



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DİSİPLİN, BİREYSEL
SORUMLULUK DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN GERÇEKLİK TERAPİSİ ÇERÇEVESİNDE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra ERZURUMLU CEYLAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM

TOKAT-2022

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Ahmet ERDEM danışmanlığında hazırlamış olduğum “İlkokul Öğrencilerinin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Gerçeklik Terapisi Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../....

Esra ERZURUMLU CEYLAN

JÜRİ KABUL VE ONAY



ÖNSÖZ

Çalışmam boyunca her daim sorularıma cevap verip, yaptığım çalışmamın çok daha başarılı olması için önerilerde bulunan, beni destekleyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Erdem'e, her daim yanımda olan en büyük destekçilerim canım annem ve biricik abime, yanımda fiziken olamasa da varlığını hep başucumda hissettiğim babama çok teşekkür ederim. Yol arkadaşım, bu süreçte ve her daim hem varlığıyla hem ilgisi, özeni, sevgisi ve desteğiyle yanımda olan hayat arkadaşım, bir tanecik eşim Sinan Ceylan'a ve yüksek lisans eğitimim sürecinde dünyaya gelip bana güç, mutluluk, huzur ve her şeyi başarabilme inancı veren kızım Ayşe Ada'ya sonsuz minnet ve teşekkürlerimle.



ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DİSİPLİN, BİREYSEL SORUMLULUK DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN GERÇEKLIK TERAPİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Erzurumlu Ceylan, Esra

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Erdem

Haziran 2022, xii + 164 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk, akademik başarı ilişkisinin gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin ve eğitimin vazgeçilmez parçası olan öğretmen ve öğrenci velilerinin yorumlamalarının kapsamlı olarak ele alınması amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya ilinde bulunan bir ilkokulun aşırı ve aykırı durum örneklemesi kullanılarak belirlenen akademik başarısı yüksek 10 öğrenci ve düşük 10 öğrenci olmak üzere toplamda 20 öğrencisi, bu öğrencilerin 20 velisi ve 20 öğretmeni oluşturmaktadır. Seçili öğrencilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk ilişkileri, seçilen öğrencilerle ve aynı öğrencilerin öğretmen ve velileri ile görüşme yöntemi ile gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenebilmek adına araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini inceleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde katılımcılara ilişkin demografik bilgileri analiz etmek için betimsel istatistikler kullanılırken, görüşmelerin değerlendirilebilmesi için içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri sonucunda öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarının birbiriyle ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerde bulunan bu özelliklerin birbirini tamamladığı ve desteklediğine dair görüşlerin her üç araştırma grubu tarafından da belirtildiği sonucuna ulaşılrken; öğretmen ve velilerin akademik başarının da öz disiplin ve bireysel sorumluluğun gelişimini desteklediği vurgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisine dair her üç

araştırma grubunun görüşleri gerçeklik terapisinin birçok kavramını rneklendirmekte ve gerçeklik terapisinin temel felsefesini yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: z Disiplin, Bireysel Sorumluluk, Akademik Başarı, Gerçeklik Terapisi, Seçim Teorisi



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-DISCIPLINE, INDIVIDUAL RESPONSIBILITY LEVELS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF REALITY THERAPY.

Master's Thesis, Department Of Guidance And Psychological Counselling

Erzurumlu Ceylan, Esra

Advisor: Assist. Prof. Dr. Ahmet Erdem

June 2022, xii + 164 page

The purpose of this research is to evaluate the relationship between self-discipline, individual responsibility and academic achievement of primary school students within the framework of reality therapy. For this purpose, qualitative research model was used in this study. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was preferred in order to comprehensively handle the interpretations of students and teachers and students' parents, who are an indispensable part of education.

The study group of the research consists of 20 students, 20 parents and 20 teachers of these students, 10 students with high academic achievement and 10 students with low academic achievement, determined by using extreme and outlier sampling of a primary school in Amasya. The self-discipline and individual responsibility relationships of the selected students were examined within the framework of reality therapy by interviewing the selected students and the teachers and parents of the same students. In the study, a personal information form prepared by the researcher in order to learn the personal information of the participants and interview questions prepared by the researcher in order to examine the relationship between students' self-discipline, individual responsibility and academic achievement were used.

In the analysis of the data obtained as a result of the research, descriptive statistics were used to analyze the demographic information of the participants, while content analysis was used to evaluate the interviews. According to the results obtained, as a result of the student, teacher and parent interviews, it was concluded that there was a high level of relationship between self-discipline, individual responsibility and academic achievement, and that these characteristics in students complement and support each other were stated by all three research groups; It was emphasized that the academic success of teachers and parents also supports the development of self-discipline and individual responsibility. In conclusion, the views of all three research groups on the relationship between self-discipline, individual responsibility and

academic achievement of primary school students exemplify many concepts of reality therapy and reflect the basic philosophy of reality therapy.

Keywords: Self-Discipline, Individual Responsibility, Academic Achievement, Reality Therapy, Choice Theory



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	5
Önem	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Öz Disiplin	9
Öz Disiplinin Önemi ve İşlevi.....	13
Öz Kontrol Açısından Öz Disiplin	15
Öz Düzenleme Açısından Öz Disiplin	15
Sorumluluk Açısından Öz Disiplin	16
Öz Disiplin Sahibi Bireyin Özellikleri	16
Öz Disiplin Geliştirme	18
Sorumluluk.....	20

Sorumluluk Türleri	22
Bireysel Sorumluluk.....	22
Toplumsal Sorumluluk.....	24
Ailede Sorumluluk	24
Okulda Sorumluluk	25
Çevrede Sorumluluk.....	26
Sorumluluğun Önemi	26
Sorumluluk Modelleri	28
Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi	30
Sorumluluk Kavramına Psikolojik Yaklaşımlar	33
Akademik Başarı	35
Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	36
Okul Dışı Etmenler.....	36
Okul İçi Etmenler	37
Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı İlişkisi.....	38
Gerçeklik Terapisi	41
Temel Kavramlar.....	43
Temel İhtiyaçlar	43
Toplam Davranış Sistemi	48
Kalite Dünyası.....	50
Başarı ve Başarısız Kimlik.....	51
Gerçeklik Terapisinde Terapötik Süreç.....	52
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
Araştırmanın Modeli	58
Çalışma Grubu.....	58
Veri Toplama Araçları	61

Verilerin Toplanması ve Analizi	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR	66
Öğrencilerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarıya İlişkin Görüşleri	68
Velilerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarıya İlişkin Görüşleri	84
Öğretmenlerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarıya İlişkin Görüşleri ...	99
BÖLÜM V.....	114
TARTIŞMA	114
Öğrencilerin Öz Disiplin, Bireysel sorumluluk ve Akademik Başarı Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması.....	114
Velilerin Öz Disiplin, Bireysel sorumluluk ve Akademik Başarı Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması.....	123
Öğretmenlerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması.....	129
BÖLÜM VI	136
SONUÇ VE ÖNERİLER	136
Sonuç	136
Öneriler.....	137
KAYNAKÇA	139
ÖZGEÇMİŞ	164

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler.....	59
Tablo 2: Velilerin Demografik Bilgileri.....	60
Tablo 3: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	61
Tablo 4: Öğrencilerin Sorumluluk Tanımları.....	68
Tablo 5: Öğrencilerin Ev ve Okul Sorumlulukları.....	70
Tablo 6: Öğrencilerin Sorumlulukla Baş Etme Durumları ve Baş Etme Yolları.....	72
Tablo 7: Öğrencilerin Kurallara Uyma Motivasyonu	74
Tablo 8: Ödev Sorumluluğu Yerine Getirilmediğinde Yaşanacak Sonuçlar	75
Tablo 9: Öğrencilerin Akademik Başarıyı Artıran Davranışlara İlişkin Görüşleri	77
Tablo 10: Sorumluluk Sahibi Kişilerin Özellikleri Öğrenci Görüşleri	79
Tablo 11: Öz Disiplini Geliştiren Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri	81
Tablo 12: Öz Disiplinli Kişilerin Özellikleri Öğrenci Görüşleri.....	83
Tablo 13: İlkokul Öğrencilerinin Ev Sorumlulukları	85
Tablo 14: İlkokul Öğrencilerine Sorumluluk Bilinci Kazandırma Yolları Veli Görüşleri	88
Tablo 15: Sorumluluk Düzeyi Yüksek Çocukların Özellikleri Veli Görüşleri	90
Tablo 16: Öz Disipline Sahip Çocukların Özellikleri Veli Görüşleri	92
Tablo 17: Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluğun Kazandırılmasında Anne Baba Rolü	94
Tablo 18: Çocuklarda Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluk Motivasyon Kaynakları Veli Görüşleri.....	96
Tablo 19: Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı İlişkisi Veli Değerlendirmesi	97
Tablo 20: İlkokul Öğrencilerin Sınıf Sorumlulukları.....	100
Tablo 21: İlkokul Öğrencilerine Bireysel Sorumluluk Bilinci Kazandırma Yolları Öğretmen Görüşleri.....	101
Tablo 22: Bireysel Sorumluluk Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Özellikleri Öğretmen Görüşleri	103
Tablo 23: Öz Disipline Sahip Çocukların Özellikleri Öğretmen Görüşleri	105
Tablo 24: Bireysel Sorumluluk ve Öz Disiplinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü.....	107
Tablo 25: Bireysel Sorumluluk ve Öz Disiplin Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları Öğretmen Görüşü	109
Tablo 26: Öğrencilerin Akademik Başarısında Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluğun Rolü Öğretmen Görüşü	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sorumluluk Türleri.....	22
Şekil 2: Çalışmada Yer Alan Temalar ve Alt Temalar-1	67
Şekil 3: Çalışmada Yer Alan Temalar ve Alt Temalar-2	68



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın gerekliliğine ilişkin bilgilere ardından araştırmanın amacına, bu amaç doğrultusunda oluşturulan problem ve alt problemlere, araştırmada yer alan kavramlara ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisine, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıltılarına ve araştırma kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Öğrenciler eğitim ve öğretimin esas öğelerinin başında yer almakta ve onlara istendik davranışlar kazandırmak, her alanda gelişimlerini desteklemek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin başarılarını artıracak veya onların gelişimlerine engel olacak durumların tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir (Ateş, 2020). Eğitim ve öğretimin bu hedefi ne düzeyde gerçekleştirdiği ve istendik davranışları ne oranda kazandırdığı bireyin başarısı ile ilişkilendirilmektedir. Başarı bir yandan bilişsel kazanımı içeren bu istendik davranışlarla ifade edilirken bir yandan da bireyin kişilik özellikleri, yeterlilikleri, tutumları gibi bilişsel olmayan davranışlarıyla da ifade edilmektedir (Aydın, 2010). Bu nedenlerle de öğrenci başarısı ifade edilirken akademik başarıyı etkilediği düşünülen kişilik özellikleri, beceri ve yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Akkuzu ve Uyulgan, 2017). Akademik başarı ile ilişkisi düşünülen bireylerin planlama, kişisel kontrol ve düzenlemelerini sağlamalarını kapsayan öz disiplin; ödev ve sorumluluklarını yerine getirme ve sonuçlarını üstlenebilme becerisini kapsayan bireysel sorumluluk kavramları ise bu tez çalışmasında ele alınan kişilik özellikleridir.

TDK'nın (2022) tanımına göre disiplin, “Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt”dır. Durrant’a (2010) göre ise zorlayıcı durum ve koşullarda yapıcı çözümler geliştirip, öğrenme merkezli davranışlarla bu çözümleri sergileyebilecek şekilde pozitif bir disiplin geliştirmek etkili disiplindir. Disiplinin esas ve son amacı bireylerde öz disiplinin gelişmesini sağlamaktır (Bear, 2010a; Bear, 2011). Öz disiplin, kişiliğin önemli bir ögesidir. Bireylerin günlük yaşamlarında oldukça önemli bir yere sahip olan öz disiplin, davranışların sorumluluğunu üstlenerek onları kontrol edebilmeyi içermektedir (Tao, Wang, Fan ve Gao, 2014). Pozitif disiplin edinimini sağlamak ve

davranış sorumluluğunu alabilmek ve bunların kontrolünü sağlayabilmek gibi önemli kazanımların sonucunda bireylerde öz disiplin gelişiminin sağlanması beklenmektedir.

Öz disiplin kavramının birçok tanımı yapılabilir. Budak'ın (2009) psikoloji sözlüğünde öz disiplin, “Kişinin arzularını ve dürtülerini kontrol edebilmesi, uzun vadeli hedefler uğruna anlık doyumlarından vazgeçebilmesi” olarak tanımlanmıştır. Ruh bilim terimleri sözlüğünde ise öz düzence şeklinde çevirisi yapılan kavram “Kişinin benimsemiş olduğu ülkülerine uygun olarak davranışlarını denetleyip yönetmesi” olarak ifade edilmiştir (Enç, 1990). Öz disiplin dışsal bir motivasyon ya da bir korku veya otoriteye itaat için değil; içsel bir motivasyonla yapılan içsel bir süreç olarak ele alınmaktadır (Bear, 2010). Öz disiplin kavramı hem davranışların sorumluluğunu almayı hem de onların kontrolünü sağlamayı içermek şeklinde özetlenebilmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Kısaca ifade edilecek olursa, öz disiplin kavramı, kendi davranışlarının sorumluluğunu almak ve bu sorumluluk bilinciyle davranışlarını kontrol etmektir.

Öz disiplin pek çok disiplinin çalışma alanına giren bir terimdir. Bu sebeple alan yazında öz disiplin yerine ya da öz disiplinle birlikte kullanılan öz düzenleme, öz kontrol, öz denetim, öz motivasyon, irade ve düzenleyici davranış gibi kavramlar mevcuttur (Tung, 2013). Şimşir (2020), güçlü dürtüleri engelleyebilmek, kontrol altına alabilmek için bilinçli bir çabanın olması gerektiğini ifade edip bu gerekliliği sağlayan kavramlar olarak disiplin ve öz kontrolü beraber kullanmış ve bu sayede kavramların anlamını daha da etkili hale getirmiştir.

Öz disiplin, bireylerin yaşamlarında davranışlarının sorumluluğunu alması ve olası sonuçların hesabıyla bireylerin kendi kararlarıyla harekete geçmeyi içermektedir (Özen, 2016; Rosenbaum, 1993). Bu sebeplerle de öz disiplin kavramı içerisinde sorumluluk kavramına sıklıkla yer verilmiştir. Öz disiplinin gelişiminde bireylerdeki sorumluluk bilincinin varlığı önemli bir rol oynamakla birlikte, öz disiplin ve sorumluluk birbirlerini besleyen kavramlar olarak da ele alınabilmektedir.

Sorumluluk; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2022); kişilerin hür iradeleriyle kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi, bireylerin var olan durumlardan psikolojik bakımdan mesul tutulduğu süreçleri ve sonuçları kabullenmesi bunu vicdani bir yükümlülük olarak benimsemesi durumu (Cevizci, 1997); öğrencilere

programlar yoluyla açık ve örtük hedeflerle kazandırılması amaçlanan bir değer (Akbaş, 2006) olarak tanımlanmıştır.

Sorumluluk, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim dönemlerine uygun olarak yaşam görevlerini yerine getirmesi şeklinde başlar ve bu sayede çocukluk dönemlerinde gelişen bu yaşam boyu devam eder. (Yavuzer, 2006, s. 62). Çocuğun kendi oyuncaklarını toplaması, yatağını toplaması, kendi yemeğini yemesi gibi çocuğun bilişsel düzeyine ve gelişimsel seviyesine uygun sorumluluklar vermeyi tercih etmek çocukların gelişimleri adına olumlu tercihler olacak ve bu bağlamda çocukların öz saygısını ve kendine olan güvenini geliştirmesi desteklenecektir.

Sorumluluk bilinci doğuştan getirilemeyeceği gibi kendiliğinden de ortaya çıkmamaktadır. Eğitim ile gelişimi sağlanan sorumluluk bilincinin öğrenildiği ilk yer ailedir. Çocuklara saygı, hoşgörü, sevgi, güven, sorumluluk gibi temel değerlerin kazandırılmasını ailenin en mühim görevlerinden biridir. Aile çocuğa sorumluluk bilincini kazandırırken özenli ve dikkatli olmalıdır. Çocuğa çeşitli ödev ve görevler vermeli, bu ödev ve görevlerin takibini yapmalı ve bu görevlerin olumlu veya olumsuz sonuçlarını üstlenmesi desteklenmelidir (Bülbül, 2021). Onay'a (2021) göre sorumluluk bilincinin gelişmesi için bireylere seçim yapabilme şansının olduğu uygun ortamlar sağlanmalıdır. Aksi halde bireyler seçim yapamadıkları için sorumluluk duyguları da gelişmemektedir. Bireylerin yetiştiği ortamda onlara seçim yapma ve yaptıkları seçimlerin sorumluluklarını alma fırsatı verilmemişse sorumluluk duygusunun gelişmesi beklenememekte ve seçim sorumluluklarının getirdiği sonuçları dışsal sebeplere bağlamak yani dış kontrol psikolojisi ile açıklamak da sorumluluk ve öz disiplin/öz kontrol duygusunun gelişmesine engel olmaktadır (Özen, 2016, s. 45). Sorumluluk eğitiminin temelini oluşturan bu görüş seçim teorisinin bir parçası olup; gerçeklik terapisinin ilkelerine dayanan bir problem çözme sürecidir.

William Glasser'in 1965 yılında geliştirmiş olduğu gerçeklik terapisi, dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmakta olan herkesin kendi yaşamını kendisinin kontrol edebileceği varsayımını temele alan, ana temasını kişilerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi gerekliliğine dayandıran popüler bir terapi modelidir. Gerçeklik terapisi, etkileşime dayalı, geniş uygulama alanına sahip pek çok danışma sürecinde kolay ve etkili bir biçimde uygulanabilen bir terapi modelidir (Corey, 2015). Gerçeklik terapisi ile ilgili alan yazın incelendiğinde yurt içi çalışmalarının kısıtlı sayıda

olduğu görülmüştür. Yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmaların bazıları şu şekildedir: Türkdoğan, (2015) yapmış olduğu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin; öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde, disiplini bozucu problem davranışlardan uzaklaşmalarında, akademik başarı düzeylerini arttırmalarında, içsel kontrol odağını ve sorumluluk düzeylerini yükseltmelerinde ve de olumlu bir benlik kavramı ve başarı kimliği geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2014), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Duba, J., Graham, M. (2009), çalışmalarında genogram kullanımının gerçeklik terapisi ile aile danışmanlığına nasıl dahil edileceği araştırmışlardır. Aile terapisinde gerçeklik terapisinin nasıl bütünleştirilebileceğinin anlatıldığı çalışmada Temel İhtiyaçlar Genogramının bir ailede kullanımına bu makalede ayrıntılı olarak odaklanılmıştır.

