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının akademik başarıdan daha fazla sorumluluk aldığı, mesleki özyeterlilik algılarının da diğer gruplardan daha olumlu olduğu görülmüştü. Ayrıca öğretmen adaylarının hem mesleki öz yeterlilik algılarında hem de başarı sorumluluk algılarında cinsiyete göre fark olmadığı belirlenmiştir.

Akdağ (2018), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Anadolu Liseleri ve Atatürk Fen Lisesinde görev yapan 228 öğretmen üzerinde, Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ile akademik başarı sorumluluk algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği ''Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları'' adlı yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzey olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğu ve ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının kıdemlerine göre değişmediği görülmüştür. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencinin akademik başarısından kendisini sorumlu hisseden ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde müdahaleci biçemi sergiledikleri belirlenmiştir.

Ekici (2013), 2010‑2011 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi' nin farklı bölümlerine kayıtlı 337 teknik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan ''Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarını Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi'' adlı araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilirken, öğrenci başarısından sorumluluk algılarının başarısızlıktan sorumluluk algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarıdan sorumluluk algılarının cinsiyetlerine, sınıflarına, genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterirken, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarına, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ve akademik özyeterlik algılarına göre

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarıyla akademik özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıfları ve genel akademik başarı düzeyleriyle arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde düzeyleri anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kurt (2013), 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik bölümünün üçüncü sınıfına kayıtlı toplam 215 öğretmen adayından random olarak seçilen 36'sı üzerinde gerçekleştirdiği ''Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algısına Etkisinin Analizi'' adlı, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisini analiz etmeyi amaçalayan araştırmasında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisi ölçeğin hem genelinde hem de boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenirken, ölçeğin genelinden ve boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete, genel akademik başarı düzeyine, mezun oldukları lise türüne, akademik öz-yeterlik algılarına ve sınıf yönetimi dersine yönelik tutumlarına göre öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, ölçeğin genelinde son-testte akademik öz-yeterlik algısı yüksek olanlar yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenci başarısından ve başarısızlığından öncelikli sorumluluğun öğretmene ait olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir

Clark ve Peterson'a (1986) göre, öğretmenlerin öğrencileri ilei ilgili en önemli inançları öğrencilerin davranışlarına yükledikleri nedenlerle ilgili algılamalarına göre şekillenmektedir. Öğretmenin öğrencileri ile ilgili inançları öğrencileri ile olan etkileşimlerinin nasıl olacağını belirlemektedir.

Ekici (2014), 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim

Fakültesinin biyoloji öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören ve son sınıftan dersleri almış olan toplam 46 biyoloji öğretmen adayı üzerinde gerçkleştirdiği "Öğretmenin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Başarısızlığından Sorumluluk Algısı Konusunda Görüşler: Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği" adlı araştırmasında öğretmen adaylarının tamamının öğrenci başarısını etkileyen faktörler ile ilgili öğretmenin sorumlu olduğu yönünde görüş belirtiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda yoğunlukla "…sorumluluğu çok

fazla…", "…öncelikli sorumlu…" şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğrencinin akademik başarısından sorumlu olan diğer faktörlerin ise; öğrencinin kendisi ve ailesinin sorumlu olduğu ve çevresinin sorumlu olduğu yönünde de görüşler belirttiklerini bulmuştur.

Akbaba-Altun (2009) tarafından yapılan araştırmada; öğrencinin başarısızlık nedenlerinde öğretmenin kendini başarısızlık ile ilişkilendirmediği ve kendi niteliklerine ve öğretim yöntemlerine yönelik olarak sorumluluk üstlenebilir yönde görüş belirtmedikleri tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının başarısızlıktan çok başarıdan daha fazla sorumluluk algıladıkları belirlenmiştir

Brookover & Lezotte (1979) özsorumluluk algıları ile öğrencinin öğrenme beklentilerinin yakından ilişkili olduğunu ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ile denetim odağı algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, tarama araştırması modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması modelinde eleman sayısı çok fazla olan evrenler hakkında genellenebilir sonuçlara ulaşmak için evrenin bütünü veya evreni temsil eden ve evrenden alınan bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim ilişkisinin varlığı, yokluğu ve yönünü belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişim ilişkisi incelenir ve ilişkinin nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 2804 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek üzere 508 sınıf öğretmeni örneklem grubu olarak seçilmiştir. Örneklem grubunun seçim sürecinde oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı örnekleme yöntemi, evreni oluşturan birbirinden faklı özelliklere sahip tüm grupların göz önünde bulundurulduğu ve bu grupların tümünün temsilini mümkün kılan karmaşık bir yöntemdir (Akarsu, 2015). Aşağıdaki tabloda Diyarbakır il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sayısı ve ilçe bazında örneklem olarak evreni temsil eden yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 1.İlçe Bazında Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları ve Evren Temsil Oranları

	İlçeler	**Mevcut Öğretmen Sayısı**	**Evreni Temsil Yüzdesi (%)**	**Alınan Örneklem Sayısı**
DİYARBAKIR	Bağlar	1045	37.3	189
	Kayapınar	763	27.2	138
	Sur	329	11.7	60
	Yenişehir	667	23.8	121
	Toplam	**2804**	**100**	**508**

Tablo 2'de Diyarbakır iline bağlı ilçelerde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sayısı ve dağılım oranlarına yer verilmektedir. Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ilçe bazında dağılım oranlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin en fazla bulunduğu ilçenin Bağlar (%37.3), en az sınıf öğretmeninin yer aldığı ilçenin ise Sur (%11.7) olduğu anlaşılmaktadır. Evren içinde örneklem seçimi sürecinde oranlı örnekleme yöntemi ile belirlenen oranlama Tablo 1 dikkate alınarak belirlenmiştir. Oranlı örnekleme yöntemi ile öğretmen grubu içerisinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem grubunun son hali verilmektedir. Tesadüfü örneklem yöntemi ise evrendeki her elemanın oluşturulan örneklem grubuna seçilme ihtimallerinin eşit ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Atak, 2011). Tablo 2'de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler	**Gruplar**	**Öğretmen Sayısı**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	• Kadın	239	47.0
	• Erkek	269	53.0
Okutulan Sınıf	• 1.sınıf	95	18.7
	• 2.sınıf	154	30.3
	• 3.sınıf	146	28.7
	• 4.sınıf	113	22.2
Öğrenim Durumu	• Ön Lisans	494	97.2
	• Lisansüstü	14	2.8
Mesleki Deneyim	• 0-5 yıl	86	16.9
	• 6-10 yıl	62	12.2
	• 11-15 yıl	114	22.4
	• 16-20 yıl	133	26.2
	• 21 yıl ve üzeri	113	22.3
İstihdam Türü	• Kadrolu	445	87.6
	• Sözleşmeli	27	5.3
	• Ücretli	36	7.1
Okulun Bulunduğu Bölge	• Kırsal Bölge	65	12.8
	• Şehir Merkezi	443	87.2
Öğrenci Sayısı	• 20 ve aşağısı	18	3.5
	• 21-40	392	77.2
	• 41 ve üzeri	98	19.3
Yaş	• 30 yaş ve altı	80	15.7
	• 31-40 yaş	229	45.1
	• 41-50 yaş	169	33.3
	• 51 yaş ve üzeri	30	5.9
Toplam		**508**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %47'sinin kadın, %53'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Okutulan sınıf değişkeninde sınıf öğretmenlerinden %18.7'sinin 1. sınıf okutan, % 30.3'ünün 2. Sınıf okutan, %28.7'sinin 3.

sınf okutan ve %22.2'sinin 4. sınıf okutan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumunun örnekem içerisindeki dağılım durumuna bakıldığında ise % 97.2 oranında lisans mezunu, %2.8 oranında ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde dikkate alınan bir başka değişken de mesleki deneyimdir. Deneyim değişkeni dikkate alınarak öğretmenlerin örneklem içerisinideki dağılım durumlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin % 16.9'u 0-5 yıl arası, %12.2'si 6-10 yıl arası, %22.4'ü 11-15 yıl arası, % 26.2'si 16-20 yıl arası ve %22.3'ünün 21 yıl ve üzeri deneyime sahip sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca istihdam türü açısından sınıfı öğretmenlerinin örneklem içerisindeki dağılım durumları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 87.6 sının kadrolu, %5.3'ünün sözleşmeli ve % 7.1'inin de ücretli öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 1 okulun bulunduğu bölge değişkeni açısında incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okulların % 12.8 inin kırsal bölgedeki % 87.2'sinin ise şehir merkezindeki okullar olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısı değişkeni açısından incelendiğinde ise araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin % 3.5 oranında 20 ve aşağısı, % 77.2 oranında 21-40 arası ve % 19.3 oranında 41 ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Son değişken olan yaş değişkeni dikkate alınarak öğretmenlerin örneklem içerisinideki dağılım durumlarına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin % 15.7 oranında 30 yaş ve altı, % 45.1 oranında 31-40 yaş arası, %33.3 oranında 41-50 yaş arası ve %5.9 oranında 51 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada verileri toplama sürecinde *Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği* ile *Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği* kullanılmıştır.

Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği: Öğretmenlerde denetim odağı yönelimini ölçmek için Sadowski, Taylor, Woodward, Peacher ve Martin (1982) tarafından geliştirilen ve Buluş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan *Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup 14 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Croanbach-Alpha katsayısına bakılmıştır. Buluş (2011) tarafından .82 olarak hesaplanan Croanbach-Alpha katsayısı, bu araştırmada .77 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği: Öğretmenlerin öğrencinin başarı ve başarısızlığından kendilerini nedenli sorumlu algıladıklarını belirlemek üzere Güvenç (2011) tarafından geliştirilen *Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği* beşli likert tipine uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum şeklindedir. Likert tipinin kullanıldığı her bölümde ifadeler sırasıyla 5'ten 1'e kodlanmıştır.