Gerçeklik terapisi temelinde yer alan kişinin kendi yaşamını kontrol edebilmesi öz disiplin ile ilişkilendirilebilirken, kişilerin her zaman yaptıklarının sorumluluğunu taşıması gerektiği felsefesi ise bu tez çalışmasının bir diğer değişkeni olan bireysel sorumlulukla ilişkilendirilebilmektedir. Gerçeklik terapisi için önemli kavramlar olan bireysel sorumluluk ve içsel kontrolle ilişkilendirilebilen öz disiplin kavramı kuşkusuz ki akademik başarının da önemli bir belirleyicisidir. Bireyler başarılı olmayı beklerken aileler de çocuklarının başarılı olmasını istemektedir (Ataş, 2020). Fakat başarı genel olarak bireylerin kendi davranışlarının, yaptıkları eylemlerin bir sonucudur. Kutlu ve Bozkurt'a (2010) göre, başarı yolculuğunda herkes kendi bilet ücretini ödemektedir. Aileler ise destekleyerek ve olabildiğince engelleri ortadan kaldırarak bu yolculuğa destek vermektedirler.

Akademik başarı konusunda alan yazın incelendiğinde akademik başarıyı etkileyen pek çok değişken incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Keçeli-Kaysılı (2008), yapmış olduğu çalışmada aile katılımının akademik başarıya olan etkisini incelemiş, aile katılımını ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı bağlamında ele alarak, okul açısından aile katılımını destekleyici stratejilerin nasıl olacağına değinmiştir. Soner (2000), ise yaptığı çalışmada aile içindeki uyum özelliğinin, öğrencilerin özgüvenlerini etkilediği ve akademik başarıyı bu değişkenin doğrudan etkilediği sonucuna ulaşırken, akademik başarıyı, öğrencilerin genel olarak özgüvenleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Aktan (2015) ise çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2020), çalışmasında öz düzenleme becerisi ile ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde akademik başarı ile ilgili pek çok çalışma bulunmuş olsa da öz disiplin, bireysel sorumluluk ilişkisinin gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiği herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Akkuzu ve Uyulgan'ın (2017) çalışmalarında değindiği üzere akademik başarı üzerinde çeşitli nicel etkiler kadar kişisel özellikler önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda akademik başarının destekleyicileri olarak nitelendirilen öz disiplin ve bireysel sorumluluk kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi ile alan yazınında yer alan eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca tez çalışmasının temelini oluşturan gerçeklik terapisi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı olmakla beraber terapinin temel felsefesini oluşturan bireylerin seçimlerinin sorumluluğunu alma ve kendi hayatlarını içsel kontrol odaklarıyla yönetme yani bir başka ifadeyle öz disiplin sahibi olma ile akademik başarı ilişkisinin bu terapi çerçevesinde incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Amaç

Akademik başarı eğitim öğretim süreçlerinin nihai hedefi olmakla birlikte başarı sadece bilişsel birtakım özelliklerle değil kişilik özellikleriyle de değerlendirilmektedir (Aydın, 2010). Başarıyı sağlayan bu kişilik özellikleri arasında öz disiplin ve bireysel sorumluluk da bulunmaktadır. Öz disiplin, içsel kontrol odağını merkeze alması ve olumlu disiplin anlayışının nihai sonucu olması sebebiyle (Ateş, 2020); bireysel sorumluluk duygusu ise sergilenen davranışların sonuçlarını göze alabilmeyi içermesi sebebiyle hem akademik başarıyı hem de bireylerin kişilik gelişimlerini destekleyen ve birbirlerini bu bağlamda tamamlayan kavramlardır. Bireylere öz disiplin, sorumluluk gibi değerlerin kazandırılmasında çocukluk dönemi önemli ve kritik olarak görülmektedir (Dodurgalı, 2010: 189-201). Bu sebeple de ilkökul düzeyinde yer alan çocukların öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeylerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Bireylerin seçimlerinin sorumluluğunu alması ve içsel kontrol odağı felsefesi temeline dayanan gerçeklik terapisi ise bireylerin davranışlarını bu felsefe doğrultusunda

açıklamaya çalışmaktadır (Özen, 2016). Bu sebeple de bu araştırmada yer alan değişkenler olan öz disiplin ve bireysel sorumluluk kavramları gerçeklik terapisinin hem temel kavramlarını oluşturmakta hem de onun inceleme alanına gitmektedir. Bütün bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın temel amacı ilkökul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyi ve akademik başarı ilişkisinin gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmesidir. Bu doğrultuda bu çalışmanın problem cümlesi: İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu problem durumuna dayalı alt problem cümleleri aşağıda maddeler halinde listelenmiştir.

Alt problemler:

- 1- İlkokul öğrencilerinin bireysel sorumluluk düzeyleri ile akademik başarı ilişkili midir?
- 2- İlkokul öğretmenleri bireysel sorumluluk ile akademik başarı ilişkisini nasıl yorumlamaktadır?
- 3- İlkokul öğrenci velileri bireysel sorumluluk ile akademik başarı ilişkisini nasıl yorumlamaktadır?
- 4- İlkokul öğrencilerinin öz disiplin düzeyleri ile akademik başarı ilişkili midir?
- 5- İlkokul öğretmenleri öz disiplin ile akademik başarı ilişkisini nasıl yorumlamaktadır?
- 6- İlkokul öğrenci velileri öz disiplin ile akademik başarı ilişkisini nasıl yorumlamaktadır?
- 7- İlkokul öğrencileri gerçeklik terapisi kapsamında bireysel sorumluluk kavramını nasıl değerlendirmektedir?
- 8- İlkokul öğretmenleri gerçeklik terapisi kapsamında bireysel sorumluluk kavramını nasıl değerlendirmektedir?
- 9- İlkokul öğrencileri velileri gerçeklik terapisi kapsamında bireysel sorumluluk kavramını nasıl değerlendirmektedir?
- 10- İlkokul öğrencileri gerçeklik terapisi kapsamında öz disiplin kavramını nasıl değerlendirmektedir?
- 11- İlkokul öğretmenleri gerçeklik terapisi kapsamında öz disiplin kavramını nasıl değerlendirmektedir?

12- İlkokul öğrencileri velileri gerçeklik terapisi kapsamında öz disiplin kavramını nasıl değerlendirmektedir?

Önem

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyi ve akademik başarı ilişkisi gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde akademik başarı ile bireysel sorumluluk düzeyinin ilişkisinin ve öz disiplinin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte bu kavramların gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Ateş (2020), çalışmasında öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunun akademik başarı üzerindeki rolünü incelerken; Yılmaz (2020), çalışmasında öz düzenleme becerisi ile ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi; Akkuzu ve Uyulgan (2017), araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörleri incelemiştir. Sıgır ve Gürbüz (2011) ise üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmalarında akademik başarı ile kişilik özelliklerini beş faktör kişilik kuramı çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmanın öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı değişkenlerinin ilişkisini incelemesi ve de bu ilişkileri gerçeklik terapisi kuramı ve kavramları çerçevesinde değerlendirmesi bakımından alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz disiplin çocuğun kişilik gelişiminde önemli faktörlerden birisidir ve bu özellik çocukların aile, okul ve toplum içerisinde öz güvenli olmasını, sorumluluk bilinciyle davranmasını, toplumca kabul gören davranışlarda bulunmasını, kendi kontrolünü oluşturmalarını destekleyerek çocukların mutlu birer birey olmasını sağlar (Kohn, 2008). Çocukluk döneminin sorumluluk gibi değerlerin kazandırılması için kritik dönemler olduğu bilinmektedir (Dodurgalı, 2010, s. 189-201). Bu sebeple de ilkokul düzeyinde yer alan çocukların öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeylerin ve algılarının incelenmesi önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öz disiplinin diğer kişiler arası ilişkileri, olumlu okul iklimini, akademik başarıyı, öz değer ve duygusal iyi oluş düzeyini artırdığını ortaya koymuş (Bear, 2010a), olmasına karşın öz disiplin, bireysel sorumluluk, akademik başarı ilişkisinin incelendiği özellikle de Türk alan yazınında sınırlı sayıda çalışma görülmektedir. Ayrıca Gerçeklik Terapisi temel özelliklerinden olan seçim ve sorumluluğun vurgusu özelliğinin esasında öz disiplin ve bireysel sorumluluk

kavramlarını kapsamına karşın bu çerçevede incelenen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu tez çalışmasının bu kapsamda hem psikoloji hem de eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Bu tez çalışmasında çalışma grubunun evreni tam olarak temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapılan görüşmelerde sorulan sorulara içtenlikle ve ciddiyetle, gerçek düşüncelerini ifade edebilecek şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları içtenlikle ve gerçekçi bir şekilde verdikleri varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan velilerin yapılan görüşmelerde sorulan sorulara içtenlikle ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
5. Araştırmacının verilerin toplanması sürecinde objektif olarak yer aldığı ve kendi etkisini en aza indirdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma ilkokul öğrencilerini kapsayıp 2021-2022 eğitim öğretim döneminde yer alan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma katılımcıların görüşmelerde verecekleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırma çalışılan grup açısından ilkokul seviyesinde seçilen 20 öğrenci, 20 öğretmen, 20 veli ile sınırlıdır.
4. Araştırmada yapılan 20 veli görüşmesinde anne ve babalar aynı anda yer almamıştır. 13 anne ve 7 babanın katıldığı veli görüşmelerinde anne babaların aynı anda bulunmaması bir diğer sınırlılıktır.

Tanımlar

Öz Disiplin: Bireylerin dışsal faktörlerden ziyade kendi isteklerini gerçekleştirme yeteneğine sahip olarak duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilmesi, kendini kontrol edebilmesi ve fiziksel, bilişsel, duygusal ve manevi disipline sahip olabilmesidir (Sasson, 2003).

Sorumluluk: Bireyin sınırları dahilinde yaşadığı olay ve içerisinde bulunduğu durumlardan sorumlu olma ve bu olay ve durumlara dair hesap verilirliğe hazır olma şeklidir (Cüceloğlu, 2002).

Bireysel Sorumluluk: Bireyin kendi benliğini güçlü kılmak adına çabalarını, diğerleri ile başkalarının sınırlarını zorlamayan ve saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesini, kendi seçimlerinden sorumlu olmasını ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesini, kendi hayatını kendinin yönlendirmesini, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu sağlamasını, sorumlu bir şekilde hissetmesi ve düşünmesi gibi öğeleri içermektedir (Özen, 2016; 22).

Akademik Başarı: Okul ortamında, yüksek öğretim kurum sınavlarında, belirli bir dersin yazılı veya sözlü sınavlarında öğretmenler veya ilgili kişiler tarafından notlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Ateş, 2020).

Gerçeklik Terapisi: Seçim Kuramı, insan davranışlarının dış güçlerden değil, bireyin amaçlı olarak yaptığı kendi seçimlerinden kaynaklandığı görüşüne dayanmaktadır (Glasser, 2000a). Glasser sadece kuramsal bir yaklaşım değil, aynı zamanda bu kuramın uygulanabilir yanını ve pratik işleyişini içeren Gerçeklik Terapisi'ni geliştirmiştir (Wubbolding, 2015). Başka bir deyişle, gerçeklik terapisi; danışanların diğerleriyle doyum verici, sağlıklı ilişkiler geliştirme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik daha etkili seçimler yapabilmeleri için onları eğitme esasına dayanmaktadır (Erbaş, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öz disiplin, sorumluluk, bireysel sorumluluk, akademik başarı ve gerçeklik terapisi üzerine kuramsal çerçeve sunulmuştur. Bu bağlamda öz disiplin, bireysel sorumluluk, akademik başarı ve gerçeklik terapisinin tanımlarına, türlerine, özelliklerine ve birbirleri arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Öz Disiplin

Dünyada pek çok ülkede ceza kavramı itaat, ceza, kontrol gibi kavramların karşılığı olarak kullanılsa da esasından kelimenin tam anlamını karşılamamaktadır (Durrant, 2010; Gordon, 2002; Lungka, 2014). Disiplin kelimesinin anlamına bakıldığında kural, kaide, yönetmeliklere riayet etme şeklinde tanımlanabilmektedir (Gordon, 2002). TDK'nın (2022) tanımında ise disiplin, “Herhangi bir topluluğun, kanunlarına ve düzenle ilgili olan yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve itina ile uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt” dır. Disiplin toplumsal birtakım değerlere ve tutumlara uyum sağlamayı içinde barındırırken, sosyal açıdan kabul görmüş davranışlara bağlı olarak oluşmaktadır (Wayson, 1985). Eğitim ve psikoloji açısından

disiplin konusunu açıklayan Onur (1979), itaat ve özgürlük kavramlarıyla disiplin kavramının birlikte değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Disiplin ve özgürlük kavramları esasında birbirlerini tamamlayan kavramlar olmaktadır bu nedenle de özgürlük kavramı tamamıyla bireyin her dilediğini gerçekleştirmesi anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda özgürlük bireylerin içsel olarak kendini kontrol ve disipline etmesini yani hem öz disiplini hem de öz düzenlemeyi kapsamaktadır.

Durrant'a (2010) göre etkin bir disiplin, bireylerin zor koşullar altında etkin çözüm yolları bulabilmesi, öğrenmeye ve gelişmeye açık davranabilmesi şeklinde tanımlanan pozitif bir disiplindir. Disiplinin genel gayesi pozitif disiplin anlayışı oluşturmak ve nihayetinde bireylerde öz disiplinin gelişmesini sağlamaktır (Bear, 2010a; Bear, 2011; Rogus, 1985). Budak (2009) psikoloji sözlüğünde öz disiplini "Kişinin isteklerini ve dürtülerini kontrol altına alabilmesi, uzun vadeli hedeflerine yönelik anlık doyumlarından vazgeçebilmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Ruh bilim terimleri sözlüğünde öz disiplin öz düzence olarak çevrilmiş olup kişilerin ideallerine uygun bir biçimde davranışlarını denetlemesi ve yönetmesi şeklinde tanımlanmıştır. (Enç, 1990). Öz disiplin bir ceza ya da dışarıdan bir ödül beklentisinden yani dışsal bir kontrolden bağımsız bir biçimde tamamıyla içsel bir motivasyon ve güdülenmeyle ortaya çıkan toplumsal ya da ahlaki davranışlardır. Dreikurs ve Cassel (1972) öz disiplini bireylere diğer kişiler ya da gruplarca zorla yaptırılmaya çalışılmayan, bireylerin ya da grupların kendi istekleriyle gerçekleştirdikleri disiplin olarak tanımlamıştır. Esasında öz disiplin bireylerin kendi istekleri ve kararları ile evet ya da hayır diyebilmeyi, kendi düşüncelerini diğerlerinin etkisiyle değil sadece kendi istekleri doğrultusunda değiştirmeyi içermektedir (Sasson, 2003). Görüldüğü üzere öz disiplin kavramının birçok tanımı yapılabilmektedir. Öz disiplin kavramı, kişinin davranışlarını kendisinin kontrol etmesi, davranışlarının sonuçlarının getirdiği sorumlulukları üstlenmesi şeklinde özetlenebilir. (Tao, Wang, Fan ve Gao, 2014; Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Yani öz disiplin kişilerin olaylardan ya da diğer insanlardan korkmaları neticesinde sergiledikleri davranış, uyum ya da itaat değil aksine kendi istek ve iradeleri dahilinde davranış sergilemeleri, öz kontrolün farkındalıklı gelişimidir.

Öz disiplin kavramının temelinde yer alan öz, benlik kavramı Yunan filozofların çalışmalarından günümüze kadar gelmekte ve bireyleri birbirinden farklılaştıran davranışları, düşünceleri oluşturan gücü ifade etmektedir. Pek çok çalışma ve kuramcı bireylerin öz farkındalığının toplumsal uyumu etkilediği görüşünü savunmaktadır.

(Kanfer ve Karoly, 1972). Öz disiplinli kişiler pozitif kendilik algısına sahip, genellikle kendileriyle ilgili olumlu düşünen, diğer bireylerin etkisiyle hareket etmek yerine kendi düşünce ve duygularıyla kendi yollarında hareket eden, diğerlerinin etkisinde kalmadan kendi düşünce ve davranışlarına güvenen dolayısıyla da kendi davranışlarının sonucunu üstlenebilerek tüm vazifelerini yerine getirebilen bireylerdir. (Comb, 1985). Bu bağlamda olumlu kendilik algısı gelişen bireyler diğerlerinin ya da topluluğun söylediklerine itaat etmek yerine öz güvenle adımlar atıp, kendi karar ve davranışlarına güvenerek yol alır ve öz disiplinlerini geliştirirler.

Öz disiplin ve öz denetim, motivasyon, öz düzenleme, denetim odağı gibi kavramlar arasında bağlantı bulunmaktadır (Balat, 2005; Bear, 2005; Oktay, 2005). Bazı çalışmalarda bu kavramlar benzer anlamlı olarak kullanılabilirken, bazılarında birbirini destekleyen kavramlar olarak ilişkilendirilmiştir. Bireylerin duygusal, sosyal ve ahlak gelişimleriyle ilişkili olan öz disiplin hem toplumsal hem de kişisel anlamda olumlu etkiler yaratmaktadır (Bear, 2005). Hem toplumsal hem de bireysel olarak yarattığı bu olumlu etki toplumlar boyunca öz disiplin kavramının önemle üzerinde durulmasını sağlamakta ve toplumlar üzerinde gelişimsel, yönlendirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Bear, 2005). Öz disiplin konusunda yaşanan gelişimler tek bir disiplin alanında olmamakta beraberinde pek çok alanda gelişim sağlamakla birlikte tek bir yaklaşımla da gelişmemekte aksine disiplinler arası bir yaklaşımla öz disiplin gelişimi sağlanmaktadır.

Öz disiplin disiplinler arası bir yaklaşım olduğu için öz düzenleme, öz motivasyon, öz denetim, irade, düzenleyici davranış, amaçlara yönelik davranış gibi pek çok kavramın öz disiplin kavramının yerine kullanıldığı görülmüştür. (Tung, 2013). Bear ve Duquette (2008)' e göre kişilerin dışsal bir motivasyon ya da korku kaynağı yani dışsal bir ödül veya ceza olmadan kendi iradeleri ile sergilediklerin davranışın ahlaki ya da sosyal yönünü temsil eden öz disiplin yerine bazen öz düzenleme, öz kontrol ya da otonomi gibi terimler kullanılabilmektedir.

Öz disiplin üç unsurun birleşmesiyle oluşmuştur. Bu unsurlar: Konsantrasyon (odaklanma), hazzın ertelenmesi ile ilkel dürtülerin engellenmesidir. Konsantrasyon, zihin dağınıklığının engellenebilmesi; dikkat dağıtıcı pek çok unsura rağmen dikkatin sürdürülebilmesidir. Öz disiplinin en önemli göstergelerinden biri dikkati bir konuya yöneltebilmek yani konsantrasyon sağlayabilmektir. Hazzın ertelenmesi, acelecilikle baş

edebilmeyi, çabuk elde edilebilen kazançlar yerine uzun vadeli kazançları seçmeyi, bireylerin içselleştirmiş olduğu ilkelerini ve ahlaki standartları kapsamaktadır. Bu unsur bireylerin amaçlarına odaklı olarak davranışlarını devam ettirmesini sağlar. İlkel dürtülerin engellenmesi, bireylerin dürtüsel davranmasını ve süreci yok sayıp sonuca direkt olarak geçmesinin üstesinden gelmesini gerektirir. Bireylerin problemle karşılaştıkları durumlarda aniden tepki vermek yerine çözüm yollarını, kâr zarar hesaplamalarını yaparak hareket etmesidir (Taylor, Kuo, Sullivan, 2002). Bireylerin yaşamlarında konsantrasyonunun mevcut olması, hazzı ertelemeyi sağlayabiliyor olması ve ilkel dürtülerini engelleyebilmesi bireylerin tedbirli, duyarlı ve öz disiplinli seçimler yapmasını ve bu seçimler doğrultusunda yaşamasını sağlar.

Öz disiplinin en önemli özelliklerinden bir tanesi çok fazla emek ve zaman sarf edilse bile daha kolay elde edilebilecek kazanımlar yerine zor olana ulaşmak için çabalamayı tercih edebilmektir. Aynı zamanda bireylerin sebatlı olmasını, kendisini kontrol etmesini, dirençli olmasını, düşünerek adım atmayı, karşılaşılan tüm güçlüklerle rağmen kendi düşüncelerini gerçekleştirebilmeyi içerir (Sasson, 2018). Bu bağlamda öz disiplin başkalarının istedikleri veya zorladıkları davranışlar yerine, kendi istekleri doğrultusunda harekete geçmektir. (Duckworth, 2009). Öz disiplin, öz kontroldür ve fiziksel, zihinsel, duygusal ve manevi disiplin şeklinde bireyin davranışlarına yansır (Sasson, 2003). Genel bir ifadeyle, öz disiplin bireylerin kısa vadeli hazlar yerine uzun ve yorucu olsa da sabırla ve emekle, diğerlerinin arzularına yönelik değil, kendi düşünce ve isteklerine yönelik hareket etmesini içerir.

Öz disiplinin gerçekleşmesinde bireylerin kendileri için oluşturdukları amaçların önemi oldukça büyüktür. Bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri için ilk olarak hedeflerini benimsemeleri ve hedeflerine ulaşabilmek için emek harcamaları gerekmektedir. Bireylerin hedefler doğrultusunda adım atabilmesi ve bunun devamlılığını sağlayabilmesi oldukça zordur ancak bu güçlüğü üstesinden gelmek ise öz disiplinle mümkün olabilmektedir (Duckworth, Grant, Loew, Oettingen ve Gollwitzer, 2011).

Özetle, öz disiplin bireylerde var olan irade ve disiplin gücünü kendilerine yöneltmesi, öz denetimli olmasıdır. Bireylerin dışsal kaynaklara itaati olmaksızın öz kontrol ve denetimle kendisine yönelik kurallar oluşturması, kendi ilkelerini geliştirmesi, sınırlarını belirlemesi ve bu doğrultuda yaşamını devam ettirmesidir. Kişinin kendi hayatında ve benliğinde geliştirdiği kuralların ve sorumlulukların tamamıdır. Öz disiplin

bir karakter özelliği olup kişinin günlük hayatını, sosyal ilişkilerini, iş hayatını, akademik başarısını ve hayatının birçok alanını etkiler. Bir süreç olarak düşünebileceğimiz bu özellik, anlık olmayıp kişinin yaşamının tüm boyutlarını kapsamaktadır. (Şimşir, 2020). Öz disiplin bireylerin kendi kontrol ve sorumluluklarının farkındalığını kendi ilkeleri haline dönüştürerek yaşam biçimini bu özellikle sürdürmeyi içsel bir disiplin haline getirdiği ve bunun sonucunda da bireylerin yaşamının tüm alanlarında pozitif değişimleri gözlemlediği bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Öz Disiplinin Önemi ve İşlevi

Öz disiplin kişilerin hayatlarının kontrollerini kendilerinde bulundurmasında ve hayat sorumluluklarını kendi üzerlerine almasında oldukça önemli bir özelliğe sahiptir (Brooks ve Goldstein, 2007). İnsanlar görev ve sorumluluklarını tamamlayabilmek, bütçe yönetimi, gelir gider dengelerini sağlayabilme, sağlıklı kilo alıp verme, fiziksel sağlığı koruma gibi pek çok önemli konuda öz disiplin geliştirmeleri gerekmektedir (Tung, 2013). Comb'a (1985) göre çocukların kişiler arası ilişkilerde iyi olabilmesi, sağlıklı bir öz disiplin geliştirebilmesi, okul içerisinde öğretmen ve diğer bireylerle iletişim kurabilmesi, okul işlerinde sorumluluk alabilmesi akademik başarıdan daha önemlidir. Çocukların diğer insanlarla birlikte yaşamayı öğrenebilmesi, onlarla sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi beraberinde öz disiplinin gelişmesini ve sorumluluk sahibi bireylerin oluşmasını sağlayacaktır.

Sasson (2003) öz disiplinin ve iradenin faydalarını, tembellikle baş edebilmek, öfkenin ve utangaçlığın üstesinden gelebilmek, korkuya ve günahlara karşı koyabilmek, sigara, alkol gibi kötü alışkanlıklardan vaz geçebilmek, fiziksel sağlık için adımlar atabilmek (erken kalkmak, spor, kilo vermek, yeme alışkanlıklarını kontrol edebilmek vs.), alınan kararları ve kurulan hayalleri gerçekleştirmek için çabalamak, erteleme davranışını bırakmak, içsel dirençle baş edebilmek, girişken ve iş bitirici olmak, konsantrasyon sağlayabilmek, yapılan iş ve görevlerde başarılı olabilmek, kendini çeşitli alanlarda geliştirebilmek, hayır diyebilmek şeklinde sıralamıştır (Şimşir, 2020). Bunların yanında öz disiplin bireylerin etkili problem çöme becerisi ve olumsuzluklarla baş etme becerisi geliştirmesini, kararlı ve cesaretli davranmasını, neden sonuç ilişkisi dahilinde konsantrasyon sağlayıp planlama ile hareket etmesini sağlar (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Olumlu kişiler arası ilişkiler, duygusal iyi oluş, akademik başarı, öz değer ve olumlu okul iklimi düzeylerinde öz disiplinle beraber bir artış olduğu çeşitli araştırma sonuçlarında görülmektedir (Bear, 2010a). Öz disiplin sosyal hayattan, bireysel iyi oluşa,

akademik başarıdan olumlu kişilik özellikleri geliştirmeye, çeşitli beceriler edinmeye kadar pek çok alanda kişiye yarar sağlamaktadır.

Çocukların karakter gelişiminde pek çok özellik gibi öz disiplin de etkili olmaktadır. Lungka (2014) yaşanan tüm zamanlarda bütün öğrencilerin öz disiplin sahibi olmasının en çok istenilen karakter özelliği olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü bu özellik sayesinde çocuk okulda, toplumda, aile içerisinde kontrollü davranışlar sergilemeyi, mutlu ve özgüvenli yaşamayı öğrenebilmektedir (Durrant, 2010; Kohn, 2008). Öz disiplin anlayışı yeterince gelişmeyen çocuk akran zorbalığı ve dışlanma, düşük akademik başarı gibi problemler yaşayabilmektedir (Tominey ve McClelland, 2011). Bu nedenle çocuğun çevresinde bulunan ve hem rol model hem de öğretici olan ebeveynler ve öğretmenler, günlük olaylar ve yaşam becerileri içerisinde çocuğun öz disiplin becerisini geliştirmeye destek olmalıdırlar (Combs, 2001). Ayrıca etkili bir değerler sistemi geliştirmede de öz disiplinin payı oldukça yüksektir (Şimşir, 2020). Öz disiplin bu sebeplerle de çocuğun hayatında olması gereken değer haline gelmektedir.

Öz disiplin akademik başarı için oldukça önemlidir ve akademik başarıda işlevsel bir rolü vardır (Duckworth ve Seligman, 2006). Öz disiplini yüksek olan bireylerin akademik başarısının öz disiplini düşük bireylerin akademik başarısına göre daha yüksek olması beklenmektedir (Mbaluka, 2017). Öz disiplin öğrencilerin not tutma, ödev yapma, verimli ve etkili zaman yönetimi, verimli ders çalışma, okuma yapabilme gibi okulda öğrencilerden beklenen görev ve okul etkinliklerini yerine getirebilmede oldukça etkilidir (Fazal, Hussein, Majoka ve Masood, 2012). Bütün bun okul aktivitelerini yerine getirirken yalnızca ödev ve sorumlulukları yerine getirerek değil, zararlı alışkanlıklardan örneğin bilgisayar başında uzun süre vakit geçirmek gibi korunmayı sağlayan öz disiplin bu anlamda da akademik başarıya katkı sağlamaktadır (Mbaluka, 2017). Bilgisayar ve internet kullanımının hızla yaygınlaşması ve kişilere özgür ortam hazırlayan uzaktan eğitim sürecinde bireylerin bu süreci verimli geçirebilmesi özgürlüklerini kontrol edebilmesi ile, bu kontrol ise öz disiplin ile başarılı hale gelecektir. Öğrencilerin okuldaki öğretim süreçleri, ilgi ve yetenekleri akademik başarıda tek başına ölçüt olmamakta, öz disiplin de akademik başarı da belirleyici bir rol oynamaktadır (Gorbunovs ve diğ., 2016). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda öz disiplin, hem öğrencilerin akademik olarak planlı olmasına, ödev ve sorumluluklarının farkında hareket etmesine vermiş olduğu katkıyla hem de öğrencilerin zamanı planlamasını, teknolojiyi bilinçli ve doğru kullanmasını sağlamasıyla akademik başarıda önemli bir paya sahip olmuştur.

Bireylerin yaşamında önemli ve işlevsel bir rolü olan öz disiplinin aşırı keskin ve esnek olmayan bir yapıda bulunması sağlıksız bir öz disiplin olarak nitelendirilip sonucunda bireylere zarar verebilecektir. Aşırı ve sağlıksız öz disiplinli bireyler sadece yüksek not alabilmek, sınavları iyi derece ile kazanabilmek gibi sadece sonuca odaklı bir anlayış geliştirirken; beraberinde süreçten ve hayattan zevk alabilme, rahat, esnek olabilme becerilerini kaybedeceklerdir (Şimşir, 2020). Bu bağlamda bireylerin öz disiplin anlayışlarının kararında ve sağlıklı olması hem hayat doyumları hem de kişisel, sosyal ve akademik gelişimleri için önemlilik arz etmektedir.

Öz Kontrol Açısından Öz Disiplin

Bireylerin hedefleri için anlık isteklerini öteleyebilmesi, planları için adım atıp onları içselleştirebilmesi kişilerin kendilerini kontrol düzeylerinin gelişiminin göstergesidir. Başka bir ifadeyle, ilgili literatür ışığında şu şekilde tanımlanabilir: kişinin isteklerini gelecekteki hedeflerini gerçekleştirmek için ertelemesi, otoritenin olmadığı durumlarda bile davranışlarını varmış gibi uyarlayabilmesidir. Bu tanımlar öz kontrolü de içine barındırarak öz disiplin tanımlamasını mümkün kılmıştır. Duckworth ve Seligman (2006) öz kontrol ve öz disiplin kavramını birbirinin yerine kullanmış ve kavramı daha yüksek bir anlama taşımak için güçlü dürtüleri bastırmak ve bir seçimin bilinçsizce haz doğrultusunda otomatik olmaksızın bilinçli bir çabayla gerçekleşmesi şeklinde ifade etmiştir. Öz kontrol bireyin diğer insanlarla ilişkilerinde davranışlarını, duygularını, düşüncelerini, içsel dürtülerini kontrol edebilmesi ve istenmeyen davranışlardan ve eğilimlerden kendi iradesiyle uzaklaşabilmesidir ve bu öz kontrol- öz disiplin ancak otomatik tepkilerden uzaklaşıldığı zamanlarda ortaya çıkabilmektedir (Rosenbaum, 1980; Tangney ve ark., 2004). Öz disiplin ve öz kontrol pek çok kaynakta ve araştırmada birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte öz disiplin içsel kontrolü içerisinde bulunduran bir kavram olarak ifade edilmektedir.

Öz Düzenleme Açısından Öz Disiplin

Öz düzenleme, öz disiplini tanımlayan ikinci terimdir. Öz düzenleme yıllardır araştırılan bir konudur ve bu araştırmaların bulgularına göre öz düzenleme, kişinin davranışlarını ve duygularını düzenlemesi olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme uygun olan davranışa kendi davranışın ve duygularını adapte etmesidir (Bodrova ve Leong, 2008; Calkins, 2004). Ayrıca, öz düzenleme, bireylerin durumlar üzerinde kontrolünün, olumsuz koşullarda değişim için bir fırsatın oluştuğunun, hatanın kişisel gelişim ve değişim için fırsat oluşturduğunun farkındalığını içermektedir

(Perry ve Vandekamp, 2000). Öz düzenleme, bireylerin kendi istedikleri hedefler doğrultusunda ilerledikleri yolda, kendi belirledikleri çalışma prensipleriyle bilişsel bakımdan motivasyon sağladığı etkin ve yapıcı bir süreçtir (Arslan ve Gelişli, 2015; Çiltaş, 2011; Özmenteş, 2008). Özetle öz düzenleme becerisi duygu, düşünce ve davranışları bir durum ya da olay karşısında uyumlu hale getirebilmek, eğer uyum sağlanamıyorsa da hazzın ertelenmesini sağlayarak kendini durdurma, disipline etme ve düzenleme becerisini içermektedir. Bütün bunlar değerlendirildiğinde öz disiplin öz düzenleme ile ilişkilendirilebileceği gibi öz düzenleme sürecinde yaşanan farkındalıklar ve öz kontrol durumu öz disiplinin vaz geçilmez bütünleyicileri olarak değerlendirilebilmektedir.

Sorumluluk Açısından Öz Disiplin

Öz disiplinin üçüncü tanımsal terimi olan sorumluluk, sosyal ve ahlaki olmak üzere iki boyuta sahiptir (Bear, 2005; Lake, 1999; Lewis, 2001). Sorumluluğun sosyal ve ahlaki boyutları öz disiplin gelişiminde etkili olmaktadır (Bear, 2005). Özen'e (2016) göre öz disiplin ve öz kontrol sağlamak, davranışların sorumluluğunu almak ve olası sonuçları göz önünde bulundurmakla ilişkilirken; öz kontrolü, bilinçli bir şekilde bireylerin kendi davranışlarının ve kararlarının sorumluluğunu üstlenmeye karar vermesi şeklinde tanımlayan Rosenbaum (1993), öz disiplin kavramı içerisinde sorumluluk kavramına yer vermiştir. Öz disiplinin gelişiminde bireylerdeki sorumluluk bilincinin varlığı önemli bir rol oynamakla birlikte, öz disiplin ve sorumluluk birbirlerini besleyen kavramlar olarak da ele alınabilmektedir.

Öz Disiplin Sahibi Bireyin Özellikleri

Öz disiplin sahibi olmak doğuştan gelmeyen, her insanın öğrenebileceği, kazanabileceği bir özelliktir (Pepper ve Henry, Sasson 2003). Kanada Pediatri Derneğine (2004) göre öz disiplin özelliğine sahip bireyler, zorlu durumlarda yaşadığı sıkıntıları hoş görebilirken, diğer bireylerin ihtiyaçlarını da gözeterek duyarlılıkla ve sakin bir şekilde kendi hakkını savunabilir ve anlık istek ve zevklerini ertelemeyi başarabilir (Akt: Lungka, 2014). Sasson'a (2003) göre ise öz disipline sahip kişiler, istemeseler bile yapmaları gereken davranışları ve sorumlulukları yerine getirebilir, zayıflıklarının farkında olarak hareket edebilir, tembelliklerini kontrol altında tutabilir, karasızlık yaşanan durumlarda bununla başa çıkabilirler. Öz disipline sahip bireyler titiz, dürüst, güvenilir, düzenli olmak, başladıkları bir işi sonuçlandırabilmek gibi niteliklere sahiptir (Kilpatrick, 1960). Öz disiplini yüksek kişiler aldıkları kararları uygulama konusunda kararlı olup bahane

üretmezken; öğrenmeye açık, üstlendiği görevi tamamlamaya odaklı kişilerdir (Sasson, 2003). Bu bağlamda öz disiplinli bireylerin kişilik ve karakter bakımından pek çok önemli ve kişiye yarar sağlayıcı özelliğe sahip olduğu söylenebilmektedir.

Öz disiplinli kişiler sorumluluk duygusunun gelişmiş olması, kararlı ve sebatkar olması sebebiyle iş hayatında yüksek performans sergilemektedirler. Bütün bu sebeplerle öz disiplini yüksek kişiler işlerine devam konusunda sıkıntı yaşamamakla birlikte bütün meslek alanlarında da işlerini başarıyla tamamlama özelliğine sahiptirler (Judge vd., 1997). Öz disiplin ile ilgili dikkatli olma, sorumluluk sahibi olma, titiz ve planlı, iş alanına hâkim ve organizasyon yeteneği yüksek olma gibi kişilik özellikleri güvenilirliği yansıtırken; azimli olma, sıkı çalışma ve başarıya odaklanma özellikleri iradeyi yansıtmaktadır (Costa ve McCrae, 1992). Öz disiplinin alt boyutu olan başarı çabasının, başarıyı sağlamak için bireyleri akademik olarak çalışmaya sevk ettiği ve bu sayede akademik performansın da önemli bir destekleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Meydan ve Polat, 2013). Bu sebeple akademik olarak çaba sarf etmeyi, çalışmayı ve bu doğrultuda adımlar atarak harekete geçmeyi sağlayan itici güç öz disiplin olarak nitelendirilebilmektedir.