Ölçeğin beşli likert tipine uyarlama sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizi veri toplama aracını geliştirilmesinde değişkenleri kategorize etmek yani değişken sayısını azaltarak değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisini açığa çıkarmaktır (Kalaycı, 2010). Bu ilişkileri daha sade ve anlaşılır şekilde açığa çıkarmak amacıyla Bartlett Sphericity ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmış, ardından düzenlenmiş faktör yükleme matrisinin satır veya sütunları yalın hale getirilerek anlaşılabilir bir yapıya sokmak için varimax döndürme tekniğinden (Ayvaz, 1995) faydalanılmıştır.

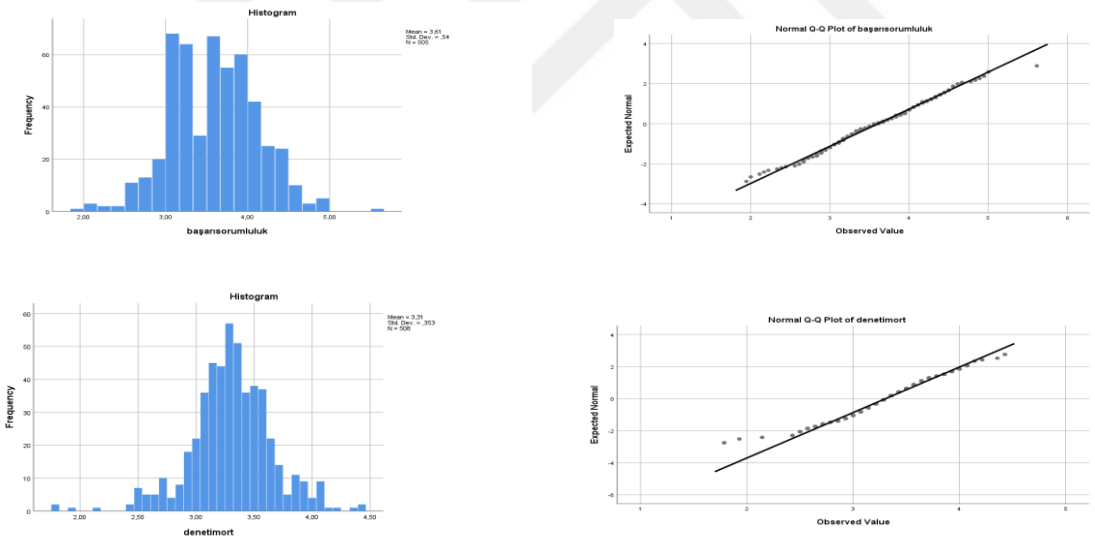
Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte yer alacak maddeleri belirleme sürecinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, iki faktörde yer alan faktörler arasında farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Yanı sıra Açımlayıcı faktör analizinin uygulanması sürecinde KMO değerinin .6'dan büyük olması ve Barlett küresellik test sonucunun anlamlı ($p < .05$) çıkması önerisi (Büyüköztürk, 2012; İslamoğlu &Alnıaçık, 2013) uygulamanın gerçekleştirilmesi sürecinde dikkate alınan bir diğer konudur. *Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği*nde yer alan maddelerin faktör yükleri, güvenirlik katsayısı ve maddelerin hangi boyutlar altında toplandığına ilişkin verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler	Faktör Yükü	Faktörlerin Açıklayıcılığı	Güvenirlik Katsayısı
BAŞARI	• Öğrencim sürekli düşük notlar alıyorsa nedeni, onun ilgisini derse çekemememdir.	.82	30.31	.74
	• Öğrencilerimin büyük bir bölümü başarısızsa nedeni, öğrenmeleri için gerektiği kadar zaman vermemiş olmamdır.	.81		
	• Öğrencimin notları sürekli düşüyorsa nedeni, öğrenmesi için ona yeterince destek olamamamdır.	.81		
	• Öğrencimin başarısında en ufak bir iyileşme olmuyorsa nedeni, onun gereksinimlerini karşılayamamamdır.	.80		
	• Dersin sonunda öğrencilerin çoğunun konuyu anlayamadıklarını hissediyorsam nedeni, konuyu iyi organize edememiş olmamdır.	.76		
	• Dersim sınıfımdaki bazı öğrencileri oldukça zorluyorsa nedeni, onların önceki bilgilerindeki eksiklikleri fark etmemiş olmamdır.	.76		
	• Öğrencilerim diğer sınıflardakilere göre daha başarısız oluyorsa nedeni, sınıfla uygun iletişimi kuramamış olmamdır	.76		
	• Öğrencilerim bir konuyu öğrenmekte zorlanıyorsa nedeni, öğrenmeleri için onları yeterince güdüleyememiş olmamdır.	.73		
	• Herhangi bir konunun öğrenilmesinde güçlük yaşanıyorsa nedeni, benim konuyu yeterince iyi açıklayamamış olmamdır	.72		
BAŞARISIZLIK	• Öğrencilerim sınavdan her zamankinden iyi notlar aldılarsa nedeni, derslere katılımlarını sağlamış olmamdır	.73	20.66	.92
	• Öğrencilerim diğerlerine göre daha başarılı ise nedeni, onları iyi motive etmemdir	.71		
	• Oldukça zor bir soruyu öğrencilerimin tümü yanıtladıysa nedeni, bu soruyu çözebilmeleri için onlara her türlü desteği sağlamış olmamdır	.70		
	• Bazı öğrencilerim diğerlerine göre daha başarılıysa nedeni, onların önbilgilerindeki eksikleri tamamlamış olmamdır.	.68		
	• Öğrencilerim geçen seneye göre daha başarılıysa nedeni, bu yıl öğrenmeleri için gerekli zamanı vermiş olmamdır.	.66		
	• Sorduğum oldukça zor bir soruyu hiç beklemediğim bir öğrenci yanıtladıysa nedeni, derse ilgisini çekebilmiş olmamdır.	.66		
	• Uyguladığım bir testin sonucunda öğrencilerimin çoğu başarılı olduysa nedeni, öğrencilerimle iletişim kurmada başarılı olmamdır.	.63		
	• Öğrencilerim son derece güç bir kavramla ilgili ilginç örnekler veriyorsa nedeni, bu kavramı son derece iyi açıklamış olmamdır	.59		
	• Öğrencilerim konuyu bir kez açıklayınca öğrendilerse nedeni, konuyu iyi organize etmiş olmamdır	.30		
Açıklanan Toplam Varyans			50.97	
KaiserMeyerOlkin(KMO)		.88		
BarlettSphericity Testi Ki Kare		3984.048		
Sd		153		
P		.00		
Toplam Cronbach’s Alpha		.82		

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmen görüşlerini ortaya koymak için kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemleri belirlemek için verilerin dağılımına bakılmıştır (Field, 2009). Yapılan araştırmalarda verilerin normal dağılım şartını sağlaması için verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılır (Can, 2014). Bunun yanında Pallant (2011), sosyal bilimlerde verilerin çarpıklık durumunun ölçme aracı ile ilgili değil ölçülen özellik ile ilgili olduğundan, örneklem sayısı 200'den büyük olan çalışmalarda verilerin normallik durumunu gösteren grafiklere bakılmasını normal dağılımın belirlenmesi için daha uygun olacağından bahseder. Araştırmada verilerin normal dağılım durumlarını belirlemek için öğretmen görüş ortalamalarının z puanlarına göre dağılım durumları dikkate alınmış ancak örneklem sayısının 508 olmasından dolayı verilerin normallik durumunu belirlemek için histogram ve Q-Q grafiklerine bakmak uygun görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden elde edilen histogram ve Q-Q grafiğine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Histogram ve Q-Q Grafikleri

Araştırma için seçilen örneklemlerden elde edilen verilerin homojenlik durumunu belirlemek için Levene testi (p>.05) yapılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda verileri karşılaştırmak için cinsiyet, okulun bulunduğu bölge değişkenleri için parametrik testlerden t testi; okutulan sınıf, deneyim ve yaş değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ancak öğrenim durumu ve istihdam tipi ve öğrenci sayısı değişkenlerinde yer alan grupların dağılımına bakıldığında 30'dan küçük grupların yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle bu değişkenlerin karşılaştırılma sürecinde

öğrenim durumu değişkeni için non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi, istihdam tipi ve öğrenci sayısı değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Çünkü örneklem büyüklüğü 30'dan büyük ise parametrik testler her zaman parametrik olmayan testlerden üstün olur (Gökçe, 1992). Karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinin esnek olması, karşılaştırılacak grup sayısının fazla olması durumunda hata payını ve hata tiplerini kontrol altında tutabilmesi (Scheffe, 1953) bu araştırmada tercih edilme sebebidir.

Sınıf öğretmenlerinın denetim odağı görüş ortalamaları ile başarıdan sorumluluk alma görüş ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson Korelasyon katsayısı sürekli iki değişken ya da lineerlik gösteren korelasyon katsayısını hesaplamada genellikle kullanılır (Çepni, 2012). R^2değeri ile determinasyon katsayısı dikkate alınmış ve değişkenlerin örneklemdeki etki gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012).