Seligman (2005), öz disiplinin kişilerin gerçekte var olan potansiyellerini sergilemelerini sağlayan bir kişilik özelliği ve değişken olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple bireylerin entelektüel düzeyleri yüksek de olsa ya da bu donanıma sahip de olsalar öz disiplinleri gelişmiş değilse bunu sergileyemeyeceklerdir. Öz disiplin anlayışı gelişmiş kişiler koşulların olumsuz olması, sorumlulukların karmaşık olması veya güçlükler içinde olmalarını mazeret olarak sunmaktansa bu geçici sorunları uzun vadeli kazanımlara çevirmekte zorlanmamaktadır. Ancak bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda öz disiplini az gelişmiş ya da öz disiplini olmayan bireyler hedeflerine ulaşmakta öz disiplin duygusu gelişmiş bireylere oranla vakit kaybı yaşayacaklardır (Erhan, 2021). Bireyler yüksek potansiyellere sahip bilgi birikimleri yüksek olsalar dahi öz disiplin anlayışları gelişmiş değilse başarı elde etmek konusunda zorlanacakları gibi sorun çözme konusunda güçlük yaşayıp çeşitli bahaneler ile zaman kaybı yaşayacak ve ilerleyemeyeceklerdir.

Okul ortamı ve eğitim öğretim faaliyetleri göz önünde bulundurulduğunda öz disiplinli bir birey olmak oldukça önemli olmaktadır (Lungka, 2014). Duckworth ve Seligman'a (2006) göre öz disiplini olan öğrenciler öfke duygusunu yönetebilen, hayal kırıklığına uğrasa da başladığı işi tamamlayabilen, parasını savurganca harcamak yerine

birikim yapabilen, daha eğlenceli uyarıcılar olsa da yine de ödev ve sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerdir. Vasiloff (2003), öz disiplin anlayışına sahip öğrencinin özelliklerini, dinleme becerisine sahip olma, soru sorabilme, iş birlikçi olma, paylaşımcı olma, kuralların nedenini anlama ve açıklayabilme, sosyal becerilere sahip olma, etkili iletişim becerilerine sahip olma, liderlik yapabilme, yönergeleri takip edebilme, zaman-mekân-insan organize edebilme becerisine sahip olma, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirebilme, problem çözebilme ve bunları uygulayabilme, duyguları ve gerçekleri ayırt edebilme, fedakarlıkta bulunabilmek olarak on beş maddede sıralamıştır. Bütün bu olumlu özelliklerin de göstermiş olduğu üzere öz disiplin anlayışına sahip olmanın çocuklar ve ergenler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Bandy ve Moore, 2010). Öz disiplin okul ortamında öğrencilere ödev ve sorumluluk, derslere motivasyon ve odaklanma gibi katkılarıyla doğrudan akademik destek sağladığı gibi, kazandırdığı pek çok olumlu kişilik özelliği sayesinde ise hem okul içi iletişim becerilerini hem de akran desteğini sağlayarak çocukların psikolojik ve sosyal gelişimine olumlu etki yaratmaktadır.

Öz Disiplin Geliştirme

Bireyler çocukluktan itibaren öz disiplinini kendi özgürlükleri ve diğer bireylerin hakları arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmak adına yapmış oldukları davranışlar karşısındaki tecrübelerle geliştirmektedir (Kilpatrick, 1960). Öz disiplin anlayışı gelişmemiş olan çocuklar kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getiremezler, öz disiplin sayesinde çocuklar erken dönemlerden itibaren sorumluluk sahibi, özgür, uyumlu ve mutlu bireyler haline gelirler (Goodman, 2001). Öz disiplinin gelişmesinde ilk basamak olan ailelerin, bu anlayışı çocuklarda oluşturup geliştirebilmek adına yapabilecekleri bazı davranışlar şu şekilde sıralanabilmektedir (Bear ve Duquette, 2008):

- Çocukların sorun ve endişelerini anlatabileceği yakınlıkta ilişkiler kurup onlara daimî sevgi, saygı ve destek sunmak,
- Özellikle 10 yaşından küçük çocuklara sorumluluk ve görev vererek hem yeteneklerini keşfedip geliştirmelerini hem de öz disiplin gelişimini sağlamak
- Ergenlik dönemindeki çocukların yanlışlarından ziyade doğrularına odaklanıp, onlara bu davranışlarla ilgili iltifatlarla bulunmak,
- Fiziksel cezalar ve ağır cezalar düşük öz disiplin anlayışına sebebiyet vereceği için uzak durmak,

- Çocuklarla ilgili kurallar oluşturulurken kararlı ve tutarlı olmak, bu tutarlılığın bir parçası olarak okul ve öğretmenle iş birliği içinde bulunmak, çocukları kural oluşturma sürecine dahil edip yaş ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak kararlar almak, kural ihlalindeki sonuçlar konusunda net davranmak ve kurallara ilişkin ergenlik döneminde dışsal kontrolü ve denetimi azaltmaya çalışmak,
- Yanlış davranışların diğer insanları da olumsuz etkilediğini anlatmak ve sorumluluğun ve davranışların sonucunu üstlenmenin önemini vurgulamak, bütün bunları yaparken çocukların hata yaparak öğreneceğini ve gelişeceğini unutmamak ve sürekli eleştirel cezalandırıcı olmak yerine otoritenin akıllıca kullanımı ile onlara rehber olmak.

Çocuklarda öz disiplin gelişimi anne babaların, öğretmenlerin ve çocukların çaba ve emeğini içeren oldukça zaman alıcı fakat bir o kadar da değerli bir süreçtir. Çünkü çocukların öz disiplin davranışını geliştirmesi onların toplum içinde istenilen davranışlar sergileyebilmesini, sorumluluk sahibi bireyler olabilmesini, diğer insanların iyiliğini düşünüp haklarını gözetmesini ve de okul içerisinde de görevlerini yerine getirerek başarılı olabilmesini sağlamaktadır (Bear ve Duquette, 2008). Anne babalar çocuklarında öz disiplin anlayışını geliştirmek için bazı zamanlar eğitimin bir parçası olarak kontrollü davranabilmektedir. Bu kontrol çocukların gelişim dönemlerine göre farklı tepkiler vermesine yol açarken özellikle ergenlik döneminde çocuklar tarafından olumsuz karşılanabilmektedir. Bu süreçte açık, demokratik ve müzakereci anne baba tutumu sergilemek öz disiplin gelişimine destek sağlayacaktır (Chong ve diğ., 2014).

Çocuklarda öz disiplin gelişiminde yetişkinlerin önemli rolü bulunmaktadır (Bear, 2005; Coloroso, 2004; Gordon, 1991). Yetişkinler çocukların hayatında anne baba olarak bulunmanın dışında bazen öğretmen, bazen arkadaş ebeveyni, bazen komşu gibi rollerde de var olmaktadır. Bu roller arasında öğretmen olmak profesyonel bir işi yansıtırken bu rol sadece sınıfta bilgi aktarmakla ilgili olmayıp aynı zamanda çocuklar için model olmakla da alakalı olmaktadır. Öğretmenler eğitim müfredatının içeriğiyle ve düzenlenmesiyle ilgilenirken bir yandan da öğrencilere faydalı ve uygun davranışların düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar yaparlar (Denicold ve Kompf, 2005). Bu bağlamda da çocukların toplumsal ve ahlaki uyum ve iyi oluşlarını sağlamak için öz disiplin oluşturmaya hedeflerler (Bear ve Duquette 2008; Rogus, 1985). Sonuç olarak öz disiplin gelişiminde yetişkinlerin anne baba ve öğretmen olarak sorumlulukları oldukça fazladır. Yetişkinlerin bu farkındalıkla çocuklara öz disiplin anlayışı geliştirmeye yönelik adımlar

atarak, model olarak ve onların bu yöndeki değişim ve gelişimlerini destekleyerek hareket etmesi hem çocukların öznel iyi oluşlarını, sorumluluk bilinci geliştirmelerini ve öz disiplinli olmalarını sağlayacak hem de onları toplumsal ve ahlaki açıdan uyumlu ve sorumluluk sahibi bireyler haline getirecektir.

Sorumluluk

Sorumluluk bireylerin kendi davranış ya da içinde bulundukları durumların farkında olması ve bu davranış ya da durumların sonuçlarını üstlenebilmesi şeklinde pek çok kaynakta tanımlanmıştır (Özen, 2013, s. 344). Sorumluluk bazı kaynaklarda bir değer olarak ele alınırken bazı kaynaklarda bireylerin sahip olduğu bir nitelik olarak yer almaktadır (Bülbül 2021). Sorumluluk; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2022); ödev olarak benimsenen veya verilen bir görevi her ne şartlar altında olursa olsun yerine getirme ve gerekli durumlarda hesabını verebilme (Özen, 2016) şeklinde tanımlanmıştır. Aktaş (2006) ise sorumluluğu öğrencilere açık ya da örtük programlar yoluyla kazandırılması gereken bir değer olarak ifade etmiştir.

Sorumluluk genel olarak bireylerin sınırları içerisinde üzerine yüklendiği ya da ödev olarak benimsediği durum ve davranışları yerine getirmesi ve sonuçlarına karşı da hesap vermeye hazır hissetmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Başaran, 1971, Cüceloğlu, 2002: 198). Glasser (2005)' e göre ise bu kavram seçimlerle ilişkilidir. Bireylerin seçimlerini diğer insanları engellemeyecek biçimde gerçekleşmesi ve sonuçlarına da katlanabilmesidir. Erdem vd. (2016) ise, sorumluluğu kişilerin bilgilerini toplum yararına kullanması ve bu yönde geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda da sorumluluk bireylerde toplumun gerçekleriyle ideal kuralları arasında gelişen ilişki neticesinde oluşmaktadır (Sezer, 2008, s. 45) Bütün bu sorumluluk tanımlarına ek olarak bireyin davranışların ahlaki sonuçlarını da üstlenmeyi kapsadığını ifade etmiştir. Sorumluluk kavramının etik bir çağrışımı olup öz düzenlemeyi de kapsayan bir anlamı bulunmaktadır (Hakkari, 2020, s. 652). Sorumluluk kavramının pek çok tanımı yapılsa da tüm tanımlarda ortak olan hususlar bulunmaktadır. Bu hususlardan ilki bireylerin davranış ve görevlerini, mesul oldukları durumları yerine getirmesiyken; diğer husus ise sergiledikleri davranışların sonuçlarına katlanıp hesap vermeye açık olmasıdır.

Kişilerin sorumluluk sahibi olması bilinçli ya da bilinçsizce sergiledikleri davranışın diğerlerini etkileyeceğinin farkında olması, bu farkındalıkla hareket ederek

davranışlarının sonuçlarını üstlenmesidir (Dökmen, 2011, s. 178). Sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerini Douglass (2001, s. 3) şu şekilde açıklamaktadır: Özgür bir şekilde hareket eden ve kendini anlatabilen, özgüvenli, değer yargılarını gözetken, diğer bireylerin hak ve isteklerini gözetken, görev ve vazifelerini yerine getiren ve sonuçlandıran, bütün davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu üstlenen kişilerdir. Bireyler yaptıkları davranışlardan sorumlu oldukları kadar yapmadıkları davranışlardan da sorumludur çünkü bireyler davranışları gerçekleştirir ve neticesinde olumlu sonuçlar oluşursa takdir toplarken eğer sorumluluklarını yerine getiremez ve davranış sergilemezse bunun sonucunda oluşacak olumsuzluklardan da sorumludur.

Sorumluluk kavramı dış kaynakların etkisiyle, ödül ya da cezanın neticesiyle değil, akli dengesi yerinde bilinçli bireylerin kendi isteğiyle gerçekleşmektedir. (Metin, 2006, s. 33-48). Yalom (2001, s. 55-56)'a göre sorumluluk güven verebilen ve sorumluluk alma bilincine sahip olan bireylerde bulunur. Bireyler sosyal hayatlarında pek çok kişiyle etkileşim halinde bulunmaktadır ve bu etkileşimler sonucunda da sorumluluk duygusuyla karşılaşmaktadır. Bireylerin demografik özelliklerine göre sorumluluk bilinci gelişmekte ve farklılaşmaktadır. Kişilerin potansiyellerinin üzerinde sorumluluk göstermesini beklemek doğru değildir. Kişinin yaşına, gelişim seviyesine ve özelliklerine göre sorumluluk verilmesi önerilmektedir (Yavuzer, 2004). Bu bağlamda bireylerin dışsal kaynaklarla değil bilinçli ve kendi arzusuyla sorumluluk alması, bu sorumlulukların da kişinin yaşına, gelişim düzeyine ve niteliklerine uygun olması gerekmektedir.

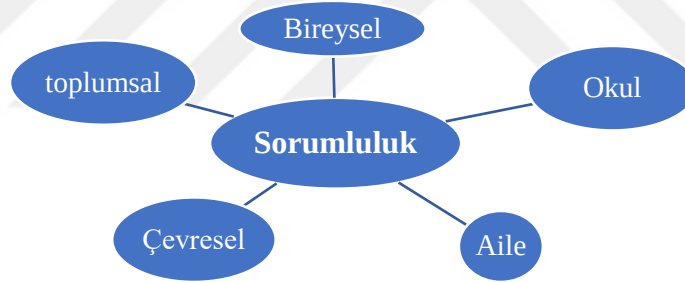
Özen (2016, s. 51-52)'e göre sorumluluğun 5 temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler:

- Birey yaptığı her şeyden sorumludur, eğer iyi yaparsa itibar görür, kötü yaparsa yapamadığını kabul eder ve diğerlerini suçlamaz.
- İyi bir iş ve yaşam tarzı için eğitiminden birey kendisi sorumludur, bu sebeple yapılması gerekenleri kendi kapasitesi ölçüsünde kendisi ve çevresi için yerine getirir.
- Bireyler aile ve çevresindeki diğer bireyleri anlayış ve saygıyla eğitmekten sorumludur, farklılıklar olsa da buna saygı duyup, bireylerin her birinin çok değerli olduğu unutulmamalıdır.
- Bireyler halka, ulusa ve dünyaya karşı da sorumludur. Bu sorumluluk sayesinde bireyler daha adil, daha demokratik, daha misafirperver olmayı öğrenirler.

- Bireyler dünyayı sevgiyle umursamak ve daima korumakla sorumludurlar.

Sorumluluk Türleri

Sorumluluk pek çok alanı kapsayan ve de farklı boyutları bulunan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Sorumluluk alanında yapılan çalışmalar sonucu tüm kuram ve kuramcı, sorumluluğu farklı özellikleriyle incelemektedir. Bu özelliklerin farklı olması sorumluluğun alanlarının farklılaşmasına ve çeşitli nitelikler kazanmasına sebep olmuştur (Toprak, 2019). Sezer ve Çoban (2016), aile, akademik, sağlık, kişiler arası, çevresel, dini ve kamusal olmak üzere yedi ayrı sorumluluk türü olduğunu belirtmiştir Bovens (1998, s. 165) sorumluluğun sınırlarının net bir şekilde farklılaştığı kişisel, hiyerarşik, sosyal, profesyonel ve vatandaşlık olmak üzere beşli bir sınıflama gerçekleştirmiştir. Şahan, (2011, s. 19) ise sorumluluğu sosyal sorumluluk, akademik sorumluluk, dini sorumluluk, yasal sorumluluk, ortak sorumluluk ve bireysel sorumluluk olarak altı kategoride ele almıştır. Bu açıklamalardan yola çıkarak çalışmada sorumluluk; bireysel, toplumsal, okul, çevresel ve aile olmak üzere beş alt başlıkta incelenmiştir.



Şekil 1: Sorumluluk Türleri

Bireysel Sorumluluk

Bireyler hayatlarını fiziksel, sosyal, ruhsal açıdan daha sağlıklı ve güvenilir hale getirmek adına tutum ve davranışlarından sorumludur. Bireyin kendi hayatına dair geliştirdiği bu sorumluluk türü bireysel sorumluluk olarak tanımlanmaktadır. Bireysel sorumluluk, sorumluluk duygusunun gelişmesini, gelişen sorumluluk bilincinin ise doğru ve bilinçli bir biçimde sergilenmesini sağlamaktadır (Brown, Maslen ve Savulescu, 2019; Li vd, 2008). Literatürde yer alan bireysel sorumluluk tanımlarının pek çoğunun esasında sorumluluk kavramının genel ifadesi olduğu anlaşılmaktadır. (Özen, 2015; Ryan ve Bohlin, 1999). Bireysel sorumluluk, bireyin kendi kişiliğini güçlendirmek için emeklerini, diğer kişilerle saygılı iletişim içerisinde olmasını, kendi tercihlerinden

sorumlu olmasını ve bu tercihlerin neticelerini üstlenmesini, kendi yaşamını kendisinin yönetmesini, fiziksel ve duygusal iyi olma halini sağlamasını, sorumlu şekilde hissetmesi, düşünmesi gibi unsurları içermektedir (Özen, 2016). Bireysel sorumlulukla ilgili tanımlamalar incelendiğinde genel olarak bireysel sorumluluk kişilerin kendi hayatlarına dair seçimler yapıp bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesi, sorumluluğu kendine atfetmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireysel sorumluluk, bireylerin hayatlarında yer alan hedefleri amaçları gerçekleştirmek adına tüm sorumlulukları ve görevleri benimsemeyi içermektedir, (Yaykiran, 2021). Özen'e (2016, s. 18-19) göre sorumluluğun temelini oluşturan sorumluluk türü bireysel sorumluluktur ve bireysel sorumluluğun dört temel özelliği vardır:

- Sorumluluk durağan ve sabit bir durum değil, bir süreçtir: Herhangi bir şeye yönelik sorumluluk dış güdülenme kaynaklıyken; herhangi bir şey için sorumlulukta içsel otorite mevcuttur ve çok daha olumlu bir anlamı ifade etmektedir.
- Sorumluluğun anahtar kelimesi bireysel seçim: Bireylerin yaşamları kendi tercihlerini içermektedir.
- Sorumluluk içsel bir süreçtir ve içten dışa doğru ilerleyen bir mekanizması vardır: Sorumluluk bu sebeple ilk olarak duygu, düşünce olarak başlayıp ardından davranışa dönüşür.
- Sorumluluk kendini tanımlama yolculuğu olarak tanımlanmaktadır: Bireyler bu süreçte seçimleri sonucunda kendilerini tanırlar, bu seçimlerle ya sorumluluk alırlar ya da sorumluluktan kaçarlara.