İstatistiksel analiz işlemlerinde güvenaralığı $p< .05$ olarak belirlenmiş ve analiz işlemlerinde ilgili paket programlarından faydalanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Gerçekleşme düzeylerinin sınırlık ve ağırlıklarının belirlenmesi için (Ölçekte Yer Alan Seçenek sayısı-1) / Ölçekte Yer Alan Seçenek Sayısı) hesabı yapılmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan seçeneklerin sınırlık ve ağırlıklarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Veri Toplama Aracında Kullanılan Seçeneklerin Ağırlığı ve Sınırı

Seçenekler	**Verilerin ağırlığı**	**Sınırı**
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80

4. BULGULAR

4.1. DENETİM ODAĞI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN SORUMLULUK ALMA GÖRÜŞ ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin görüş ortalamaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Denetim Odağı ve Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarına İlişkin Görüş Ortamaları

Boyutlar	$\bar{X}$	**ss**
Denetim odağı	3.30	.35
Başarı	4.03	.60
Başarısızlık	3.17	.93

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortamalarının orta düzeyde ($\bar{X}$=3.30) olduğu yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin başarıdan sorumluluk alma görüş ortamalarına bakıldığında başarı boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}$=4.03) başarısızlık boyutunda ise orta düzeyde ($\bar{X}$=3.17) görüş ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**t**	**p**
Denetim odağı	Kadın	239	3.26	.35	2.54	.01*
	Erkek	269	3.34	.35		
Başarı	Kadın	239	4.02	.60	.57	.57
	Erkek	269	4.05	.61		
Başarısızlık	Kadın	239	3.17	.91	.12	.91
	Erkek	269	3.16	.95		

*p<.05

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=2.54; p=.01). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda

ise hem başarı (t=.57; p=.57) hem de başarısızlık (t=.12; p=.91) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.3. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin görüş ortalamalarını yaş değişkenine göre karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Yaş	N	$\overline{X}$	ss		Kt	Sd	Ko	F	p	Anlamlı Fark
Denetim Odağı	a. 30 ve altı	80	3.31	.33	Gruplar Arası	1.09	3	.36	2.95	.03*	
	b. 31-40 yaş	229	3.27	.32	Grup İçi	62.03	504	.12			
	c. 41-50 yaş	169	3.32	.39	Toplam	63.12	507				d-b*
	d. 51 ve üzeri	30	3.47	.42							
	Toplam	**508**	**3.31**	**.35**							
Başarı	a. 30 ve altı	80	4.03	.49	Gruplar Arası	3.14	3	1.05	2.92	.03	
	b. 31-40 yaş	229	3.97	.61	Grup İçi	180.11	504	.36			
	c. 41-50 yaş	169	4.08	.65	Toplam	183.25	507				d-b*
	d. 51 ve üzeri	30	4.28	.38							
	Toplam	**508**	**4.04**	**.60**							
Başarısızlık	a. 30 ve altı	80	3.38	.90	Gruplar Arası	7.79	3	2.60	3.03	.03	
	b. 31-40 yaş	229	3.19	.91	Grup İçi	429.15	504	.86			
	c. 41-50 yaş	169	3.02	.96	Toplam	436.94	507				a-c*
	d. 51 ve üzeri	30	3.26	.93							
	Toplam	**508**	**3.17**	**.93**							

p<.05

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=2.95;p=.03). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 31 - 40 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında olduğu ve 51 yaş ve üzeri grubun lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı (F=2.92; p=.03) hem de başarısızlık (F=3.03; p=.03,) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarıdan sorumluluk alma boyutunda anlamlı farklılığın 31 - 40 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında olduğu ve 51 yaş ve üzeri grubundakilerin lehine olduğu görülmektedir. Başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunda anlamlı farklılığın 30 ve altı yaş grubu ile 41 – 50 yaş grubu arasında olduğu ve farklılığın 30 ve altı yaş grubu lehine olduğu görülmektedir.

4.4. ÖĞRENCİ SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarını öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8.Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	**Öğrenci sayısı**	**N**	**Sıra ort.**	**sd**	χ^2	**p**	**Anlamlı fark**
Denetim Odağı	a. 20 ve aşağısı	18	284,61	2	4.78	.09	-
	b. 21-40	392	246,79				
	c. 41 ve üzeri	98	279,83				
	Toplam	**508**					
Başarı	a. 20 ve aşağısı	18	219,47	2	6.88	.03*	c-b*
	b. 21-40	392	247,29				
	c. 41 ve üzeri	98	287,12				
	Toplam	**508**					
Başarısızlık	a. 20 ve aşağısı	18	239,92	2	5.37	.07	-
	b. 21-40	392	261,06				
	c. 41 ve üzeri	98	223,42				
	Toplam	**508**					

p<.05

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (χ^2=4.78; p=.09).

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda başarı boyutunda anlamlı farklılık görülürken (χ^2=6.88; p=.03); başarısızlık boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (χ^2=5.37; p=.07). Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın 21-40 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 41 ve üzeri mevcuda sahip öğretmenler arasında olduğu ve 21-40 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenler aleyhine olduğu görülmektedir.

4.5. MESLEKİ DENEYİM DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin görüş ortalamalarını mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 9. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Deneyim	N	$\overline{X}$	ss		Kt	Sd	Ko	F	p
Denetim Odağı	1-5 yıl	86	3.32	.32	Gruplar Arası	.79	4	.20	1.59	.18
	6-10 yıl	62	3.27	.27	Grup İçi	62.33	503	.12		
	11-15 yıl	114	3.26	.34	Toplam	63.12	507			
	16-20 yıl	133	3.30	.35						
	21 ve üzeri	113	3.37	.43						
	Toplam	**508**	**3.31**	**.35**						
Başarı	1-5 yıl	86	4.02	.53	Gruplar Arası	3.07	4	.77	2.14	.08
	6-10 yıl	62	3.87	.79	Grup İçi	180.18	503	.36		
	11-15 yıl	114	4.02	.42	Toplam	183.25	507			
	16-20 yıl	133	4.04	.64						
	21 ve üzeri	113	4.14	.63						
	Toplam	**508**	**4.03**	**.60**						
Başarısızlık	1-5 yıl	86	3.33	.95	Gruplar Arası	4.39	4	1.10	1.27	.28
	6-10 yıl	62	3.26	.97	Grup İçi	432.55	503	.87		
	11-15 yıl	114	3.12	.86	Toplam	436.94	507			
	16-20 yıl	133	3.07	.97						
	21 ve üzeri	113	3.17	.92						
	Toplam	**508**	**3.17**	**.93**						

$p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F=1.59; p=.18). Ayrıca okutulan sınıf değişkeninde yer alan görüş ortalamalarının kararsızım düzeyinde ve birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı (F=2,14; p=.08) hem de başarısızlık (F=1.27; p=.28) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.6. OKULUN BULUNDUĞU BÖLGE DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin görüş ortalamalarını okulun bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Okul Bul. Bölge	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Denetim odağı	Kırsal Bölge	65	3.35	.27	1.14	.25
	Şehir Merkezi	443	3.30	.36		
Başarı	Kırsal Bölge	65	4.07	.42	.51	.61
	Şehir Merkezi	443	4.03	.62		
Başarısızlık	Kırsal Bölge	65	3.54	.81	3.45	.00*
	Şehir Merkezi	443	3.11	.94		

p<.05

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (t=1.14; p=.25).

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda başarı boyutunda anlamlı farklılık görülmezken (t=.51; p=.61); başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (t=3.45; p=.00). Başarısızlık boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın kırsal bölgede görev yapmakta olan öğretmenler ile şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenler arasında olduğu ve şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.7. OKUTULAN SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin yönelik görüş ortalamalarını okutulan sınıf değişkenine göre karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Okut. Sınıf	n	$\overline{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p
Denetim Odağı	1.sınıf	95	3.26	.36	Gruplar Arası	.253	3	.08	.68	.57
	2.sınıf	154	3.30	.35	Grup İçi	62.87	504	.12		
	3.sınıf	146	3.33	.36	Toplam	63.12	507			
	4.sınıf	113	3.32	.36						
	Toplam	**508**	**3.31**	**.35**						
Başarı	1.sınıf	95	4.14	.67	Gruplar Arası	1.84	3	.61	1.70	.17
	2.sınıf	154	3.97	.53	Grup İçi	181.41	504	.36		
	3.sınıf	146	4.01	.67	Toplam	183.25	507			
	4.sınıf	113	4.05	.53						
	Toplam	**508**	**4.03**	**.60**						
Başarısızlık	1.sınıf	95	3.26	.94	Gruplar Arası	1.24	3	.41	.47	.70
	2.sınıf	154	315	.89	Grup İçi	435.71	504	.87		
	3.sınıf	146	3.12	.97	Toplam	436.94	507			
	4.sınıf	113	3.18	.93						
	Toplam	**508**	**3.17**	**.93**						

p<.05

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (F=.68; p=.57). Ayrıca okutulan sınıf değişkeninde yer alan denetim odağı görüş ortalamalarının kararsızım düzeyinde ve birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise, hem başarı (F=1.70; p=.17) hem de başarısızlık (F=.47;p=.70) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.8. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarını öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır

Tablo 12. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Öğrenim durumu	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Denetim odağı	Lisans	494	255.96	126444.00	2737.00	1.34	.18
	Lisansüstü	14	203.00	2842.00			
	Toplam	**508**					
Başarı	Lisans	494	254.91	125671.00	3002.00	.83	.40
	Lisansüstü	14	221.93	3107.00			
	Toplam	**508**					
Başarısızlık	Lisans	494	253.66	124547.00	3113.00	.60	.55
	Lisansüstü	14	229.86	3218.00			
	Toplam	**508**					

$p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda öğrenim durumuna göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir (U=2737.00; Z=1.34; p=.18). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı (U=3002.0; Z=.83; p=.40) hem de başarısızlık (U= 3113.00; Z=.60; p=.40) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.9. İSTİHDAM TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarını istihdam türü değişkenine göre karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (χ^2=.23; p=.89).

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı (χ^2=15.84; p=.00) hem de başarısızlık (χ^2=12.04; p=.00) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın sözleşmeli öğretmenler ile ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında olduğu ve sözleşmeli öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. Başarısızlık boyutunda ise ortaya çıkan anlamlı farklılığın kadrolu öğretmenler ile ücretli ve sözleşmeli öğretmenler arasında olduğu ve kadrolu öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir.

Tablo 13. İstihdam Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar		**N**	**Sıra ort.**	**Sd**	χ^2	**P**	**Anlamlı fark**
Denetim Odağı	a. Kadrolu	445	253,76	2	.23	.89	-
	b. Sözleşmeli	27	251,69				
	c. Ücretli	36	265,75				
	Toplam	**508**					
Başarı	a. Kadrolu	445	261,65	2	15.84	.00*	a-b* c-b*
	b. Sözleşmeli	27	147,96				
	c. Ücretli	36	239,19				
	Toplam	**508**					
Başarısızlık	a. Kadrolu	445	244,56	2	12.04	.00*	b-a* c-a*
	b. Sözleşmeli	27	320,37				
	c. Ücretli	36	306,15				
	Toplam	**508**					

p<.05

4.10. DENETİM ODAĞI İLE AKADEMİK BAŞARIDAN SORUMLULUK ALMA DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ELDE EDİLEN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamaları ile akademik başarıdan sorumluluk almaya ilişkin görüş ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağına İlişkin Görüş Ortalamaları ile Akademik Başarıdan Sorumluluk Almaya İlişkin Görüş Ortalamaları Arasındaki İlişki

		N	**R**	**R^2**	**p**
Denetim odağı	Başarı	508	.39	.15	.00*
	Başarısızlık	508	.02	.004	.57

*p<.01

Elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamaları ile başarıdan sorumluluk almaya ilişkin görüş ortalamalarının başarı boyutu arasında orta düzey ilişkinin olduğu görülmektedir (r=.39; p=.00). Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamaları ile başarıdan sorumluluk almaya ilişkin görüş ortalamalarının başarısızlık boyutu arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir (r=.02; p=.57).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının denetim odağı bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısı ve başarısızlığından sorumluluk algılarına ait boyut ortalamalarına bakıldığında başarı boyutuna ilişkin sorumluluk algılarının üst düzeyde olduğu, başarısızlık boyutunda ilişkin sorumluluk algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdağ (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarıdan aldıkları sorumluluğun akademik başarısızlıktan aldıkları sorumluluktan daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarına bakıldığında ise orta düzeyde bir görüş ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda erkek öğretmenlerin lehine orta düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sürgen (2014), sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre daha içten denetimli olduğunu bulmuştur. Bu sonucun toplumsal-kültürel yapıdan kaynaklı toplumun erkek bireylere yükledikleri özelliklerle ilişkili olduğu düşünülebilir. Toplumsal cinsiyet rolleri şemasına göre toplum erkeklerin daha özerk, girişimci risk alabilen, sorumluluk sahibi, kendine yeten birey gibi özellikleri erkeklere yüklerken uysal, anaç, memnun edici, huzur verici, şefkatli, sadık, duygusal gibi özellikleri ise kadına yüklemektedir. Bu durumun erkeklerin daha içten denetimli bir yapı geliştirmelerini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ekici (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından sorumluluk alma algı düzeylerine ilişkin puanların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark taşımadığı görülmüştür. Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırmada yine öğretmen

adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yanı sıra araştırmada ölçeğin öğrenci başarısından sorumluluk alma algı boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine Akdağ (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, kadın ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kurt ve Ekici (2013)'nin öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, kadın öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarının erkek öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Tümkaya (2000) yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin sorumluluk algıları yönünde denetim odağı puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde genel olarak başarıdan sorumluluk alınırken başarısızlıktan sorumluluk alınmadığı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının başarısızlığı kendisi dışındaki faktörlerle ilşkilendirdikleri görülmektedir. Bu durum sosyal psikolojinin ortaya koyduğu kendine hizmet eden yanlılık olgusuna uygun düşmektedir. Kendine hizmet eden yanlılık olgusuna göre insanlar olumlu durumları kendine mal ederken olumsuz durumları ise çevresel faktörlerle ilişkilendirmektedir. Tipik bir durum olan hatta karikatürize edilen yüksek notlarda öğrencinin yüksek puan aldım düşük notlarda ise hoca düşük puan vermiş ifadeleri hepimizin hemen anımsayacağı türdendir (Aronson, Wilson & Akert, 2012). Yanı sıra psikoloji literatüründe insanların çatışma ve kaygı durumlarında kullandıkları gerginliği ve kaygıyı azaltmaya dönük savunma mekanizmaları ile de bu durumu açıklamak mümkündür. İnsanda doğal olarak gerginlik yaratan bir olgu olan başarısızlığı dış nedenlere yükleyerek dışsallaştırma savunma mekanizmasının kullanılması ve yine kusurlu durumlarda suçu çevreye yükleyerek rahatlamayı sağlayan yansıtma savunma mekanizmaları bu durumu açıklayıcıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının gösterdiği algı özellikleri de bu durumu destekler niteliktedir (Geçtan, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sınıfların zorluk düzeyleri ve farklı sınıf düzeylerinde farklı tür becerilerin öğrencilere kazandırıldığı düşünüldüğünde sınıf düzeylerinde denetim odağı özelliğinin işin kolaylığı veya zorluğundan öte denetim odağı algısının yeleşmiş bir kişilik özelliği olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okutulan sınıf değişkeninde yer alan görüş ortalamalarının kararsızım düzeyinde ve birbirine yakın olduğu görülmektedir Sınıf öğretmenlerinin öğrenci

başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğrenci başarısı ve başarısızlığından sorumluluk alma algılarının da yine görevin zorluğu veya kolaylığı gibi işin zorluk derecesinden etkilenmediği ya da kazandırılacak becerinin basitliği ve karmaşıklığı gibi faktörlerin de belirleyici olmadığı sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca sonuçların kararsızım düzeyinde ve birbirine yakın olması okuttuğu sınıf fark etmeksizin sınıf öğretmenlerinin başarı ve başarısızlığı etkileyen ana unsur olarak kendilerini görmediklerini öğrenci başarısı ve başarısızlığında belirleyici başka faktörlerin de rolünün olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda lisans veya lisanüstü lehine anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Literatürde öğrenim durumu değişkeninin denetim odağı özellikleri ilişkisinin inceleyen araştırma sonuşlarına bakıldığında Canbay (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin denetim odağı özellikleri lisansüstü çalışma yapıp-yapmama durumuna göre irdelendiğinde puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada lisansüstü eğitim alıp-almama bağımsız değişkenine göre denetim odağı puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda farklılık görülmemesine rağmen doktora ünvanına sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha iç denetimli oldukları görülmüştür. Sürgen (2014), sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ile öğrenim durumu arasındaki ilişkide öğrenim durumu değişkenine göre, önlisansların daha içten denetimli olduğu, öğrenim durumu yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin daha düşük kişisel başarı hissi yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğrenim durumu değişkeni ile denetim odağı ilişkisinin incelendiği birçok çalışmada akademik başarısı yüksek bireylerin daha içten denetimli olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Crandall, Katkovsky ve Preston (1962) tarafından yapılan araştırmalarda bu duruma atıfta bulunmuşlardır. Wolfe ve Roberthaw (1982) insanların üniversiteye başladıktan sonra daha içsel olduklarını bulmuştur (Burger, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Literatürde karşılaştırma yapılması açısından öğretmenlerin öğrenim durumu ile akademik

başarıdan sorumluluk algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmada öğrenim durumu değişkeni ile akademik başarı sorumluluk algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, ancak başarıdan sorumluluk alma puanlarının başarısızlıktan sorumluluk alma puanlarına göre yüksek olması, öğrenim durumu ne olursa olsun her öğrenim durumundan öğretmenlerin savunma mekanizmalarına başvurduğu ve olumsuz bir durum olan başarısızlığı dışsallaştırma ve yansıtma savunma mekanizmaları ile dışa yükleyerek rahatlama eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca, sosyal psikolojinin ortaya koyduğu olgulardan kendine hizmet eden yanlılık, yani başarıyı kendine maledip başarısızlığı çevreye mal etme olgusunun eğitim durumu yükselse de değişmediği şeklinde değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sürgen (2014) mesleki kıdem değişkenine göre, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğerlerine göre daha içten denetimli oldukları tespit etmiştir. Anderson (1990) Denetim odağı; yaş, meslekler, kıdem (tecrübe), cinsiyet, branş, ya da öğrenim düzeyi gibi değişkenler ile ilişkili bulunmamıştır. Canbay (2007), Mesleki kıdem bağımsız değişkeni ile denetim odağı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ve meslekte bulunma süresi arttıkça iç denetimlilik özelliğinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Akdağ (2018), ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Farklı istihdam tiplerine sahip öğretmenlerin denetim odağı açısından anlamlı bir farklılık göstermemesi denetim odağı algısının çalışılan işteki güvenceli çalışma hissinin olup olmaması veya geçici çalışan olma algılarından etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde karşılaştırma yapılması açısından öğretmenlerin istihdam tipi ile denetim odağı algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise, hem başarı

hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın sözleşmeli öğretmenler ile ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında olduğu ve sözleşmeli öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. İş garantisi algısına sahip kadrolu öğretmenler ile iş garantisi algısının olmadığı sözleşmeli öğretmenler ve zaten geçici olduğu net olan ücretli öğretmenlerin iş garantisi algısının net olduğu durumlarda işin olumlu sonuçlarından sorumluluk almanın arttığı ancak iş garantisinin olmadığı durumların ise işin sonuçlarından sorumluluk almayı azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Başarısızlık boyutunda ise ortaya çıkan anlamlı farklılığın kadrolu öğretmenler ile ücretli ve sözleşmeli öğretmenler arasında olduğu ve kadrolu öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. Kadrolu öğretmenlerin başarısızlıktan daha az sorumluluk almaları daha çok sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin öğretmenliğe yeni başlamış veya öğretmenlikteki süresi henüz çok uzun olmayan bireyler olmaları ve bir işe giriş aşamasındaki idealist her şeyi değiştirebileceğine olan inancın ve tavrın sonucu olarak görülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin çalıştığı bölge özelliklerinin içten veya dıştan denetimliliği arttırıcı veya azaltıcı bir rol oynamadığını göstermektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda başarı boyutunda anlamlı farklılık görülmezken başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarısızlık boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın kırsal bölgede ve şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenler arasında olduğu ve kırsal bölgede görev yapmakta olan öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kırsal bölge, şehir merkezi fark etmeksizin diğer birçok değişkende olduğu gibi başarıyı kendilerine mal ederek başarının sorumluluğunu aldıklarını ancak iş başarısızılığı üstlenmeye geldiğinde kırsal bölge öğretmenlerinin, kırsal bölgede çalışan öğretmenlerin koşullarının elverişsizliğini başarısızlığın temel gerekçesi olarak görüp başarısızlıktan en az sorumluluk alan grup olarak ön plana çıkmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğrenci sayısının azlığı ve çokluğunun denetim odağı açısından anlamlı fark

oluşturmaması denetim odağı özelliğinin bireyin daha sonra karşılaştığı işin kolaylığı ve zorluğu gibi faktörlerden ziyade bir kişilik özelliği olarak tutarlı bir yapı olması ve çok önceleri oluşmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda başarı boyutunda anlamlı farklılık görülürken başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın 21-40 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 41 ve üzeri mevcuda sahip öğretmenler arasında olduğu ve 21-40 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf içi öğrenmelerin gerçekleşme sürecinde kazanıma sahip öğrenci sayısı ile ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmeninin kalabalık sınıflara hâkim olma düzeyi ve bu sınıflarda okuyan başarılı öğrencilerin nicelik olarak fazla olması öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alma görüş ortalamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Mevcudu fazla sınıfların, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi azaltarak eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesini güçleştirdiği (Maya, 2006) ve öğretmen ve öğrenci üzerinde psikolojik, sosyal ve sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durum öğretmenin kalabalık sınıflarda elde ettiği başarılar öğretmenin elde edilen başarıyı kendine mal etmesi olağandır.