Bireysel sorumluluk, bireyin davranışlarını, tutum ve eylemleri de içerisinde barındırmaktadır. Bireysel sorumlulukta kişiler görevlerini yerine getirir. Çocukların gelişim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, çocuklarda bu sorumluluklar; beden temizliği ve fiziksel sağlık, problem çözüm becerisi, otokontrollü olma, arkadaş ve çevre ile ilişkilerinde haklarını savunma gibi sıralanabilmektedir (Yalçın, 2021). Sorumluluk duygusunu içselleştirebilmiş kişiler bencil değil aksine etrafındaki kişileri düşünen duyarlı bireylerdir (Güney, 2017). Bireysel sorumluluk bireylerin kendilerine dair pek çok olumlu özellik geliştirmelerini destekleyeceği gibi diğer sorumluluk alanlarının

gelişmesine hem fırsat sunmakta hem de ilişkisel ve toplumsal düzeyde bireylere pozitif yönde katkı sağlamaktadır.

Toplumsal Sorumluluk

Birey, sosyal bir varlık olduğu için toplumdan farklı düşünmek ya da onu toplumdan soyutlayarak ayrı tutmak düşünülemez (Yalçın, 2021). Toplum yapısı itibarı ile içerisinde bulundurduğu bireylerden görev ve sorumluluklar beklemektedir, toplumun güvenliği, huzuru ve devamlılığı için bu görevlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Toplumsal sorumluluk bu anlamda bireylerin toplumda yer alan diğer bireylerin haklarını da gözeterek görevlerini yerine getirmesidir (Eraslan, 2011). Buna bağlı olarak toplumsal sorumluluk algısı yüksek bireylerin kişisel fayda gözetmeksizin diğer bireylerin haklarına saygılı olması, toplumsal olaylara karşı ilgili ve duyarlı olması beklenmektedir (Polk, 2004: 4: aktaran Özen, 2015). Bireylerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı ve empatik olması, sorumluluklarını bilmesi ve bu bilinçle hareket etmesi, toplumsal bazı kuralları, normları, gelenek ve görenekleri bilmesi ve yeni nesillere aktarması, diğer bireylere rehberlik etmesi gibi görevleri toplumsal sorumluluklar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda özetle toplumsal sorumluluk, bireylerin kendi özgürlüğünü kaybetmeden çevresiyle ve diğer bireylerle ilişkisini sürdürebilmesi, diğer bireylere ve farklılıklara saygılı olabilmesi ve bütün bunları gerçekleştirirken de toplumun kendisinden beklediği sorumlulukları gerçekleştirebilmesidir (Özen, 2016). Kısacası bu sorumluluk alanı bireylerin diğer bireylere ve topluma karşı sorumluluğunu kapsamaktadır.

Ailede Sorumluluk

Ailelerin içerisinde yaşadıkları toplumun ekonomik durumu, yaşam şekiller, tarihi, coğrafyası, çocuk yetiştirme şekillerini ve tarzlarını etkilemektedir. Anne, babalar, eğitimciler, çocuklar için sorumluluk bilincini geliştirmenin nasıl olabileceğini düşünmektedirler (Özen, 2016, s. 54). Çocuklarda aile içerisinde sorumluluk kavramını kazanmaya başlaması anne babayı model alarak, taklit yoluyla başlamaktadır. İnsanların inançlarını, davranışlarını, değerlerini öğrendiği yer ailedir. Bu sebeple aileler nasıl çocuk yetiştirmek istiyorlarsa o şekilde davranmalı, konuşmalı ve davranış sergilemelidir (Ekinci, 2018, s. 64). Ebeveynler çocuklarına sorumluk verirken onların gelişim düzeylerini ve yaşlarını göz önünde bulundurmalı ve bu duruma göre çocuklarına sorumluluk vermelidir. Bu davranış biçimini sergileyen aileler çocuklarında sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlayacaklardır. Bu bilincin çocuklarda geliştirilmesi de aile içindeki sorumlulukların aile bireyleri arasında pay edilmesine olanak sağlayacaktır. Aile

içinde sorumluluk tüm aile bireylerini kapsayan bir sorumluluk olup ayrıca bireylerin birbirlerine ait sorumluluklarını da içermektedir.

Okulda Sorumluluk

Okullar, çocukların sadece bilgi kazandıkları değil aynı zamanda erdemli birer insan olmaları için çaba sarf edilen, kişilik gelişimi için önemli rolü olan örgütlerdir. Bu sebeple okulların, bir davranışın kazandırılması veya davranışta istendik şekilde bir değişim sağlanması görevi bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirirken bireylerin kişiliğini şekillendiren değerleri de kazandırmalıdır. Ayrıca yine okullar bu soyut değerleri somutlaştırabilmek adına öğrencilere ortam sağlamalı, hikâye anlatımı gibi teknikler kullanılmalıdır. Değerler eğitiminin etkili sağlanması ile okullar, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, kibarlık ve nezaket gibi değerlerin bulunduğu bir ortam haline dönüşür. (Kasapoğlu, 2013, s. 97). Sorumluluk kazanımına ilişkin okulda öğretmenlerin çocuklara gerekli ortam sağlaması, ders içinde gerçekleştirilen etkinliklere sorumluluk kavramını ekleyerek zenginleştirilmesi, veliyi bu konuda bilinçlendirmesi önem arz etmektedir (Karakuş ve diğerleri 2016, s. 356-357). Çocuklara ait sorumluluk değerinin ortaya çıkarılması ve kazandırılmasında eğitim aldığı okulların ve öğretmenlerin katkısı oldukça fazladır. Okul, çocukların başarılı bir kimlik geliştirmesinde ortam sağlayıcı rolüyle etkilidir. Okulun sağladığı bu ortam çocukların gelişimlerinde oldukça önemlidir. Tüm bireyler gibi çocuklar da sevmeye ve değerli hissetmeye ihtiyaç duyar. Çocuklar söz konusu ihtiyaçlarını okullarda öğretmenlerinden karşılayamazlarsa başarısız bir kimlik oluşturacaklardır (Hayta Önal, 2005, s. 39). Sorumluluk değerinin gelişiminde okulun etkin rolünün dışında, bu sorumluluk türüne ait de bireylerin çeşitli sorumlulukları mevcuttur. Bu bağlamda çocukların okuldaki sorumlulukları arasında, ödevlerini yapmak, okul ve sınıf kurallarına uymak, öğretmenlerin sözünü dinlemek, haklarını bilmek ve diğerlerinin haklarını bilip gözetmek, sınıfı temiz tutmak, arkadaşlarının haklarını bilip gözetmek, sınıf ile ilgili görevleri gerçekleştirmek gibi sorumluluklar bulunmaktadır (Bülbül, 2021). Aynı zamanda sınıfa ait olan kurallara uyma, okulun yönetimine katkı sağlama, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı davranma, kılık kıyafetlerini temiz ve düzenli tutma, dersin akışını bozacak tutum ve davranışlardan kaçınma ve okul eşyalarına zarar vermeme şeklinde sorumlulukların olduğu söylenebilir (Onay, 2021). Bahsedilen okul sorumluluklarıyla beraber öğrencilerin okulla ilgili olarak akademik anlamda da sorumlulukları vardır. Akademik sorumluluk öğrencilerin öğrenciliğin getirmiş olduğu sorumlulukları yerine getirmesidir. Öğrencilerin eğitim ve

öğretim yılı içinde öğrenciliğin getirdiği tüm görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Akademik sorumluluk öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerlerine alması şeklinde de tanımlanabilir. Öğrenciliğin getirdiği sorumlukları alan öğrenciler akademik olarak kendilerini bir sonraki adıma taşıyabilecekler ve yeni başarılar elde edebileceklerdir. Akademik sorumluluk ile okul sorumluluğu birbirleri ile bağlantılı ve iç içedir. Okul sorumluluğunda başarılı olan bir öğrenci aynı şekilde akademik sorumlulukta da başarılıdır (Bülbül, 2021). Bu bağlamda okulda sorumluluk içerisinde öğrenci sorumluluk ve görevleri varken bir yandan da akademik sorumluluk bulunmaktadır.

Çevrede Sorumluluk

Yaşam alanlarından biri olan çevrede bireyler hem doğayla hem de diğer pek çok insanla iç içe doğrudan ilişki halindedir. Bireylerin çevreye dair sorumlulukları arasında, doğayı korumak, ona zarar vermemek, çevreyi temiz tutmak, doğaya ve çevreye zarar verici davranışlardan kaçınmak, çöpleri çöp kutusuna atmak gibi sorumluluklar yer almaktadır. Bu bağlamda çocukların çevreye ve doğaya yönelik duyarlı olmalarını sağlamak ve bu alanda sorumluluklarını artırmak için öğrencilere hayvan sevgisi, çevreyi koruma ve temiz tutma gibi konularda sorumluluklar verilerek gerçek yaşamla bağ kurmaları sağlanmalıdır (Yalçın, 2021). Çevreye karşı sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek öncelikle aile içinde başlamakta ardından bu süreç okulla devam etmektedir. Aile ve okuldan almış oldukları eğitim ve bilgilerle çocuklar çevreye karşı sorumlu birer birey olarak yetiştirilebilir. Bunun yanı sıra çevreye ve doğaya saygılı olan örneklerin çocukların etrafında bulunması ve onların bu örnek davranışların sergilendiğine tanıklık etmesi oldukça önemlidir. Bu anlamda ebeveynler ve öğretmenler de davranışlarıyla ve eğitimleriyle çocuklara örnek teşkil etmelidirler (Triana ve Rajiani, 2019). Diğer sorumluluk alanlarında olduğu gibi çevreye karşı sorumluk alanında da kişilerin kendi üzerlerine düşeni yani sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda genel olarak yapılan bireysel çabalar ve çalışmalar bireylerin yaşadıkları çevreyi ve içinde bulundukları doğayı koruyacaktır. Yerine getirilen sorumluklar bireylerin kendi hayatlarına ve çevresine olumlu katkı sağlayacak ve bu süreç hem çevreyi hem de bireyi zenginleştirecektir.

Sorumluluğun Önemi

Yaşamın etkili bir biçimde devam edebilmesi için gerekli olan sevilme ve sevmek, dürüstlük, saygılı olma ve saygı görebilme kavramları gibi sorumluluk kavramına da ihtiyaç duyulmaktadır (Ateş, 2020). Sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi ve

sorumluluk kavramının geliştirilmesi toplumlar ve dünya için oldukça önemlidir. Bireyler hedeflerine ulaşabilmek için topluma ihtiyaç duyar ve toplumla bütünleşir. Bireyler toplumun ve çevrenin keline dair beklentilerinin ve isteklerinin farkına vararak kendi değerlerinin süzgecinden geçirir ve doğru adım atmak için özen gösterir. Bütün bu süreçler sonucunda bireylerin belirlediği hedefler bireyin hayatını etkiler. Bu bağlamda birey kendi kişiliğini tanıma şansı bulur ve özdenetiminin gelişmesine katkı sağlar (Wubbolding, 2015). Bireylerin hayatlarını kendi seçimleri doğrultusunda sürdürebilmesi, toplum ve kendi seçimleri ve değerleri arasında ahengi yakalayabilmesi adına sorumluluk bireylerin hayatında etkin bir kavram olarak var olmaktadır.

Sorumluluk bilincinin geliştiği kişilerde akademik başarı, okul başarısı ve mesleki hayatlarında başarı gibi başarılar görülmektedir. Kişiler yaşamlarının pek çok döneminde türlü bahanelerin ardına sığınabilir. Fakat kişi kendini gerçekleştirebilmek için bahaneler üretmeyip sorumluluk bilincinde olmalıdır. Kişi kendi davranış ve kararlarından sorumludur, hayatının denetimi de kişinin kendi elinde olmalıdır (Rıfenbary, 2010, s. 46). Sorumluluk bilincinin var olduğu bireyler, yaşamını sürdürdüğü ortama, çevresine, kendisine, ailesine değer gösterebilir, onlara yarar sağlayabilir ve üzerine düşen sorumlulukları zamanında gerçekleştirebilir. Bütün bunları başarabilen birey ise yaşama ilişkin mutluluğu ve başarı duygusunu hisseder (Aktepe, 2015) Önal,'a (2005) göre, sorumluluk sahibi bireyler genel olarak toplumsal normlara uyan, empati yapma becerisine sahip ve duyarlı bireylerdir. Sosyal yaşama duyarlı olan bu bireylerin aynı zamanda öz saygıları ve içsel motivasyonları gelişmiştir. İçsel motivasyon, öz saygı, öz disiplin anlayışı gelişmiş bu kişiler toplumda var olan sorunların önüne geçmeyi ve sorunlara çözüm yolları bulmayı kendileri için bir görev atfederler.

Sorumluluk bilincine sahip çocuklar kendi kararlarını kendileri alan, özgür hareket edebilen, davranışlarının neticelerine kendi haklarını diğer insanların haklarını da gözeterek koruyabilen kişilerdir (Özerbaş ve Gündüz, 2014). Bu bağlamda okullarda sadece akademik başarıya yönelik derslerin değil bu özelliklere sahip çocukların da yetiştirilmesi ve sorumluluk bilincinin oluşması için gerekli ortamların sağlanması gerekmektedir.

Karagöz'e (2013, s. 68) göre sorumluluk bilinci bireylere aşağıdaki özellikleri kazandırmaktadır:

- Değerlerin farkında olma,

- Kendi kararlarını alabilme,
- Öz güven sahibi olma,
- Yaptığı davranışın neticelerini üstlenebilme,
- Sebatkar olma,
- Kurallara uygun davranma,
- Farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olma,
- Paylaşma becerisine sahip olabilme,
- Yüksek öz saygıya sahip olma ve kendini gerçekleştirme,
- Kendini tanıma, ilgi, yetenek, sınırların bilme,
- Duyguları ve mantığı arasındaki ilişkiyi sağlıklı tutabilme,
- Sağlıklı kendilik algısı geliştirebilme,
- Topluma ve diğer insanlara karşı sorumluluk bilinci,
- Doğayı, dünyayı, canlı cansız varlıkları benimser, haklarını koruma ve gözetme.

Bütün bu özellikler sorumluluk bilinciyle bireylerde gelişen olumlu özelliklerdir. Bu özellikler sayesinde birey toplum nezdinde itibar, saygı, sevgi ve değer görürken; kendisi de bu sayede topluma, diğer bireylere ve çevreye karşı görevlerini yerine getirmiş olmanın bilinciyle daha huzurlu, rahat hissedecektir.

Sorumluluk Modelleri

Sorumluluk bilinci çocukluğun ilk dönemlerinde gelişmeye başlayan, yaşa ve gelişim dönemlerine uygun verilen görevlerle pekişen ve gelişen, bireysel sorumluluktan zamanla toplumsal sorumluluğa dönüşen oldukça önemli bir değerdir (Yavuzer, 1996, s. 107). Çocukluk döneminde sorumluluk duygusunun gelişmesi sadece birey için değil toplum için de önemlidir çünkü bu bireyler toplumun huzurunun ve geleceğinin güvencesidir. Sorumluluk değeri çocukta hazzı erteleyebilmeyi, verilen görevleri yerine getirebilmeyi, sebatlı ve sabırlı olabilmeyi gerektirmekte bu gereklilik de beraberinde ahlaki gelişimi desteklemektedir (Aytaçlı, 2018). Bu sebeplerle çocukların sorumluluk eğitimi oldukça önemli bir hal almakta olup buna dair pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda çeşitli eğitim modelleri geliştirilmiştir. Yontar'ın (2013, s. 22) Öncü'den (2002) aktardığı modeller ve modellerin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

Özerk Öğrenen Modeli: George Betts tarafından geliştirilen modelde çocukların bireysel farklılıklarına vurgu yapılarak, yaratıcı etkinliklerle çocukların bireysel öğrenmelerin sorumluluğunu alması beklenir. Bu modelde anlama becerisi, öğrenme

becerisi, içsel düşünme becerisi, kariyer geliştirme becerisi gibi bireysel gelişimi destekleyici alanlar geliştirilmiş olup zenginleştirilmiş etkinlikler ile çocuklara istedikleri alanda araştırma yapma fırsatı sunulmuştur.

Renzulli Modeli: 1977 yılında Joseph Renzulli tarafından geliştirilen model üç aşamalıdır. İlk aşamada öğrencilere konu seçenekleri sunulmakta ve bu konularda araştırma imkânı sağlanmakta, ikinci aşamada çocuklar konu hakkında düşünmeye sevk edilerek üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi desteklenmekte, üçüncü aşamada ise aynı konuları tercih eden çocuklar bir araya gelerek gruplar oluşturulmakta ve bu sayede öğrenme sorumluluğunu artırma hedeflenmektedir.

İnsancıl (Başarı) Modeli: Pozitif ilişkiler usulüyle kişilerin akademik başarılarını yükseltme, sorumluluk bilincini geliştirme ve karar verme becerilerini ileriye taşıma esasına dayanır. Amaç kişiler arası olumlu ilişkiler kurarak sorumluluk duygusunu, sosyal paylaşımı ve karar verme becerisini geliştirerek bireylerin başarılı birer birey olmasını ve kendini, kültürünü, kimliğini tanımasını sağlamaktır. Bu modelin gerçekleşmesi için öz saygı, öz değer, öz gerçeklik gibi unsurların gelişimi önemlidir.

Aktif Öğrenme Modeli: Bu modelde öğrenci aktif rol oynamakta ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öz düzenleme, öz disiplin, bilişsel becerilerini geliştirme, karar verebilme ve uygulayabilme becerilerini kazanmaktadır (Bülbül, 2021).

Sorumluluğu Geliştirmeye Dair Disiplin Modeli: Marvin Marshall tarafından geliştirilen söz konusu model, “Marshall Yöntemi” olarak da bilinmektedir. Bu yönteme göre sorumluluğu kazandırma esasında, çocuğun öz kontrolünü geliştirmesine ve çevresiyle uyum içerisinde yaşamasına dayanmaktadır. Öğretmenlerce sağlanan kontrol ve disiplin çocukların sorumluluk almasına ve içsel kontrollerinin gelişmesine engel olacağı için, çocukların öz disiplin, öz kontrol geliştirmesi, çevreyle ve diğer bireylerle uyum içerisinde yaşamayı öğrenmesi beklenir.

Duke ve Jones'in Yaklaşımları: Duke ve Jones (1985), öğrencilerde sorumluluğu geliştirmenin okul disiplini kapsamı içerisinde olduğunu ve öğrencilerin daha çok sorumluluk alabilmesine on dört yaklaşımın yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu yaklaşımlar şu şekildedir; karar verme becerileri, otokontrol, öğrenme çevresinin kontrolü, iletişim becerileri, çatışma çözüm becerileri, hedef belirleme, ahlaki gelişim etkinlikleri, içsel konuşma, ders çalışma becerileri, bedensel kontrol(sakinleşme)

stratejileri, sosyal beceriler, belirli değerlerin öğrenimi, grup becerileri, akran desteği becerileri.

Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi

Sorumluluk genel olarak bütün kültürlerde ve toplumlarda önem gösterilen bir unsurdur. Toplum problemlerinin temelinde yatan sebeplerden biri bireylerin yetişkin özgürlüğü isterken, çocuk sorumluluğunda kalmaya devam etmesidir. Bireylerin sorumluluk bilincine sahip olması onların nasıl bir olgunlaşma düzeyinde yer aldıklarının bir göstergesidir (Cüceloğlu, 2001, s. 210). Bununla birlikte sorumluluk bir karakter eğitimi olarak da isimlendirilebilir. Eğitimciler genel anlamda sorumluluk bilincinin erken çocukluk dönemlerinde öğretilmesini uygun bulmaktadır (Gündüz, 2014; Özen, 2016; Yontar, 2013). Sorumluluk kavramının küçük yaşlarda ailede başlaması devamının da okulla desteklenmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Canöz, 2019). Bu sayede sorumluluk geliştirme sürecinde pekiştirme sağlanmış olacaktır. Lan-Ying (2010) okulların öğretmen ve öğrenci iş birliği ile çocuklarda sorumluluk bilincinin geliştirme konusunda görevi olduğunu belirtmiştir. Her gelişim döneminin kendine has sorumlulukları olması sebebiyle, sınıf seviyesi arttıkça çocukların da değişen sorumluluklarının farkına varması sağlanmalıdır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Bu sebeple çocuklara yaşlarına, gelişim düzeylerine ve yeteneklerine göre sorumluluklar verilerek gerçekleştirdikleri davranışların sonuçlarını yaşamaları ve üstlenmeleri sağlanmalıdır (Karakuş ve diğerleri, 2016). Çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda ilkokul 1-2 sınıfa giden bir çocuğun, kendi becerilerini test etmek istediği, kendi şahsi eşyalarını koruma sorumluluğu alabileceği, gerek sınıfta gerekse oyun sırasında kurallara ihtiyaç duyulduğunu fark ettiği, diğer çocukların davranışlar karşısında nasıl hissedebileceğini fark ettiği; ilkokul 3 - ortaokul 6 seviyesindeki bir çocuğun ise evde öğrendiklerini uyguladığı, akranlarıyla seçimler yaptığı, kendi davranışları ile davranışlarının etkileri arasındaki bağın farkındalığıyla seçim yapıp sorumluluk alabildiği görülmektedir (Özen, 2016, s. 59-60).

Sorumluluk bilincinin geliştirilmesi çaba isteyen ayrıca uzun süreçler sonucu oluşan bir kavramdır (Özyürek, 1998, s. 13). Sorumluluk birey dünyaya gelir gelmez oluşan bir bilinç değildir. Sorumluluk bilinci ailenin de desteğiyle uygun koşulların sağlanmasıyla gelişir. (Yurtal ve Yontar, 2007, s. 147). Pek çok değer ve kavramda olduğu gibi sorumluluk da anne babanın model olması ile oluşmaktadır (Ateş, 2020). Ardından çevredeki diğer kişilerce de sorumluluk gelişimi desteklenir. Çocukluk dönemi

ve erinlik dönemi sorumluluk bilincinin oluşmasında kritik dönem olarak görülmektedir (Dodurgalı, 2010, s. 189-204). Çocukların kendi başlarına sorumluluk kazanması zordur. Bu zorlu süreçte ilk olarak ailelere görev düşmektedir. Aileler çocuklarının yaşlarına, gelişim düzeylerine uygun görev ve sorumluluklar vererek bu duygunun gelişmesini sağlarlar. Araştırma sonuçlarına göre çocuklara sorumluluk bilinci kazandırabilmek için ailelerin dengeli ve tutarlı davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Demokratik anne baba tutumuna sahip ebeveynler çocuklarına sorumluluk duygusunu kazandırma konusunda başarılıdır. Sorumluluk bilincinin geliştirilebilmesi için üç aşama gerçekleştirilmelidir. Bu aşamalar; rutin düzen oluşturmak, problem çözebilme ve ortaya çıkan işin neticelerine katlanmak. Tutarlı bir şekilde davranana ebeveynler çocuktan beklenen davranış için onun hayatında belirli bir rutin içerisinde düzen oluşturmali, sonrasında çocuğun problemlerini çözebilmesi ve görev ve yapması gereken işlerle baş edebilmesi gerekmektedir. Son olarak da çocuk, yapması gereken görev ve işleri yerine getirmediyse bunun sonuçlarını üstlenmek ve olumsuz sonuçları düzeltmek için çaba sarf etmelidir (Polat, 2016, s. 24-25).

Tüm ebeveynler çocuklarına sorumluluk bilincini kazandırmak ister ve bunun için neler yapmaları gerektiğini araştırırlar. Örneğin pek çok aile, günlük kolay işleri çocuklara görev olarak vererek bu sorunun çözüleceğini düşünürler. Özellikle çöplerin dışarıya çıkartılması ve bahçe düzeni gibi görevlerin erkek çocuklara verilmesi, bulaşıkları temizlemek, yatak toparlamak gibi görevlerin de kız çocuklarına verilmesi yoluyla, çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlamaya çalışırlar. Çocuklara bu tarz günlük, kolay ev işlerinin verilmesi bazı zamanlar çocuklara sorumluluk bilincini aşılayabilir; fakat şu unutulmamalıdır ki, sorumluluk ailede, evde, çevrede oturmuş değerlerle beslenip yönlendirilerek çocuğun içinde gelişir (Yıldırım, 2016). Unutulmalıdır ki sorumluluk zorlamayla oluşmamaktadır. Çocuğa verilen sorumluluklar eğer zorlama ile yaptırılıyorsa sorumluluk duygusunun kazandırılmasında hiçbir etkisi olmamaktadır. İtaat sağlansa da kişiliğin gelişiminde olumsuz etkisi olacaktır bu sebeple de çocuklara iki buçuk yaşından itibaren basit sorumluluklar vererek yetiştirmek ve onları bu konuda cesaretlendirmek ve destekleyici olmak, uygun ortam sağlamak bu bilincin kazandırılmasında etkili olacaktır (Özen, 2016, s. 67). Kısacası çocuklara yaş ve gelişim düzeylerine uygun kolay işler vermek onlara sorumluluk duygusunu kazandırma konusunda bir adım olsa da tek başına yeterli değildir. Çocuğun bu duyguyu geliştirmesi için aile ve çevrede rol modeller, köklü değerler olarak yer alması gerekmektedir.

Sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılmasının ön koşulu bireylere bu sorumlulukları kazanabilecekleri ortamı sunmaktır (Parke, vd., 2019). Bireyin sorumluluk alabileceği, seçim yapabileceği ve yapmış olduğu seçimlerin olumlu veya olumsuz neticelerinden sorumlu olacağı ortamlar sağlanmalıdır. Bu ortamlar sağlanırsa bireylerdeki sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlanacaktır. Eğer bireyler sorumluluk alabilecekleri ortamlardan uzak olarak yetiştirilirse sorumluluk becerileri yeterince gelişmemiş olacaktır. Bir aile içerisinde ya da okul içerisinde çocuğa düşüncesini dile getirme ve uygulama fırsatı sunulmazsa çocuk hem olgunlaşamaz hem de sorumluluk bilincinden uzaklaşır (Cüceloğlu, 2002). Çocuklarda sorumluluk değeri geliştirilirken onlara kendi seçimlerini yapma fırsatını sunmaya, çocuk sorunla karşılaştığında müdahaleci davranmadan çocuğun problemini kendi çözmesi için fırsat sunmaya, sorumluluk istediğinde çocuğun gelişim dönemi ve yaşı göz önünde bulundurularak isteğini kırmadan ve onu cesaretlendirerek sorumluluk almasına izin vermeye ve sonucunda ödüllendirmeye dikkat edilmesi gerekmektedir (Öncü, 2002).

Okulda çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirmesi için sekiz aşamalı bir plan yapılabilmektedir. Bu planın içeriği şu şekildedir (Özen, 2016, s. 71-74):

- Bir Amaç Edinmek: Net ifade edilmiş daraltılmış bir amaç belirlemek, iyi bir adım olarak görülmektedir.
- Gerekli Malzemeleri Belirlemek: Kazandırılmak istenen sorumlu davranış düşünüldükçe ihtiyaç duyulan materyallerin tespit edilmesi ve bu konuda yardıma ihtiyacı olan öğrencilere talimatlarla hatırlatmalar yapmaktır.
- Düzeyi Belirlemek: İstenilen sorumluluk davranışını sergilemek için öğrenci şu ana hangi hazırbulunuşluk evyesinde olduğunu, hangi yeteneklere sahip olduğunu gözlemlemektir.
- Zayıf Noktalar Konusunda Tedbirler Almak: Düzey belirlendikten sonra öğrencinin seviyesine göre tedbirler almayı içermektedir.
- Kurallar ve Katlanılacak Sonuçların Katı ve Kesin Olması: Öğretmenin sorumluluğa dair kuralı ve kuralının sonucu kesin olmalıdır. Örneğin: ‘kalemin ucunun dersten önce açılması’ kuralı dersten önce öğrencilere söylenmeli bu sorumluluk çocuklara verilmeli ve ders esnasında kalem açmak isteyenine izin verilmemeli ve gerekirse küt uçlu kalemle yazmaya devam etmesi sonucuna katlanması sağlanmalıdır.

- Anne-Babadan Yardım İstemek Fakat Bu Yardıma Bel Bağlamamak: sorumluluk kazandırılma sürecinde anne baba ile iş birliği içerisinde olmak önemlidir fakat bu planlamada başarı tamamıyla anne baba tutumuna endeksli değildir.
- Amaç İçin Ön Hazırlık Sürecinde Nihai Amacı Unutmamak: Sorumluluk kazandırılmak istenen davranış düşünülerek alt hedeflere bölündüğünde her alt hedef adım adım gerçekleşirken bir hedefte saplanıp kalmamak nihai amacı hep hatırlamak ve ilerlemek gerekmektedir.
- Çocukları Takviyeye Bağımlı Hale Getirmemek: çocuğun kendine güvenmesini sağlamaya çalışırken yapılan küçük sorumluluklar karşısında her zaman somut ödüller vermek çocuğu dışsal bir disipline dışsal bir motivasyona bağlayıp, öz disiplin ve içsel motivasyonun gelişmesinin önüne ket vuracaktır. Daha fazla sorumluluk vermek esasında öğrenci için olağanüstü bir ödüldür. Hangi destekleme yöntemi kullanılırsa kullanılsın öğretmene daha az bağımlı hale gelip kendisine daha güvenli bireyler yetiştirmek amaç olmalıdır.

Sorumluluk Kavramına Psikolojik Yaklaşımlar

Sorumluluk, psikolojik danışmanın temelinde var olan kavramlarından bir tanesidir. Psikolojik danışmaların birçoğunun hedefi danışanın, sorumluluklarını kendi üzerine almasına yardımcı olmaktır (Corey, 2008, s. 220). Sorumluluğu bireylerin kendi üzerlerine almaları terapötik süreç içerisinde önemli ilk adımdır. Bireyler yaşamlarındaki zorluklarda kendi rollerini kabul ederler ve bu bilinçle hareket ederlerse, içinde bulunduğu durumu değiştirme gücünün sadece kendilerinde olduğunu fark edeceklerdir (Yalom, 2002, s. 150-151). Genel olarak tüm terapilerde bireysel sorumluluğun üstlenilmesi vurgusu yapılan ortak bir özelliktir (Yalom, 1999, s. 353). Bu sebeple de pek çok psikolojik danışma kuramı sorumluluk kavramına kendi kuramsal çerçevesi içerisinde yer vermiştir. Aşağıda bazı psikolojik danışma kuramlarının sorumluluk kavramına bakış açısına yer verilmiş olup, Gerçeklik Terapisinin sorumluluk kavramını ele alış biçimi ayrıntılı olarak bir sonraki bölümde yer alacaktır.

Davranışçı terapide Pavlov'un klasik koşullanma ilkesini geliştiren Skinner edimsel koşullanma ile bireyin davranışlarının sadece doğal ve refleksel olmadığını çevreden, ödül ve cezadan etkilendiğini açıklamış ve çevreye de bu bağlamda sorumluluk atfetmiştir (Baymur, 1994, s. 162). Yani, bireyin davranışları çevrenin göstermiş olduğu tepkiler göre şekillenmekte olup birey bu anlamda tam olarak özgür olmamaktadır

(Atkinson, 1999, s. 199). Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde insanlar gruplar halinde yaşamakta ve bu yaşam tarzında bir gruba dahil olmak birey için önem ifade etmektedir. Gruba dahil olmak için grupta var olan yazılı ya da yazılı olmayan kurallara uymakta kendi davranışlarını grubun tepkisine göre şekillendirmektedir. Bu bağlamda birey davranışlarında tam olarak özgür olamayacağı gibi davranışlarından da tam olarak sorumlu değildir (Cengil, 2015, s. 11).

Psikoanalitik Terapi kuramına göre, kişilik id, ego ve süper ego sistemlerinden oluşmaktadır. İd bireylerde var olan haz duygusunu temsil eden ilkel benlikken, ego aklı ve dengeyi, süper ego ise ahlakı ve vicdanı temsil etmektedir. Ego, id ile süper ego arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmaktadır. Çünkü id ve süper ego sürekli bir çatışma halindedir ve bu durum bazen bireylerde kaygı yaratmaktadır. Ego oluşan kaygıyı direkt kontrol altına alamadığında ego-savunma mekanizmalarına yönelebilir (Corey, 2008, s. 69). İşte bu savunma mekanizmaları bireyi hem oluşan çatışmanın geriliminden uzaklaştırır hem de bireyin sorumluluğu dışsal bir faktöre yönlendirmesine sebep olur. Rotter, kontrol odağı teorisinde sorumluluğu denetim odağı olarak tanımlamıştır. Bireyin kendisini etkileyen olayları iç denetimi yüksekse yeteneği, kendi seçimi ya da davranışlarının neticesine; dış denetimi yüksekse şans, talih, kader gibi kendi dışında dışsal güçlerin neticesine bağlamakta ve sorumluluğu bu güçlere atfetmektedir. (Yıldırım, 2016). Psikoanalitik kuramda sorumluluk ego ile ilişkilendirilebilirken, kontrol odağı teorisine göre bireylerin kontrol odaklarının içsel ya da dışsal olması sorumluluğun nereye atfedildiğini, sorumluluk bilincinin kazanılıp kazanılmadığının göstergesi olarak görülmektedir.

Varoluşçu Psikoloji' ye göre insan seçenekler arasından seçimler yaparak karar verebilme yetisine sahiptir yani özgürdür ve aynı zamanda bu özgürlüğün beraberinde görev bilincine sahiptir yani sorumludur. Bu terapinin temel felsefesinde özgürlük ve sorumluluk yan yana yer almaktadır çünkü özgürlüğün bedeli sorumluluktur. Kişiler özgür olmadıkça sorumluluk bir anlam ifade etmemektedir. İnsan yalnızca davranışlarından değil, davranışlarının tüm sonuçlarından sorumludur bu sonuçlara olumsuz olanlar da dahildir. Seçim yapabilme özgürlüğü sadece insana mahsus olan bir özgürlüktür ve bu özgürlük beraberinde bir gücü taşır ki o güç de sorumluluktur (Topses, 2012, s. 73). Bu bağlamda varoluşçu terapiye göre insan seçim yapabilme özgürlüğüne sahiptir ve bu özgürlüğün sonucu olarak da seçimlerinin sonuçlarına katlanır ve onların sorumluluklarını üstlenir.

Gestalt Terapi çerçevesinde incelendiğinde terapötik süreçte ilk olarak bireylerin sorumluluktan kaçmalarının önlenmesi gerektiği ve bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin diğerlerini suçlamak yerine kendi sorumluluklarını alması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. (Corey, 2008, s. 220).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide bireylerin kendi davranışlarından sorumlu olduğu varsayılır çünkü bir davranışın iyi ya da kötü, zararlı ya da faydalı olduğunun ayırımını yapacak güç tüm insanlarda mevcuttur. Bu anlamda sorumluluğu ve çözümünü danışana atfederek kişiliğin işlevsel olmayan yanını değiştirmek için kişilerin duygusal problemlerinin sorumluluğunu üstlenmesini ve bu problemlerin değişebileceğine dair düşünce geliştirme sorumluluğunu üstlenmesini sağlar (Corey, 2008, s. 302).

Akademik Başarı

Akademik başarı, bir okul içerisinde, yüksek öğretim kurum sınavlarında, bir dersin yazılı ya da sözlü sınavlarında öğretmenler ya da ilgili kişiler tarafından notlandırılmasıdır (Ateş, 2020). Akademik başarının fonksiyonel tanımında, akademik başarı testlerindeki başarıya yer verilmektedir. Akademik başarı, okulların ilk hedefi olarak görülmekte ve okul başarısına dair performans akademik başarı ile denk tutulmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008). Crow ve Crow'ın tanımında akademik başarı; öğrenen konumunda olan kişinin, herhangi bir alanda almış olduğu öğretimden hangi düzeyde faydalandığıdır. Başarı, öğrenene kazandırılan maharet veya bilginin ne düzeyde iletiliğidir. (Akt. Lawrence ve Deepa, 2013). Akademik başarı genel olarak, belirli bir akademik çalışmadan kazanılan başarı veya uzmanlığın düzeyi veya aşamasını ifade eder.

Akademik başarı öğrenenleri daha fazla emek harcamaya ve daha fazla öğrenmeye yönlendirir. Akademik başarı, öğrencilerin bilgi biriktirme halidir ve öğretmenlerce hazırlanılmış veya standart hale getirilmiş sınavlar vasıtasıyla ölçülen akademik çalışmalar aracılığıyla kazanılan bilgi, malumat ve geliştirilen becerileri ifade eden bir kavramdır. Öğrencinin almış olduğu bilgiler doğrultusunda başarılı veya başarısız oluşu akademik başarıyla ölçülür. Akademik başarı, daha kapsamlı bir kavram olan eğitsel gelişimin bir parçasıdır. Öğrencilerin akademik yıl boyunca farklı alan ve derslerdeki yapmış oldukları çalışmalarında neleri başardıklarının bir ifadesidir (Arora, 2016). Akademik başarı, kişilerin hayatının farklı alanlarında öne çıkabilme, merite atlama veya kendini tanınır hale getirmek adına kriter niteliğindedir. Olcay ve Döş'e (2009) göre okul sadece öğretimin planlandığı ve gerçekleştiği yer değildir fakat

akademik başarı okul başarısına eş olarak görülür ve akademik başarısı yüksek öğrenciler okul hayatında da başarılı sayılmaktadır. Özetle akademik başarı öğrencilerin okul derslerinde ya da girmiş oldukları sınavlarda ne düzeyde başarılı olduklarının, kazandırılmayı hedeflenen bilgilere ve becerilere ne düzeyde sahip olduklarının göstergesi olup okul başarısının bir ölçütüdür ve öğrenciler için önemli bir başarı kriteridir.

Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Eğitim öğretim sürecinde sergilenen emek ve çabaların tamamı akademik başarıyı sağlamak içindir. Akademik başarı eğitimcileri her zaman en önemli hedefleri arasında yer almakta bu sebeple de akademik başarıyı etkileyen faktörler pek çok araştırmanın konusu haline gelmektedir. Eğitimciler bu faktörlere dair pek çok sınıflama yapsa da genel olarak akademik başarıyı etkileyen etmenler okul dışı ve okul içi faktörler olarak sınıflandırılabilir (Farooq, Chaudhry, Shafiq ve Berhanu, 2011).

Okul Dışı Etmenler

Kişisel Faktörler: Yaş, cinsiyet, coğrafi köken, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, dil, gelir ve din ile ilişkili demografik unsurların yanı sıra; öğrencinin zekâsı, kişiliği, kendilerine olan güvenleri, çevresi ve çevreyi kabul ediş biçimleri akademik başarıyı belirli düzeyde etkilemektedir (Huang, 2008, s. 320-325). Öğrencinin, ilgi, inanç, eğilim, motivasyon, öz-yeterlik, merak, heyecan, istek, kaygı, beklenti, akademik benlik, tutum ve heyecan gibi başlıkları içerisinde bulunduran duyuşsal durumu bir çocuğun akademik başarısı üzerinde oldukça önemlidir. Duygular ve öğrenme arasında oldukça güçlü bir ilişkinin var olduğu bilinmektedir; tesirli ve daimî bir öğrenme gerçekleştirebilmek için öğrenilen herhangi bir konu ile öğrenci arasında duygusal bir bağ yani ilişki kurulmasına önem verilmelidir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Öğrencilerin duygularının ve kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu, bireysel farklılıklara önem verildiği öğrenme ortamları onların duyuşsal ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmeye olan motivasyonlarını artıracak ve bunun sonucunda da akademik başarı beraberinde gelişecektir.

Aile ve Çevre: Ailenin, öğrencilerin öğrenmesinde, akademik başarı sağlamasında sosyal durumlarında, duygusal ve psikolojik durumlarında etkileri çok fazladır. Bu etkinin fazla olmasının sebebi; aile bağlamının herhangi bir öğrencinin hayati durumlarda vermiş olduğu reaksiyonları ve başarı düzeyleri üzerinde etkili olmasıdır. Okul, okulda

eğitim gören öğrencilerin akademik hayatını oluşturan tecrübelerden mesul kabul edilse de aileler ve evde yaşamış olduğu tecrübeler bireyin kişiliğini oluşturmakta etkin bir göreve sahiptir. (Dev, 2016). Ebeveynlerin çocukları üzerinde gösterdikleri çaba, onların gelişimi için harcanan zaman çocuğun akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Ebeveynlerin çocuğun gelişimini desteklemesi, gerekli konularda çocuklarına yardımda bulunması, aile içi iletişimin sağlıklı ve güçlü olması çocuğun okul hayatına ve akademik başarısına pozitif anlamda katkı sağlayacaktır (Çelenk, 2003, s. 28-34). Ebeveynler çocuklarının akademik başarısına ilişkin beklenti içerisine girdiklerinde onlara destek sunarken bir yandan da baskı hissettirebilirler (Ataş, 2020). Ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarına ilişkin yapmış oldukları baskı ve zorlamalar sonucu başarının sağlanacağını düşünmeleri oldukça yanlıştır. Eğer ebeveynler çocuğa ders çalışmasına ilişkin baskı yaparsa çocuk göstermelik olarak çalışır fakat verim sağlayamaz ve ilişki bu şekilde devam ederse de bir süre sonra bu çalışma tarzı alışkanlığa dönüşür ve verimli bir çalışma elde edilemez (Cüceloğlu, 2011). Bu sebeplerle de çocuğa akademik başarı için gerekli destek sunmak, onların ihtiyaçlarını takip ederek aile içi iletişimi güçlendirmek bütün bunları yaparken akademik bir zorlama ve baskıdan uzak durmak çocukların verimli ders çalışma alışkanlığı geliştirmesini ve akademik başarıyı sağlayacaktır.

Okul İçi Etmenler

Eğitim Ortamı Faktörü: Eğitimde aileden sonra gelen kurum okuldur. Akademik başarıyı sağlayan eğitim ortamı faktörü içerisinde okul, öğretmen, öğrenci toplulukları, arkadaş çevresi bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde öğretmenin tesiri oldukça yüksektir. Öğretmen veli öğrenci iş birliği içerisinde yürütülen eğitim faaliyetlerinde çocukların akademik başarısının yüksek olması beklenen bir durumdur (Ataş, 2020). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı oranda etkilemektedir. Bu sonuca istinaden öğrencilerin öğretmenden aldıkları destek ve sevgi ile çocukların o derste ilgisinin ve beraberinde akademik başarısının arttığı söylenebilmektedir (Yıldırım, 200 174). Olumlu okul ortamının akademik anlamda pek çok yararı olduğu gibi yaşanan bazı güçlükler de akademik anlamda zorluklar yaşanmasına sebep olabilir. Akran zorbalığı, taciz, arkadaş grubuna dahil olamama, okula uyum sorunu gibi zorluklar yaşayan çocuklar eğitim ortamında kendilerini güvende hissetmedikleri için akademik başarı olumsuz yönde etkilenecektir (Preble ve Gordon, 2011). Bu sebeplerle olumlu okul iklimi, okul ortamının bileşenlerinin olumlu ilişkisi bireylerin okul içerisindeki mutluluk

düzeyi akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken; olumsuz okul ortamı koşulları ve özellikle akran ilişkilerinin zorlayıcı ve olumsuz yanları ya da bu ortamda yaşanabilecek olası travmatik durumlar akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumu: Öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması, akademik başarıyı artırmaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Öğrencilerin genel olarak derse yönelik ilgisi, mesleki ve eğitsel başarıyı derinden etkileyen bir faktördür. Öğrencinin eğitim açısından başarılı olma hedefi olduğunda, bu başarıma ilgisinin değerlendirilmesi oldukça önem taşımaktadır (Dev, 2016). Öğrencinin derse yönelik olumlu tutumu derse dair ilgiyi, dikkati, motivasyonu artıracak olup ardından bu olumlu tutum beraberinde derse çalışma arzusunu beraberinde getirecek ve sonucunda öğrencinin akademik başarısında artış kaçınılmaz olacaktır.

Akademik başarı ile ilgili çalışmalarda üst bilişsel yeteneklerden de söz etmek gerektiğini savunan Bozan (2008), bu yeteneklerin planlama, strateji belirleme, denetleme, gözlemlleme, test etme, değerlendirme aşamaları olduğunu belirtmektedir. "Var olan bilgi üzerine düşünme" ya da "düşünceler üzerine düşünme" biçimin de tanımlanan üst biliş yetenekleri de aslında problem çözme, kritik düşünme gibi düşünme becerilerini de kısmi olarak kapsamaktadır (Flavell, 1985). Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve okul başarı puanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin üst bilişsel düşünme beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır (Kaya, 2020). Özetle ifade edildiğinde akademik başarıyı etkileyen aile, çevre, okul, öğretmen, gibi pek çok unsurun yanı sıra çocukların kişilik özellikleri, kazanmış oldukları beceriler, çeşitli üst bilişsel beceriler de başarı üzerinde pozitif yönde etkiye sahiptir.

Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı İlişkisi

Eğitim sürecinin temel yapı taşlarından biri öğrencilerdir. Öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılması için öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin başarılarını artıracak çalışmalar yapılmalı ya da onların gelişimlerini engelleyen durumlara ilişkin gerekli önlemler alınmalıdır. (Ateş, 2020). Bireyin başarısı her ne kadar bilişsel başarı ile ölçülse de bilişsel olmayan beceriler ve kişilik özellikleri de başarı ile ilişkilendirilebilmektedir (Aydın, 2010). Bu nedenle öğrencinin akademik başarısı değerlendirilirken başarıyı etkileyen kişilik özellikleri de dikkate alınmalıdır (Akkuzu ve Uyulgan, 2017). Akademik başarıyı

etkileyen kişisel özellikler arasında bireyin içsel disiplin, öz kontrollü öz düzenleyici olmak gibi niteliklerini yansıtan öz disiplin ve yapılan davranışların sonucunu üstlenmeyi içeren sorumluluk da yer almaktadır. Özen'e (2016) göre öz disiplin ve öz kontrol sağlamak, davranışların sorumluluğunu almak ve olası sonuçları göz önünde bulundurmakla ilişkiliyken; öz kontrolü, kişilerin bilinçli bir biçimde davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeye karar verme süreci olması şeklinde tanımlayan Rosenbaum (1993), öz disiplin kavramı içerisinde sorumluluk kavramına yer vermiştir. Öz disiplinin gelişiminde bireylerdeki sorumluluk bilincinin varlığı önemli bir rol oynamakla birlikte, öz disiplin ve sorumluluk birbirlerini besleyen kavramlar olarak da ele alınabilmektedir.

Öz disiplin öğrencilerin akademik hayatında başarılı olması adına oldukça önemlidir. Ödev yapmak, not tutmak, derse zamanında katılmak, ders içi görevlerini zamanında yerine getirmek gibi beceriler öz disiplin sayesinde gerçekleşmekle beraber doğrudan akademik başarıyı etkilemektedir. Fakat bu doğrudan etkinin yanı sıra ders dışı bilgisayar başında saatler geçirmek, zararlı alışkanlıkları engellemek, bilinçli teknoloji kullanımı sağlamak gibi beceriler de öz disiplin sayesinde gelişmekte olup, doğrudan ödev ve derslerle ilgili olmasa da akademik başarıyı etkileyen önemli unsurlar olmaktadır. Bütün bu özellikler dikkate alındığında genel anlamda öz disiplini yüksek olan öğrenciler düşük olanlara göre daha başarılıdırlar. (Mbaluka, 2017). Öz disiplin öğrenmenin oluşmasında oldukça etkilidir. Öz disiplin öğrencileri hedeflerine yaklaştıran hatta hedeflerine varmalarını ve öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan önemli bir öğedir.

Beş faktörlü kişilik özellikleri modeli incelendiğinde bu modele göre sorumluluk kavramı öz disiplin kavramı olarak tanımlanabilmektedir. Yapılan bu tanımla söz konusu olan özellik, başarıya odaklı olmak ve iç disiplin ile ilişkilendirilmektedir. Sorumluluk algısı yüksek olanlar; disiplinli, sorumluluk sahibi, düzenli, dikkatli, başarıya duygusu yüksek ve kararlı kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. (Costa ve McCrae, 1995). Bu durumun aksi şekilde olan yani sorumluluk düzeyi düşük bireylerin özelliklerine bakıldığında ise bu bireyler genel olarak çalışkan olmayan, çabuk dikkati dağılan ve düzensiz bireyler olarak öne çıkmaktadır. (Robbins ve Judge, 2007, s. 110). Konularla ilgili yapılan araştırmalar neticesinde söz konusu modelin akademik başarıyla ilişkili olan boyutunun sorumluluk olduğu ortaya konulmuştur (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003a, 2003b; Diseth, 2003). Sorumluluk boyutunun; öğrenciler üzerinde ders çalışma disiplini, girecekleri sınavlara daha özenli ve dikkatli hazırlanmasında bir alışkanlık edinmelerinde yardımcı olması, akademik başarı üstünde çok fazla olumlu etkisinin var

olduğu belirtilmektedir (Furnham vd., 2006; Barrick ve Mount, 1991; De Raad, 1996; Diseth, 2003; Goff ve Ackerman, 1992). Öğrencilerin genel not ortalaması ile kişilik özellikleri arasındaki bağı araştıran Musgrave-Marquart ve arkadaşları (1997), aynı şekilde sorumluluk ögesinin akademik başarıda önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Sığı ve Gürbüz (2011)'e göre, Beş Faktörlü kişilik özelliklerinden sorumluluk faktörüyle akademik başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Öz disiplinli olmayan öğrencilerin akademik başarıları da olumsuz yönde şekillenecektir. Bireylerin düzenli olma, düzen kurma ve başarma duygusu gibi sorumluluk özelliklerine sahip değilse bu durumdan öğrencilerin akademik başarıları da olumsuz bir şekilde etkilenecektir.

Öz disiplin içerisinde disiplin, düzen, başarıya yönelik olma, sorumluluk gibi kavramları barındırırken gelişiminde öğrenme ve toplumsal ilişkilerin etkisi görülmektedir. Bu açıdan öz disiplinin değerlendirici yönü oldukça yüksektir (Liebert ve Spiegler, 1990, s. 220). Tüm bunlarla birlikte öz disiplini yüksek olan kişiler var olan bütün sorumluluklarının üstesinden gelebilme niteliğine sahiptirler. Bu bağlamda öz disiplin ile eğitim başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Meydan ve diğerleri, 2013).

Sorumluluk, kişinin yaşamına ömür boyu sürecek bir katkıda bulunurken kişinin öğrenmesinde de önemli bir yere sahiptir (Davis ve Murrell, 1994, s. 2). Martel, McKelvie ve Standing (s. 1987:1158) akademik başarı üzerinde en etkili değişkenlerin zekâ ve kişisel sorumluluk olduğunu, Gynnilda, Holstad ve Myrhaug (2008) ise öğrenme sürecinde gerekli sorumluluğu üstlenerek kendini organize etme ve değerlendirme becerilerini kullanan öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu becerileri daha az gelişmiş ve az kullanan öğrencilerin ise akademik başarılarının daha fazla kullananlarla oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Pomerantz vd. (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada; sorumluluk bilincinin, akademik başarının önemli bir kılavuzu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle yapılan çalışmalar ışığında öz disiplin, sorumluluk ve akademik başarı kavramları birbirlerini destekleyen ve bireylerin hem kişilik hem de akademik gelişimlerini sağlayan kavramlar olarak görülmektedir. Bireylerin öz disiplin düzeyleri onların üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları üstlenmesi, bu sorumlulukları öz kontrol ve öz düzenleme becerisiyle tamamen içsel bir şekilde gerçekleştirebileceği ve söz konusu sorumlulukların sonuçlarına katlanmasıyla ilişkilendirilebilecektir. Bu bağlamda bireyler hem kendi

kişilik gelişimlerine katkı sağlayacak hem de akademik gelişimlerini sağlayacaktır. Bireylerin kazanmış olduğu bu beceriler sayesinde de akademik başarıları artacaktır.

Gerçeklik Terapisi

William Glasser insanların psikolojik rahatsızlıkları da dahil olmak üzere yaptıkları seçim ve davranışlardan kendilerinin sorumlu oldukları görüşünden yola çıkarak 1967 yılında kuramının temellerini oluşturmuştur. 1980 yıllarında ise Glasser bireylerin nasıl davrandığını ve neden bu şekilde davrandığını açıklamaya çalışarak kuramını genişletmiş ve kontrol kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre bireylerin üzerinde kontrol sağlayabildiği tek davranış kendi davranışlarıdır ve diğer bireylere ilişkin davranış kontrolü de yalnızca kendi davranışlarını kontrol etmekle mümkün olacaktır (Kaner, 1993). Glasser bu yaklaşımı bilgisayar uzmanı ve psikolog olan William Powers'ın kontrol kuramından geliştirmiştir bu kurama göre beyin oda sıcaklığını kontrol eden bir termostat, davranışlar ise bir iklimleme cihazı gibidir, nasıl ki oda ısısının yükselmesi durumunda termostat sıcaklığı yüksek olarak algılayıp iklimleme cihazına sinyal göndererek oda ısısının azalmasını sağlıyorsa; beyin de olumsuz bir durumla karşılaştığında bireyin davranışlarına sinyal göndererek bireyin harekete geçmesini sağlayacaktır. Bu yaklaşıma göre bireylerin davranışları amaçlıdır ve davranışlar bireylerin belirlediği hedefleri gerçekleştirmediğinde, beyin buna ilişkin bireye sinyal göndermekte ve bireyler de amaçlarının tekrar düzenlenmesi gerektiğini algılamaktadır. Bireylerin kontrol gücünün bulunduğu tek davranış kendi davranışlarıdır çevrelerini de ancak kendi davranışları kontrol ederek değiştirebilirler (Wubbolding, 2015). Özetle bireylerin kendi davranış ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde tezahür eden kuram zamanla daha da genişleyerek insanların kendi hayat kontrol ve sorumluluklarını üstlendikleri, bilinçdışı dürtüler ve güdüler yerine kendi davranışlarının değişimlerini hedefledikleri kuram olan kontrol kuramına dönüşerek gerçeklik terapisinin temellerini oluşturmuştur.

Glasser ilerleyen yıllarda Kontrol Kuramının isminin bireylerde, insanları kontrol eden bir kuram çağrışımı oluşturabileceği ve bu durumun da kuramın temel felsefesi ile çelişeceği için kuramın ismini bireylerin tercihlerine vurgu yapan 'seçim' kelimesine yer vererek Seçim Teorisi şeklinde değiştirmiştir (Glasser, 1996, s. 3). Seçim teorisi bir iç kontrol psikolojisidir ve bireylerin yaptıkları her şey kendi seçimlerine dayanmaktadır. İnsanların tüm seçimlerini neden ve nasıl yaptıklarını açıklayan bu teoriye göre tüm seçimler bireyin beyni tarafından üretilir ve birey bu içsel itici güç sayesinde harekete

geçer (Glasser,1998). Seçim teorisi daha iyi seçimler yapmakla ilgilidir, iyi seçimler yapabilmek içinse ilk olarak yapılan kötü seçimler fark edilmeli ve değerlendirilmelidir (Ünüvar, 2012). Glasser'a göre farkındalık ve yaratıcılık bireylerin seçimlerini değiştirmesini ve doğal olarak da hayatlarının düzenini ve değişimini sağlayan anahtarlardır. (Corey, 2001). Bireyler davranışlarının sonucunu, yaşamlarına olan etkilerini değerlendirerek seçimlerinde değişimin gerekli olup olmadığını değerlendirebilir ve eğer gerekliyse duygu ve davranışlarının değişimine yönelik yeni tercihler yapıp yaratıcı stratejiler geliştirebilir (Seligman, 2001). Bireylerin onları mutsuz eden durumların ve davranışların seçimlerinin sonucu olduğunu fark etmesi ve bunu değiştiren şeyin yine kendi seçimleriyle mümkün olacağı bilinciyle değerlendirebilmesi onları bu alanda farkındalığa ve yaratıcılığa götürerek değişimi sağlayacaktır.