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sürgen (2014) yaş değişkenine göre, 53 yaş ve üstündeki sınıf öğretmenleri diğerlerine göre daha içten denetimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Canbay (2007) araştırma sonucunda, iç denetimliliğin yaşla birlikte arttığını belirlemiştir. Bu sonuç Mullis & McKinley‟in (1987) yaşla birlikte kontrol odağı inancının içselleşmesine ilişkin araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Novicki ve Strickland (1973), Köksal (1991), Korkut (1991), Canel (1993) ve Malki (1998) ise yaptıkları çalışmalarda yaş ile denetim odağı arasında bir ilişki belirlememişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise, hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin 31-40 yaş öğretmenler arasında ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğinde kazanılan tecrübe ile ilişkilendirilebilir. Başarısızlık boyutunda ise

30 yaş altı öğretmenler ile 41-50 arası öğretmenler arasında ve 30 yaş altı öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılık göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun yüksek olması ve idealist tutumları ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüşleri ile öğrenci başarısından sorumluluk alma arasında pozitif yönde orta düzey ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum, kendine hizmet eden yanlılık yüklemeler ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olma sebebi olarak kendilerini gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin denetim odağı ile başarısızlık arasında bir ilişki bulunmaması da bu duruma kanıt niteliğindedir. Çünkü insanlar öz saygılarını korumak için başarıları sahiplenme, başarısızlıkları ise dış faktörlere yükleme eğilimindedirler (Robins& Beer, 2001).

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve sorumluluk alma düzeylerini geliştirecek sempozyum, panel, konferans gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımaları, başarı ve başarısızlık konusunda daha nesnel değerlendirmeler yapabilmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu çalışma devlet okulları ile sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışmada özel okulları da örneklem grubuna katarak devlet okulunda çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin denetim odağı ile öğrenci başarısından sorumluluk almaya ilişkin görüşler karşılaştırılabilir.

- Sorumluluk almanın, denetim odağı dışındaki diğer kişilik özellikleri ile ilişkisine ortaya koymaya dönük çalışmalar yapılabilir.

- Başarısızlıktan sorumluluk alma algısını geliştirmeye dönük deneysel çalışmalar ile başarısızlıktan sorumluluk alma algısını arttırma yollarını araştırmaya dönük çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin sorumluluk algılarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

Abrahamson, K.G. & Christopherson. V.A. (1985). Perceived competence among rural middle school children: parental antecedents and relation to locus of control. *Psychological Abstracts,* 72(2), 343-351

Açıkgöz, K.Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme (3.baskı)*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Agyenmang, D.K. (1993). *Sociology of education for African students.* Temo: Ghana Publishing Corporation.

Ahles, P. M. (2004). Attribution theory in a cooperative learning situation: Can it explain helping behavior. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Arizona.

Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.

Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.

Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-360.

Akbari, R. & Allvar, N. K. (2010). L2-Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language,* 13(4), 1-22.

Akdağ, B.Ö. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akdemir, A. (2004). *Temel İşletmecilik Bilgileri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi

Akhun, İ. (1980). *Akademik başarının kestirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Akiskal, HS. Hirschfeld, R. & Yerevanian, B. (1983). The relationship of personality to affective disorders. A critical review. *Arch Gen Psychiatry*, 40, 801-810.

Aksoy, A. & Mağden, D. (1993). *Denetim odağı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi***,** 9. Ya–Pa Okul öncesi EğitiminYaygınlaştırılması Semineri, Ankara, 22- 25-05-1993, 134–139.

Aksoy, C. A. (1992). Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aktaş, H. (2008). Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık. Yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, Ö. & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success.*International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.

Alexander, C.D., & Fuller, E. (2005, April). *Effects of teacher qualifications on student achievement in middle school mathematics in Texas.* Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.

Al-Fadhli, H. And Singh, M. (2006). Teachers' Expectancy and Efficacy as Correlates of School Achievement in Delta, Missisipi. *Journal Personal Evaulation Education*, 19, 51-67.

Allport, G. W. (1960). The open system in personality theory. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(3), 301–310. https://doi.org/10.1037/h0043619

Altınkurt, Y. K. (2012). Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Amadi, M. (2010). Affective Determinants of ESL Success. Unpublished M.Ed Project, Department of Teacher Education, University of Ibadan.

Anderson, C.R. (1990). Locus of control, Coping behaviours, and performence in astress getting A longitudinal study. *Journals of Applied Psychology*, 62, 446-451.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi 2 (1. Baskı).* İstanbul: Ya–Pa Yayın Pazarlama,

Argun, Y. (1995). Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkileri. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Arıcak, T. (1995). Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arık İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş (1. Baskı).* İstanbul: Çantay Kitabevi,

Arkar, H. (2005). Cloninger'in Psikobiyolojik Kişilik Kuramı. Türk Psikoloji Bülteni, 36: 82-94.

Arkonaç, S. (1993). *Psikoloji zihinsel süreçler bilimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aronson, E.,Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2012). *Sosyal psikoloji (*Çev. Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları

Askın, M. (1989). *Denetim odağı ile kendini kabul arasındaki ilişkilerin sosyal psikolojik açıdan incelenmesi,* Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 84, Erzurum.

Atak, H. (2011). Örneklem seçimi. Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 201-227). Ankara: Edge Akademi

Aydın, Ö. (1999). Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ayvaz Y. (1995). Ana bileşenler analizi ve bir uygulama denemesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme (5.baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, H. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bahar, M. (2002). Biyoloji öğrencilerinin motivasyon tarzlarının tespiti. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 23-34.

Balcı, E. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve türk eğitim sistemindeki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 127-135.

Bal-Tal, D., & Bar-Zohar, Y. (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 181-199

Baltaş, A. (2006). *Üstün başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barrick, M. R., Mount, M. K. (2009). Handbook of principles of organizational behavior. İn E. A. Locke (Ed.), *Select on conscientiousness and emotional stability* (pp. 19-40). Malden, MA: Blackwell Business.

Battle, E.S. and Rotter, J.B. (1963). Childrens Feelings of Personal Control as Related to Socual Class and Ethnic Group. *Journal of Personality*, *4*(3 I), 482-490.

Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.

Bean, R.A., Bush, K.R., Mc Kenry, P.C. & Wilson, S.M. (2003). The impact of parental, support, behavioral control and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European-American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*(5), 523–541.

Bein, J., Anderson, D. E. & Maes, W. R. (1990). Teacher locus of control and job satisfaction. *Educational Research Quarterly, 14*(3), 7-10.

Bem SL (1975) Sex role adaptability: One consequence of psychological and rogyny. *Journal of Personality and Social Psychology,* 31(4), 634-643

Benham, J. (1995). Fostering Self Motivated Behaviour, Personal Responsibility, And İnternal Locus Of Control _n The School Setting. Maine, University of Southern Maine (ERIC Document Reproduction Service No. ED386621).

Bokser, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly,* 39(3), 398–425.

Brenenstuhl, D. C., Badgett, T. F. (1977). Prediction of academic achievement in a Simulation mode via personality constructs. *New Horizons in Simulation Games And Experiential Learning, 4*, 223-230.

Bright, N. H. (2011). Five habits of highly effective teachers. School Administrator, 68, 33-35.

Bruce T. (2006). Swinomish attributes of success. Doctoral dissertation, Gonzaga University, Spokane.

Bulucu, Ö. (2003). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana

Bulus, M. (2011) Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An Individual Differences Perspective *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 540-546.

Buluş, M. (1996), *Ergen öğrencilerde denetim odağı–yalnızlık düzeyi ilişkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (Çev: Erguvan Sarıoğlu, İ. D.), İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014) *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilşkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Canel, N.D. (1993). Ortaokul seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünceye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Carton, J. S., & Nowicki, S. (1994). Antecedents of individual differences in locus of control of reinforcement: A critical review. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 120*(1), 31–81.

Cattell, R. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin Books.

Cengil, M. (2004). Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin denetim odaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3(*5), 65-88.

Cervone, D. & Pervin, L.A. (2008). *Personality theory and research (10th ed.).* Hoboken, NJ: Wiley.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Cheong Cheng, Y. (1994). *Locus of Control as on indicator of Hong Kong Teachers Job Attidues and Perceptions of Organizationel Characteristics*. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 180-188, DOI: 10.1080/00220671.1994.9941240

Chubb, N. H.; Fertman, C. I. And Ross, J. L. (1997). Adolescent Self – Esteem and Locus of Control: A longitudinal Study of Genderand Age Differences. *Adolescence*, 32(125), 113- 129.

Cihangir S. (1999). On yaşındaki çocukların odakları ile öz saygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Third handbook of research on teaching*, (pp. 255–296), New York, NY: Macmillan.

Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. Archives of General Psychiatry, 44, 573-588.

Cloninger, C. R., Svrakic, D. M. & Przybeck, T. R. (1993). A psychological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975-990.

Cloninger, C.R. & Svrakic, D.M. (2000). Personality disorders. B.J. Sadock ve V.A. Sadock, (Ed.), Comprehensive Textbook of Psychiatry (7th ed.) (235-298). Baltimore: Williams & Williams.

Cohen, D.K. &Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record, 102 (2), 294–343.*

Cooley, E. L. & Nowicki,S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students. *TheJournal of Psychology*, 117, 85-87

Corbett D. G. (1998). Weiner's attributional theory of motivation and emotion: Testing aspects of the model with community college students. (Unpublished doctoral dissertation). New York University. New York.

Crandall, V. C. & Crandall, B. W. (1983). *Maternal and childhood behaviors as antecedents of internal-external control perceptions on young adulthood.* In H.M. Lefcourt (Ed.). Research With The Locus Of Control Costruct: Vol. 2. Developments And Social Problems (pp. 53-103). San Diego, CA: Academic Press.

Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young children's intellectual achievement behaviors. *Child Development, 33*(3), 643–661.

Cüceloğlu, D. (1993). Dıştan denetimli kişi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (30), 4–5.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı (19. baskı).* İstanbul: Remzi Kitabevi,

Çağdaş A. & Seçer, Z. (2005). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim (1.Baskı).* Konya: S.Ü.M.E. Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2), 28–34.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (7. Baskı).* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çınar, O. (2004). Sınıfların Kalabalık Olmasının Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, Pegem A Yayıncılık, Ankara,

Çolak, E. (2006). Meslek lisesi makine bölümü öğretmenlerinin denetim odaklarının medeni durum, yaş, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-14

Dağ, İ. (1991). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopataloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 1-9.

Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi, 7*(26), 10-16.

Dağ, İ. (1999). The relationship among paranormal beliefs, locus of control and psychopathology in a Turkish college sample. *Personality and Individual Differences*, 26, 723-737.

Dağdelen, S. (2013). Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Davies, G. M. (1982). *Perceived self-efficacy outcome expectancies and negative mood states and stage real disease. Journal of Abnormal Psychology,* 91, 241-244.

Davis W.L. & E. Phares. (1969). Parental antecedents of ınternal-external control of reinforcement. *Psychological Reports, 24,* 427-436

De Charms R. & Muir M. S. (1978). Motivation: Social approaches. *Ann. Rev. Psychol.* 29:91-113

Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf Yönetimi* içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, Ç.P. (2006). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri, ruh sağlığı ve denetim odağının yönü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü.* Ankara: Anı yayıncılık.

Derelioğlu, Y. (2004). Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Diamond, J.B., Randolph, A. &Spillane, J.P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for students learning: The importance of race, class and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly, 35*(1), 75-98.

Dibekoğlu, Z. (2006). Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.

Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi. 20*, 1-14.

Dinçyürek S., Çağlar M. & Birol C. (2010). Atılganlık ve denetim odağı düzeyi: gelecek nesillere etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 142-150

Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve Çevre Büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1,* 37-47.

Dönmez, A. (1984). Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17*(1-2).146-148.

Dönmez, A**.** (1985). Denetim odağı (locus of control) ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üni. Basımevi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 37-47.

Dönmez, A. (1986). Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19*(1–2), 259-280.

Dönmez, A. (1987). Bazı kişilerarası ilişki durumlarını algılama ve değiştirme isteğinde cinsiyet farkı. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 20(1), 99-116.

Ekici, G. (2002). Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim nedir? ve bu uygulamada öğretmenlere düşen görevler nelerdir? *TSE Standard Ekonomik ve Teknik Dergi*, 481, 21–25.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. (2010). Factors affecting biology lesson motivation of high school students. *Procedia Social Behavioral Sciences, 2*(2010), 2137-2142.

Ekici, G. (2012). Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *çağdaş eğitim dergisi akademik,* 1(2), 23-35.

Ekici, G. (2012a). Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik, 1(2), 23-35.

Ekici, G. (2012b,Haziran). Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarına cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etkisinin değerlendirilmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde:

Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *38(*169), 263-279.

Ekici, G. (2014). Öğretmenin öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı konusunda görüşler. *İlköğretim Online*, 13(4), 1414-1448.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.

Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society,* 19(2), 119-136.

Erbaş, A. G. (2000), İlkokul çocuklarında, sınıf büyüklüğü ve kardeş sayısının, denetim odağı ve atılganlık düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erdoğan, B. (2003). Denetim odağı ve önbilgi düzeyinin öğrencilerin öğretim materyallerini kontrol tercihine etkisi. Educational Sciences and Practice, 2/3, 31-46.

Fenell, D. & Weinhold, B. (1989). *Counseling families*. Colorado: LovePub. Com

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Ed.)*. London: Sage publications.

Fielding, M. &Gall, M. D. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stres and burnout paper presented at the annual meeting of the american educational research association.* New York. Eric Document Reproduction Service. No: ED219353.

Flaherty, J. A., Gaviria, F. M., Pathak, D., Mitchell, T., Wintrob, R., Richman, J. A., &Birz, S. (1988). Developing instruments for cross-cultural psychiatric research. *Journal of Nervous and Mental Disease, 176*(5), 257–263.

Galejs, I. and D. Pease. (1986). Parenting Beliefs and Locus of control Orientation. *The Journal of Psychology,120*(5), 501-510.

Gardner, D. C.& Warren, S. A. (1978). Careers and disabilities: a career education approach. connecticut: Greylock Publishers.

Geçtan E. (2006) *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar (8. Baskı).* İstanbul: Metis Yayınları.

Geçtan, E. (1 989). *Çagdaş yaşam ve normal dışı davranışlar (7.* basım). Istanbul: Rernzi Kitabevi.

Geçtan, E. (1994). *Çocuk ve suç (11 baskı).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gezgin, D. M. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerinin incelenmesi: Trakya Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(2), 297-311.

Gifford, D. D. ;Perriott, J. B. And Mianzo, F. (2006). Locus of control: academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission,* 18-25.

Gilmor, Ty. M. (1978). Locus of Control as a Media for of Adapdive Behavior in Children and Adolescents. Canadian Psychological Review, 19(1), 1-26.

Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P. &Holbein, M.F.D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99−123.

Goodman, J. H., Cooley, E. L., Sewel, D. R., ve Leavitt, N. (1982). Locus of control and self-esteemon depressed, low income african-american women. *Community Mental Healt Journal, 30*(3), 259-269.

Gordon, R., Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2006). Hamilton: The Project, identifying effective teachers using performance on the job. Brookings Institute.

Gordon, T. (1997). *Etkili Anne baba eğitiminde uygulamalar*. (Çev.: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Gökçakan, Z.; Yanılmaz, B. (1998). Öğretmen adaylarında denetim odağı ve stresle başa çıkma tarzları, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Dergisi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2: 287 -290, Konya

Gökçe, B. (1992). *Toplum bilimlerde araştırma (2.Baskı)*. Ankara: Savaş Yayınları.

Graham, S., Harris, K.R., Fink, B. & McArthur, C.A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–203.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 8(3-4), 381-391.

Guskey, T.R., (1981a). Measurement of The responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. Journal of Teacher Education, 32(3), 44-51.

Guskey, T.R., (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research, 81(*1), 41-47.

Güleç, S. & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 63-78.

Günçer, B. & Köse, R. (1993). Effects of family and school on Turkish students' academic performance. *Education and Society, 11(1), 51–63.*

Gündüz, Z. (1986). Okul Başarısı ve Ortaokul I. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı**.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güngör, A**.** (2003). *Gelisim ve öğrenme (2. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürgan, U. (2014). Sınıfta güdülenme. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 295-309). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvenç, H. (2011a). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlilik algıları. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.

Güvenç, H. (2011b). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki öz yeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences,*6 (2), 1410-1421.

Halpin,G.& G. Halpinand Whiddon, T. (1980). The relationship of perceived parental behaviors to locus of control and self-esteem among amercican, indian and white children. *The Journal of Social Psychology. 111*,189-195.

Hedier,F.(1958). The psychology of ınterpersonal relations. Newyork: Wiley

Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Delhi: New Age İnternational (P) Limited Publishers.

Houston. L. N. (1984). Self–esteem, locus of control and conservatism, *Psychological Reports,* 55, 851-854.

Howie, S. J.& Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation, 27,* 7-25.

Huberman, M. (1995). *The lives of teachers.* London: Cassell.

Ilgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

İslamoğlu, A. H., Alnıaçık, Ü. (2014). Sosyal *bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Judge, T.A. ve Bono, J. E. (2001). "Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability-with Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis", Journal of Applied Psychology, 86/1, 80-92.

Kağıtçıbaşı, 1972), Türkiye'de aile kültürü. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/7111 adresinden 8 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde, (ss. 321-331), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaplan, S. E. Reneau, J. H. & Whitecotton, S. (2001). *The effects of predictive ability information, locus of control, and decision maker involvement and decision aid reliance. Journal of Behavioral Decision Making,* 14, 35-50.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları

Katkovsky, W., V. C. Crandalland S. Good. (1967). Parental Antecedents of Children's Beliefs in Internal-External Control of Reinforcement in Intellectual achievement Situations.

Katkovsky, W., V. C. Crandalland S. Good. (1967). Parental antecedents of children's beliefs in internal-external control of reinforcement in ıntellectual achievement situations. *Child Development, 38,* 765–776.

Kavaklı, A. E. (2001). *Bilge öğretmen*. İstanbul: Nesil Yayınları,

Keleş, O. B. (2000). *Eğitim* yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Keser, İ. & Sarıbay, E. (2007). İzmir'deki özel ve devlet üniversitelerindeki öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18, 39-48.

Keskin, H. K. & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim, 1*(1), 20-32.

Keskin, H. K. (2000). İlköğretim 2. sınıf kademesindeki başarı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Kıral, E. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kızıldağ, S. (2009). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

King, S. (1989). *Sex differences in a causal model of career maturity. Journal of Counseling and Development,* 68, 208–215.

Knoop, B.S. (1980). Psycho-social correlates of teacher burn out: A study of absenteeism, job satisfaction, job stres, and locus of control among special education teachers in selected counties of West Virginia. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University,Virginia

Korkut, F. (1986). İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Korkut, F. (1991). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 18-23.

Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 8*, 108–127

Köknel, Ö. (1985), *Korkular, takıntılar, saplantılar,* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik.* İstanbul: Akdeniz Yayıncılık

Köksal, F. (1991), Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Köse, R. (1998). Effects of gender differences achievement orientations on academic preference and acquisition. *Eğitim ve Bilim, 22*(107), 36-43.

Köse, S. (2003). A.psychobiological model of temperament and character: TCI. *Yeni Symposium, 41(*2), 86-97.

Kumral, K. (2001). 12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kurt, H. (2013a). The analyze of teachers' responsibility beliefs for student academic successes and failures (The sample of Turkish biology teachers). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 314-329.

Kurt, H. (2013b). The analyze of biology teachers' responsibility perception for student achievement in terms of classroom management profiles. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 473-490

Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algısına Etkisinin Analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science,* 6(8), 901-939. Doi: 10.9761/JASSS1865

Kurt, Y. (1996). Rehber öğretmenler ve öğretmenlerin ahlak gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Ankara.

Küçükkaragöz, H. S. (1998). İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.

Lancester, W.W. & Richmond, B. O. (1983). Perceived locus of control as a function of father absence, age and geographic location. *The Journal of Genetic Psycholoy*, 143, 51-56.

Lefcourt, H. M. & Ladwing, G. W. (1965). *The effect of reference group open negroes persistance in a biracial competitive game. Journal of Personality and Social Psychology,* 1, 668

Lefcourt, H. M. (1992). Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin,* 112. 411-414

Lewis, R. (1999). *The discipline dilemma: Control, management, orinfluence.* Hawthorn: ACER:Australian Council For Educational Research.

Lortie, D. (1975). School-Teacher: A Sociological Study, Chicago: The University of Chicago.

Luzzo, D. A. (1994). a*ssessing the value of social-cognitive constructs in career development.* Annual Convention of the American Psychological Asssociation**.** Los Angeles: California.

Maddi S. R. (1989) *Personality theories. A C omparative analysis (*5.edt.). Homewood: Dorsey.

Main, J.D. & Rowe, M. B. (1993). *The relation of locus of control orientation and task structure to problem solving performance of sixth grade student pairs. Journal of Research in ScienceTeaching, 30(*4),401-420.

Malki, R. (1998). Davranışlarda iç-dış kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Mamlin, N., Harris, K. R., & Case, L. P. (2001). A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities: Rethinking a common assumption. *The Journal of Special Education, 34*(4), 214-225.

Man, A., Y. Hall, V. & Stout, D. (1990). Family environment and multidimensional locus of control. *Social Behaviour And Personality, 18*(2), 197-200.

Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Epitropaki, O. & McNamara, R. (2005). The role of leader- member exchanges in mediating the relation ship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organisational Psychology, 78*(1), 141-147.

Martinko, M. J. (1998). A synthesis and extension of the Weiner and Kelley attribution models. *Basic and Applied Social Psychology, 20*(4), 271-284.

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.

Maton, K.I. & Hrabowski III, F.A. (1998). Preparing the way: A qualitative study of high achieving african american males and the role of the family. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 6

Maya Çalışkan, G. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(4), 374-394.

Mazur, P. J. & Lynch, M. D. (1989). *Differential ımpact of administrative organizational, and personality factors on teacher burn out. Teaching and Teacher Education, 5*(4), 337-353.

McAdams, D. P., & Emmons, R. A. (1995). Levels and domains in personality. *A special issue of the Journal of Personality*.

Menninger, W. C., & Levinson, H. (1956). *Human understanding in industry: A guide for supervisors*. Science Research Associates.

Messer, S. B. (1972). The relation of ınternal-external control to academic performance. *Child Development, 43*(4), 1456-1462.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi, çocuk gelişimi ve eğitimi.* Bilişsel Gelişim, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) *Matematik dersi öğretim programı (1–8. sınıflar).* Ankara. MEB.

Moore, D., & Dwyer, F. (1997). Effect of color coding on locus of control. International *Journal of Instructional Media, 24*(1), 145-151.

Morgan. C.T. (2009). *Psikolojiye giriş.* İstanbul: Eğitim Kitabevi Yayınları

Morganti, J.B., Nehrke, M.F., Hulicka, I.M. & Cataldo, J.F. (1988). Life Span Differences in Life Satisfaction, Self-Concept and Locus of Control. *International Institute of Aging a Human Development, 26(*1), 45-56.)

Mowrer-Reynolds, E. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers, *College Student Journal, 42*(1), 214-223.

Norton, J. L. (1994, February) Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers. Paperpresented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators. 74th Atlanta.

Nowicki, S. Jr. And Barnes, J. (1973). Effects of a structure camp experience on locus of control orientation. *Journal of Genetic Psychology* 122, 247-252.

Nunn, G. D. & Nunn, S. J. (1993). *Locus of control and school performance: some implications for teachers. Education. 113*(4), 636-641.

Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi (3. basım).* Ankara, İmge Kitabevi

Ozolins, A.R. & Stenstrom, U. (2003). *Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescent. Adolescence, 38*(152), 650-658.

Öncü, H. (2015). Motivasyon (güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 159-182). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özatlı, S. N. (2006). Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir

Özer, Y. & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.

Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Özkan, E , Yıldırım, S . (2013). The relationships between geometry achievement, geometry self-efficacy, parents' education level and gender . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46 (2), 249-262

Özkan, S. (2003). The roles of motivational beliefs and learning styles on tenth grade students' biology achievement. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Pallant, J. (2011) SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program. 4th Edition, Allen & Unwin, Berkshire

Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7*(25), 46-61.

Robbins, S. P. (1986). *Organization an behavior.* (3. Edition). New Jersey: Prentice-Hall Engle wood Cliffs

Robins, R W. & Beer, J. S. (2001). Positive ulusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 340-352.

Rose, J.S. (1978). *Relationships among teacher locus of control. Education Psychology*, 79. 1185.56.

Ross, M. W. (1989). *The relationship between locus of control and academic level and sex of secondary school students* . University of Ottawaand

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for ınternal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1–28

Rotter, J. B. & Change, J. E. & Phares E. J. (Eds.) (1972). *Aplications of a social learning theory of personality*. Toronto: Holt-Rinehart

Rotter, J. B. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of A Variable", American Psychologist, 45, 489–493.

Rotter, J.B. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcements. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(I), 56-67

Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları, 9,* 106-115.

Sadowski, C. J., Taylor, R. C., Woodward, H. R., Peacher, R. K., & Martin, B. J. (1982). The reliability and validity of a Likert type locus of control scale for teachers. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 12, 32. (Ms. No. 2475).

Sarıçam, H., Duran, A., Çardak M. & Halmatov, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade, *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 67-74.

Sarıkaya, P. (2007). Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim Yönetimi*, 4, 527-548.

Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. Biometrika, 40, 87-104

Schunk, D. H. (2000). *Learning theories, an educational prespective (3.edt.).* Merril Prentice Hall.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology, 88*(3), 242–247. https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.3.242

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya (12. baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi

Serin, N., B. & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(*1) 1-18.

Serin, O. Bulut Serin, N. & Sülen Şahin, F. (2009). Factors affecting the learning and studying strategies, and locus of control of the trainee teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1127–1136.

Sherman, L. W. (1984). Development of children's perceptions of ınternallocus of control: A cross-sectional and longitudinal analysis. *Journal of Personality, 52*(4), 338-354

Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 549–570. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549

Smith E. E., Hoeksema S. N., Fredrickson B., Loftus G.R. (2003). *Psikolojiye giriş (14. baskı)*. (Çeviren: Öncül, Ö., Ferhatoğlu, D.). Söz kesen Matbaacılık (Kitabın orijinali 2009' da yayınlandı).

Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Stein, M.K. &Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching & Teacher Education,* 4(2), 171-187.

Strickland, B.R. (1972). Delay of grafitication as function of race the experimenter. *Journal of Personality and Social Psychology,* (22), 108-1 12.

Strickland, B.R. (1989). *Internal*-external control expectancies. *American Psychologist,* 44(1), 1-12.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers,* association for supervision & curriculum development, Virginia.

Sürgen, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Şahin, B. (2009). Metodoloji. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.

Şama, E. & Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 135-154.

Şevik, Y. (2014). İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem yayıncılık.

Tabak, R. S. & Akköse, K. (2005). Ergenlerin sağlık denetim odağı algılama düzeyleri ve sağlık davranışlarına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin,* 5(2), 118-130.

Tan, D. (2000). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Temelkuran V. (2002). Kurum bakımında olan ve ailesi yanında kalan çocukların denetim odağı ve benlik kavramları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Tevrüz, S. (1999). *Endüstri ve örgüt psikolojisi.* Ankara:Türk Psikologları Derneği Yayınları.

Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review, 12*(1), 63–83. https://doi.org/10.1023/A:1009085017100

Trawick- Smith, J. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* Nobel Akademik Yayıncılık,

Tseng, M. S. (1970). Locus of control as a determinant of job proficiency, employ ability and training satisfaction of vocational rehebilitation clients. *Journal of Counseling Psychology, 17*(6), 487–491.

Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (öğrenci ve öğretmen algıları), *Eğitim ve Bilim, 32*(146), 39-53

Tuzcuoğlu S. (2005). Kişilik gelişimi. Aydın, B. (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme* içinde Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tümkaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 1-2.

Türk, İ. (1999). *Ortaöğretimde ailenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Türküm, A. S. & Can, G. (Ed.). (1998). *Çağdaş yaşam çağdaş insan: Çağdaş yaşamda kişilik ve kişilerarası ilişkiler.* Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ulay, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ulutaş, İ. (1999). İlköğretim okullarına devam eden 10 yaş çocukların denetim odağı ve kaygı düzeyinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Ülgen, G. (1996). Kavram Geliştirme, Kuramlar ve Uygulamalar, Ankara: Setma Basımevi.

Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikoloji, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). A attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching. (The case of İnönü University Faculty of Education). *Education and Science,* 34(151), 140-155.

Wang, D. B. (2004). Family back ground factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, *41*, 40-54.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 3-25.

Wolfe. L. M., ve Robertshaw, D. (1982). Effects of college attendance on locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 43 (1), 802-610.

Woolfolk, A.E. (1995). *Educational psychology*. The USA: Allyn and Bacon

Wright, S. P., Hom, S.P., & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on students achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education*, *11*, 57-67.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yapıcı, Ş. & Koçyiğit, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri. *International Journal of Social Science*, 5(2), 349-368.

Yaşar, M., Öztürk, N. & Demirbaş, E. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. *1*(2), 123-134.

Yaşar, V. (2006). Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, H. (2009). Motivasyon, Yaşar Özbay, Y. & Erkan, S. (Ed), Eğitim Psikolojisi içinde (ss. 379-405). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyaprak, B. (1988). Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli olmalarını etkileyen etmenler. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Yeşilyaprak, B. (1990). Gençlerde denetim odagi ve ön koşullari. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi.* İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (1990.a). Denetim odağı belirleyicileri ve değişimine ilişki araştırmalar. Bir eleştirel değerlendirme. *İstanbul Psikoloji Dergisi*, *7*(25), 41-52.

Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Bilim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, *1*(3), 3–16.

Yeşilyaprak, B. (1997). Mesleki gelişim süreci açısından temel eğitim dönemi. ııı. ulusal pdr kongresi bildiriler kitabı (s. 97-104). Adana: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Araştırma Dergisi*, 1(3), 3–16.

Yıldırım, M.C. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal ilköğretim okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

Young, P. V. (1968). *Bilimsel sosyal incelemeler ve araştırma* (G. Bingöl & N. İşçil, *çev*.). Ankara: Ege Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk ruh sağlığı,* İstanbul: Özgür Yayın.

Yüksel, G. (2011). Öğrenme için motivasyon. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi (Geliştirilmiş 2. Baskı)* içinde (s. 17-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

7. EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Bağlamında İncelenmesi

Değerli meslektaşım;

Bu görüşme formu ile ilkokul öğrencilerinin başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin denetim odağı bağlamında incelenmesini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda vereceğiniz cevapların açık ve içten olması, araştırmada elde edilecek sonuçların görüşlerinizi yansıtması açısından önem arz etmektedir.

İçten ve samimi görüşleriniz için teşekkürler

Suat ŞEHİR
Sınıf Öğretmeni
suatsehir@gmail.com

1. **Cinsiyetiniz :** ( )Erkek ( )Kadın
2. **Yaşınız :**…….. *(Lütfen yazınız)*
3. **Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayısı :** ……*(Lütfen yazınız)*
4. **Öğretmenlik deneyiminiz (Kaç yıl?) :**……*(Lütfen yazınız)*
5. **Okulunuzun bulunduğu bölge:** ( ) Köy ( ) Belde ( ) Şehir Merkezi
6. **Okuttuğunuz sınıf :** ( ) 1.Sınıf ( ) 2.Sınıf ( ) 3.Sınıf ( ) 4.Sınıf
7. **Öğrenim durumunuz:** ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
8. **İstihdam türünüz:** ( ) Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli

EK 2: Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği

	B. Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı, sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze, (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1.	Eğer bir çocuk yanlış yönlendirilmişse, onu düzeltmek, doğru yöne çekmek beni aşar.	1	2	3	4	5
2.	Sınıfımdaki her bir öğrencinin, bazı alanlarda kendilerini değerli ve başarılı hissetmelerine yardım edebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
3.	Bazı insanlar, kişilik özelliklerinden dolayı doğal bir çatışma eğiliminde olduğundan, bu özelliklere sahip olan öğrencilerle öğretmenlerin birlikte olabilmelerinin uygun, özel bir yolu yoktur.	1	2	3	4	5
4.	Öğrenciler üzerine fiziksel ceza ve şiddet uygulanması konusunda yapılabilecek kesin, belirli bir şey yokmuş gibi görülüyor.	1	2	3	4	5
5.	Yavaş öğrenen bir öğrenciye ek zaman ayırabildiğim taktirde, bunun kısa sürede olumlu sonuçlarını görürüm.	1	2	3	4	5
6.	Öğretmenin öğrencilerin kişilik ve tutumları üzerinde oldukça büyük bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
7.	Eğer öğretmen öğrencilerini harekete geçirecek etkili aktiviteler düzenlerse, çok pasif görünen çoğu öğrenci ciddi kişilik değişikliklerine uğrar.	1	2	3	4	5
8.	Eğer bir çocuğun üzerine çok fazla gidiliyorsa, bunu durdurmak için sıklıkla bir şeyler düşünebilirim.	1	2	3	4	5
9.	Sıklıkla bir çocuğun kullanıldığını görsem de, ona yardım etmek için hiçbir şey yapamam.	1	2	3	4	5
10.	Öğrencilerin problemli davranışları öğretmenin doğru çözümü bulması ile düzeltilebilir.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenlik mesleğinde kendimi, hiçbir şeyin üstesinden gelemeyecekmişim gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
12.	Eğer yeterince çaba gösterirsem, çözemeyeceğim çok az sınıf içi problem kalır.	1	2	3	4	5
13.	Eğer öğrenci yanıma zamanında gelirse, hemen hemen her probleminde yardımcı olabilirim.	1	2	3	4	5
14.	Eğer uygun teknikleri tutarlı bir şekilde kullanırsam, en zor davranış problemleriyle bile başa çıkabilirim.	1	2	3	4	5

EK 3: Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği

	C. Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı, sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze, (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1.	Uyguladığım bir testin sonucunda öğrencilerimin çoğu başarılı olduysa nedeni, öğrencilerimle iletişim kurmada başarılı olmamdır.	1	2	3	4	5
2.	Sorduğum oldukça zor bir soruyu hiç beklemediğim bir öğrenci yanıtladıysa nedeni, derse ilgisini çekebilmiş olmamdır.	1	2	3	4	5
3.	Öğrencilerim son derece güç bir kavramla ilgili ilginç örnekler veriyorsa nedeni, bu kavramı son derece iyi açıklamış olmamdır.	1	2	3	4	5
4.	Öğrencilerim konuyu bir kez açıklayınca öğrendilerse nedeni, konuyu iyi organize etmiş olmamdır.	1	2	3	4	5
5.	Öğrencilerim sınavdan her zamankinden iyi notlar aldılarsa nedeni, derslere katılımlarını sağlamış olmamdır.	1	2	3	4	5
6.	Öğrencilerim diğerlerine göre daha başarılı ise nedeni, onları iyi motive etmemdir	1	2	3	4	5
7.	Bazı öğrencilerim diğerlerine göre daha başarılıysa nedeni, onların önbilgilerindeki eksikleri tamamlamış olmamdır.	1	2	3	4	5
8.	Oldukça zor bir soruyu öğrencilerimin tümü yanıtladıysa nedeni, bu soruyu çözebilmeleri için onlara her türlü desteği sağlamış olmamdır.	1	2	3	4	5
9.	Öğrencilerim geçen seneye göre daha başarılıysa nedeni, bu yıl öğrenmeleri için gerekli zamanı vermiş olmamdır.	1	2	3	4	5
10.	Öğrencilerim bir konuyu öğrenmekte zorlanıyorsa nedeni, öğrenmeleri için onları yeterince güdüleyememiş olmamdır.	1	2	3	4	5
11.	Öğrencilerim diğer sınıflardakilere göre daha başarısız oluyorsa nedeni, sınıfla uygun iletişimi kuramamış olmamdır	1	2	3	4	5
12.	Öğrencim sürekli düşük notlar alıyorsa nedeni, onun ilgisini derse çekemememdir.	1	2	3	4	5
13.	Dersim sınıfımdaki bazı öğrencileri oldukça zorluyorsa nedeni, onların önceki bilgilerindeki eksiklikleri fark etmemiş olmamdır.	1	2	3	4	5
14.	Öğrencilerimin büyük bir bölümü başarısızsa nedeni, öğrenmeleri için gerektiği kadar zaman vermemiş olmamdır.	1	2	3	4	5
15.	Öğrencimin başarısında en ufak bir iyileşme olmuyorsa nedeni, onun gereksinimlerini karşılayamamamdır.	1	2	3	4	5
16.	Öğrencimin notları sürekli düşüyorsa nedeni, öğrenmesi için ona yeterince destek olamamamdır.	1	2	3	4	5
17.	Dersin sonunda öğrencilerin çoğunun konuyu anlayamadıklarını hissediyorsam nedeni, konuyu iyi organize edememiş olmamdır.	1	2	3	4	5
18.	Herhangi bir konunun öğrenilmesinde güçlük yaşanıyorsa nedeni, benim konuyu yeterince iyi açıklayamamış olmamdır.	1	2	3	4	5

Ek 4. Araştırma İzin Belgesi

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Suat ŞEHİR'in "İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Bağlamında incelenmesi " başlıklı çalışmasının etik açıdan değerlendirilmesi talebi, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	14.01.2020
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	17.01.2020 - 03
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. *Açıklama:*	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. *Açıklama:*	

Prof. Dr. Vecihi ÖZKAYA
BAŞKAN

Prof. Dr. Handan YOKUŞ SEVÜK
ÜYE

Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
ÜYE

Prof. Dr. Rüstem ERKAN
ÜYE

Prof. Dr. Nazım HASIRCI
ÜYE

Prof. Dr. İlhami BULUT
ÜYE

Prof. Dr. İrfan YILDIZ
ÜYE

HKM-FRM-499/00

ASLI gibidir

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılı, Diyarbakır Merkez doğumlu olan araştırmacı, 5 yıl süren ilkokulu 1993 – 1998 yılları arasında Diyarbakır ili Bağlar ilçesi Hüseyin Uluğ İlkokulu'nda, 3 yıl süren ortaokul eğitimini 1998 – 2001 yılları arasında Diyarbakır ili Bağlar ilçesi Vali Ünal Erkan ilköğretim okulu'nda, 3 yıl süren lise öğrenimini 2001- 2004 yılları arasında Diyarbakır İli Kayapınar ilçesi Yunus Emre Lisesi'nde, 4 yıl süren Lisans öğrenimini 2004 – 2008 yılları arasında Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Bölümünü başarıyla tamamlayarak mezun oldu. 2008 yılında Diyarbakır İli'ne bağlı Sur İlçesi'nin Karacaören köyü'nde Karacaören İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak meslek hayatına başladı. İki yıl burada görev yaptıktan sonra 2010 – 2016 yılları arasında Sur Mardinkapı İlkokulu'nda çalıştı ve 2017 yılından itibaren Diyarbakır ili Bağlar ilçesi Hüseyin Uluğ İlkokulu' na tayin oldu ve hala bu okulda eğitim öğretim hizmeti vermeye devam etmektedir. Araştırmacı 2017 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Programı'nda başladığı yüksek lisans öğrenimini 2020 yılında başarıyla tamamlamıştır.