Seçim teorisi bireylerin davranışlarının kendi seçimleriyle oluştuğu ve bunun içsel bir sürecin sonucu olduğu ve bireylerin mutsuzlukları da dahil olmak üzere yaşadıkları her şeyin kendi seçimleriyle ilgili olduğu temeline dayanmaktadır (Glasser, 1998). Seçim teorisinin 10 varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayımlar şu şekilde sıralanmaktadır (Çelik, 2014):

1. Bireyler yalnızca kendi davranışlarını kontrol edebilirler.
2. Kişiler arasında yapılabilecek tek alışveriş bilgi alışverişidir.
3. Psikolojik problemlerin tümü temelinde ilişkisel problemleri barındırır.
4. İlişkilerde bazı problemlerin olması yaşamın bir parçasıdır.
5. Kişinin geçmişte yaşadığı acı deneyimler kişinin bugünkü varlığında etkiye sahiptir fakat bu acılara odaklanmak ve onları tekrar tekrar yaşamak bugüne katkı sağlamamakta, bireyler bunun yerine şu anki ilişkilere odaklanmalıdır.
6. Bireyler hayatta kalma, ait olma ve sevmeye, güç, özgürlük ve eğlence olmak üzere beş genetik ihtiyaç tarafından yönlendirilir.
7. Bireyler, ihtiyaçlarını sadece kalite dünyalarındaki/resim albümlerindeki görüntülerle karşılayabilirler.
8. Bireylerin tüm hayatı sergiledikleri davranışlardan oluşmaktadır. Bu davranışlara toplam davranış denir ve toplam davranış, davranış, düşünce, hissetme ve fizyolojiden meydana gelir.

9. Toplam davranışların tamamı eylem ile ifade edilir.

10. Bütün bireylerin toplam davranışlar üzerinde kontrolü bulunmakla birlikte davranış ve düşünce de doğrudan; fizyoloji ve hissetme de dolaylı bir kontrol mevcuttur.

Gerçeklik terapisi, seçim ve kontrol kuramına dayanmakla birlikte esasında Glasser bu terapi çalışmalarını 1965 yılında ele aldığı eserle oluşturmaya başlamıştır (Wubbolding 2015). Gerçeklik terapisi terepötik süreçte kullanmış olduğu yöntemler ve temel varsayımlar sayesinde özgün bir terapi yöntemi olarak kabul görmektedir (Türkdoğan, 2015). Bu terapide danışmanlar danışanlarında sorunun esas kaynağını bireylerin ilişkisel problemlerinde yani ya mutsuz bir ilişkide ya da ilişkiyi başlatıp sürdürememekte ararlar ve çözüm için sadece danışanın kontrol edebileceği durumlara odaklanıp dışsal atıflara yani diğer bireyleri ya da durumları suçlama, eleştirme ve şikayet etme durumlarına müsaade etmezler (Cameron, 2010). Gerçeklik terapisi şimdiye odaklanma, seçim ve sorumluluğun önemine dikkat çekme, semptomlara odaklanmaktan kaçınma temel varsayımlarına sahiptir (Corey, 2008). Gerçeklik terapisi genel anlamda, bireylere ilişkileri konusunda daha etkili seçimler yapmayı ve bu seçimlerin sorumluluklarını almayı öğretmekten ibaret olup süreç boyunca ise sorumluluğa ve içsel kontrole vurgu yapmaktadır.

Temel Kavramlar

Temel İhtiyaçlar

Gerçeklik terapisi diğer pek çok kuramda olduğu gibi ihtiyaçlar kavramını ele almıştır. Glasser insanların genetik olarak kodlandıkları beş temel ihtiyacı karşılamak amacıyla dünyaya geldiklerini belirtmiştir. İnsanların genel olarak tüm davranışlarının gayesi ihtiyaç duymuş oldukları öğelerin tamamını veya birkaçını karşılamak olarak ifade edilmektedir (Deniz, 2017). Glasser'e göre bu ihtiyaçlar şu şekildedir; hayatta kalma, sevmeye ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda insanlar ihtiyaçlarını giderecek şekilde davranış sergiler (Glasser, 1999). Kurama göre insan ömrü boyunca yapmış olduğu her şey bir davranıştan ibarettir. Sergilemiş oldukları davranışlar bireyin elinde olmayan yani birey dışı koşullardan etkilense dahi insanın davranışlarını organize eden kuvvet kendisinden gelir ve içseldir. İnsanlar nasıl ve ne şekilde davranacaklarını kendileri belirler ve seçer. Yapmış oldukları seçimler, o esnada ihtiyaç duyduklarını yani dürtülerini tatmin etmek içindir (Corey, 2008). İhtiyaçların yapısını

net bir şekilde kavrayabilmek için ortak özelliklerini bilinmesi gerekmektedir (Wubbolding, 2015, s. 77-78):

- İhtiyaçlar, özgün yani orijinal değil geneldir, insanlar belli bir kişiye sahip olmak yerine, ait olmaya ihtiyaç duyarlar.
- İhtiyaçlar evrenseldir, bütün milletler ve etnik gruplar için çok kültürlü ve bütünleştirici bir güçtür.
- İhtiyaçlar çokluğu ve doyumuna dair baskınlık çeşitlilik gösterebilmektedir.
- İhtiyaçlardan bir tanesi bile baskın olsa dahi diğer ihtiyaçlar ile aralarındaki denge önem arz eder. Bir ihtiyacı giderilmesi başka ihtiyaçların arka planda kalması yani giderilmemesi insanların akıl sağlığı üzerinde olumsuz bir etki bırakabilir.
- İhtiyaçlar birbirleri arasında ilişkili olduğu için bazen herhangi bir ihtiyacın giderilmesiyle farklı bir ihtiyaçta giderilmiş olur.
- İhtiyaçlar insan davranışlarının temel motivasyon kaynağıdır, reddedilemez ve etkili yaşam geçmişten değil şu anki güdülenmeden kaynaklanır.
- İhtiyaçlar az da olsa hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Kişinin hayatta kalma arzusu psikolojik ihtiyaçlardan daha ön sırada olmasına karşın bazı durumlarda psikolojik ihtiyaçlar ön plana çıkar ve kişi hayatına son verebilir.

Gerçeklik terapisiyle ortaya konan bu beş temel ihtiyaçla ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Hayatta Kalma İhtiyacı: İnsan doğası gereği hayatta kalmayı ister. Hayatta kalma ve kendini tehlikelerden koruma arzusu insanların en temel fizyolojik ihtiyacıdır (Duba ve diğerleri, 2009). İnsanların davranış şekilleri ve yapmış oldukları seçimler en temel fizyolojik ihtiyaç olan hayatta kalmak ile gerçekleşir. Dünya üzerindeki tüm canlılar hayatta kalmak için uğraş verir ve bu uğurda çaba gösterirler. Vermiş oldukları bu çaba ve uğraş canlılara genetik kodlarla verilmiştir (Glasser, 2004). Bazı hayatta kalma davranışları çaba sarf etmeden kendiliğinden olurken, bazıları ise çok fazla karmaşıktır ve bu karmaşıklıkla mücadele için bir çaba istemektedir. Canlıların soğuk havada üşümesinden kaynaklı titremesi hayatta kalma davranışı olarak nitelendirilir ve kendi kendine sergilenen bir davranıştır. İnsanların kendilerine barınacak bir yer yapması, yiyecek bulması ve güvende kalmaya çalışması daha karmaşık olan hayatta kalma davranışlarıdır (Frey ve Wilhite, 2005). Ancak insan yaşamı sadece bunlardan ibaret değildir ve çok daha karmaşıktır. İnsan diğer canlılardan farklı olarak tüm bu

ihtiyaçlardan daha karmaşık ilişkilere, başarılı girişimlere ve etkili seçimlere sahiptir. Glasser'e göre insanları diğerkanlılardan ayıran davranışı, hayatta kalma ihtiyaından farklı olarak hayatı boyunca duyacağı ihtiyaçlardır (Wubbolding, 2015). Tüm canlılarda olduğu gibi insanlarda hayatta kalma ihtiyaına yönelik davranışlar sergilemekle birlikte bu ihtiyaç insanlarda fizyolojik bir hayatta kalma çabasının otesine geçip diğerk ihtiyaçların da var olmasıyla daha karmaşık ve çaba sarf edici hale dönüşmektedir.

Ait Olma (Sevme-Sevilme ve Bağlılık) İhtiyaı: Tüm insanlar diğerk insanlarla birlikte olma ve ilişki içerisinde yaşamını sürdürme ihtiyaı ile doğarlar. Herhangi bir yere ait olma, sevme, sevilme insan için oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Sevme, sevilme, sevgiyi kabul edebilme ihtiyaı; insanın çevresindeki en yakınlarını, ailesini ve arkadaşlarını kapsamaktadır (Peterson, 2000). Bu ihtiyaç insan ilişkileri için önemlidir ve ilişkinin temelini oluşturur. Bireylerin çevrelerinde bulunan diğerk insanlarla beraber olması sevgi alışverişi için olması gereken önemli bir davranıştır. İnsanlar mrlerinin sonuna kadar sevme ve sevilme ihtiyaı duyar (Glasser W., 2002, s. 45-47). Gerçeklik terapisi incelendiğinde insanın ait olma ve sevme ihtiyaı oldukça önemlidir çünkü insanlar özgürlük, g ve eğlence gibi diğerk ihtiyaçlarını giderebilmek için sevgi ve aitlik hissettiği diğerk insanlara ihtiyaç duyar (Deniz, 2017). İnsan doğası incelenirken ait olma duygusunun bir topluluğa ya da gruba ait olma, bir aileye ve bir meslek grubuna ait olma şeklinde  farklı boyutunun olduğu açıklanmıştır (elik, 2014). İnsanlarda var olan ait olma ihtiyaı bireyleri gruplara dahil olma arzusuna sürükler. Tüm bunların dışında g ihtiyaı, genellikle insanın en temel ihtiyaçlarından olan sevme ve ait olma ihtiyaının giderilmesine engel olur. Bunun sebebini ise Glasser şu şekilde açıklamıştır; insanlar sevgi duydukları hatta açık olduğu insanları sahiplenir ve bu duygu karşısında onları kontrol etme arzusu duyar (Glasser, 2007). Bütün bu açıklamalar g önünde bulundurulduğunda sevgi ve ait olma ihtiyaı insanlar için temel davranış motivasyonlarından birisi iken; diğerk ihtiyaçların da karşılanması için gerekli ortamı oluşturmakta bu sayede bireyler hem ait olma ve sevgi ihtiyaçlarını karşılamakta hem de diğerk insanlarla ilişkilerini, iletişimlerini sürdürebilmektedir.

G İhtiyaı: İnsanlar varlığını devam ettirmek için diğerk insanlara ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duydukları insanlarla varlıklarını devam ettirmek adına onlarla iyi geçinmeye yani iyi ilişkiler kurmaya ve kendini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç gerçeklik terapisi tarafından g ihtiyaı olarak adlandırılmaktadır. G kavramı gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiğinde insana has bir ihtiyaç ve davranıştır.

İnsanlar diğer canlılardan farklı olarak yalnızca hayatı tehlikeyken ya da hayatta kalmak için güç istemezler. İnsan çevresini ve hayatındaki ilişkileri kontrol altına almaktan büyük keyif duyar. Aynı zamanda hep daha çoğunu ister, bu istek onda haz yaratır. İnsandaki haz alma arzusu zamanla kendi dışındaki dünyayı kontrol altına alma haline gelir (Glasser, 1999b). Güç ihtiyacı, diğer insanları kontrol altına almak ve onlar üzerinde baskı yaratmak demek değil; güç ihtiyacının tatmini insanların kendi hayatlarının kontrolünü ellerine almaları, başarı elde etmeleri, içsel kontrol hissine erişmeleridir (Wubbolding, 2015, s. 69). İnsanların güçlü olma istekleri, hayatını devam ettirme arzusunun önüne geçebilmekte ve bu birçok insanın hayatına yön verebilmektedir. Güçlü olmanın peşinde olan insanlar gücü elde etmek amacıyla bu uğurda inandıkları her şeyi yapmak için hazırdır ve bu yolda gerekli olan şeyleri yapmaktan çekinmezler (Glasser, 2002, s. 50- 52). Güç ihtiyacı da diğer ihtiyaçlarda olduğu gibi karşılamak ve tatmin edilmek için bireyleri harekete geçiren güçlü bir güdü olmakla birlikte bilinenin aksine diğer insanları kontrol etmek değil; bireylerin kendi kontrollerini sağlayarak başarı elde edebilmesi, içsel kontrolünü sağlayabilmesi demektir.

Güç ihtiyacının karşılanmasında önemli etkenlerden biri statüdür. Diğer etkenler ise kişinin diğer insanlar tarafından tanınması ve kişiye itaat edilmesidir. Güç insanın özsaygısı ile ilgilidir. Diğer insanlar tarafından beğenilerek ve insanın kendine değer vermesiyle elde edilir. (Jones, 2001). İnsanlar, diğerlerine sözünü dinleterek, onlara ne yapmaları gerektiğini söyleyerek, insanlara haklılığını vurgulayarak, daha fazlasına sahip olarak ve insanların hatasında onlara ceza vererek bu ihtiyacın üstesinde gelir. Diğer insanları zorlamanın temelinde güç elde etmek yatmaktadır (Glasser, 1998). İnsanlar genel olarak birbirleri ile ilişki kurmasındaki ana sebep ait olma hissinden kaynaklanır. Ancak ilerleyen zamanlarda bu ihtiyaç karşılandığında güç elde etme ihtiyacına döner. Bu ihtiyaç hangi şekilde olursa olsun insanın ihtiyaçlarını tatmin etmesi onun benlik değerinin yükselmesi ile sonuçlanacaktır. Bireylerin kurdukları iyi arkadaşlıklar ve yapmış oldukları iyi evlilikler güçlerin eşitliğiyle ilgilidir (Jones, 2001). Bu ihtiyaçlar doğrultusunda insanlar çevresindeki diğer insanlarla sıklıkla rekabet içine girer. Ancak bu tarz ihtiyacın belirmesi ve tatmin edilmesi için insanların etrafındaki diğer insanlarla rekabet içinde olmaları gerekmemektedir (Wubbolding,1988). Güçlü olma arzusu insanların herhangi bir konuda veya alanda uzmanlaşmasıyla da sergilenebilir. Bu duruma ilişkin bir örnek olarak herhangi bir müsabakayı kazanmak isteyerek bireylerin güç ihtiyacını doyum noktasına ulaştırması verilebilmektedir. Bazı durumlarda bireyler

güç ihtiyacını negatif davranışlarla da ortaya koyabilmekte ve bireyin bunu yaparken kendine ya da karşısındaki bireye zararı dokunabilmektedir. Bunun yerine bireyler ruhsal açıdan daha sağlıklı ve etkili bir şekilde davranarak güç ihtiyacını diğer bireylerle ilişkilerine yansıtmalıdır (Kaner, 1993). Sonuç olarak güç ihtiyacı kişinin kendi sorumluluğunu alarak kararlarını verebilmesi, içsel gücünü keşfetmeye çalışması ve insanlarla iyi ilişkiler kurması şeklinde özetlenebilir (Voltan-Acar, 2014, s. 220). Diğerlerini kontrol altına almak ya da statü ve başarı elde etmek için zarar verici davranışlarda bulunmak yerine kendini geliştirme, içsel keşif ve gücün içsel kontrolüyle, bireyler ilişkilerinde güç dengesini koruyarak sağlıklı bir davranış sistemi geliştirebilirler.

Özgürlük İhtiyacı: İnsanlar için başka insanların tesiri olmadan, otoritesine maruz kalmadan kendi kararlarını vermek ve vermiş oldukları kararların ardından gelen davranışlarını baskı altında kalmadan sergilemek oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç gerçeklik terapisinde özgürlük ihtiyacı olarak adlandırılmaktadır (Dursun, 2020). Bağımsız olma anlamına gelen özgürlük kavramı, gerçeklik terapisinde insanın hayatının kontrolünün en üst seviyede kendi elinde olması şeklinde ifade edilmiştir (Erwin, 2003, s. 23). Bunun yanında özgürlük ihtiyacı, seçim yapmayı, bağımsız olmayı, özgür olmayı, özerk olmayı, serbest dolaşımı, bedensel ve ruhsal özgürlüğü (Skeen, 2002, s. 14), seçimler yaparak sorumluluk almayı ve gereksiz şekilde sınırlanmadan hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeyi ifade etmektedir. (Wubbolding ve Robey, 2012, s. 15). Aynı zamanda özgürlük ihtiyacı bireyin kendi seçimlerini kendisi yapma, kendi ayakları üzerinde durabilme, hiçbir kısıtlama ve sınırlama olmadan hayatını dilediği şekilde devam ettirme demektir (Wubbolding ve Robey, 2012). Birey kendini bir tehditle karşı karşıya hissettiğinde ilk olarak özgürlük ihtiyacının zarar görmesinden endişe duyar. Bireyin özgürlükten yoksun bırakılması durumu bireyin yeteneklerinin olumlu bir şekilde dışa çıkmasına engel olacaktır. Kendi hayatının kontrolü kendi elinde olan insan kendini özgür hisseder ve bu ihtiyacını doyurur. Buna inanmak insanı özgür hissettirir. (Peterson, 2000). Bu ihtiyacın en önemli yönü ise seçim yapma özgürlüğüne sahip olmaktır. Özgürlük ihtiyacının, sevgi ait olma ihtiyacı ile karşı karşıya geldiği durumlar olabilir. Bir yandan aile, arkadaş grubu, din vb. gibi bir grupta bulunarak sevgi ait olma ihtiyacını giderirken sahip olduğu aidiyet, özgürlük ihtiyacının karşılanmasını zorlaştırabilir (Yorgun ve Voltan-Acar, 2014, s. 220). Glasser'e göre özgürlüğü sınırlayan en önemli etken güçtür. Güçlü olma ve gücü elde etme arzusu içinde olan insanlar kendi özgürlüklerini sınırlandırabilirler. Bu konuyla ilgili bir örnek verilecek olursa; başarılı ve

iyi bir avukat olmak isteyen kişi bu amaç uğruna pek çok şeyden feragat etmek durumunda olabilir. Bu durumda güçlü olma ihtiyacı özgür olma ihtiyacı ile çatışabilmektedir (Tanrıkulu, 2013). Bu bağlamda özgürlük ihtiyacı bireylerin kendi iradeleriyle seçimler yapabilmesini, kararlar alıp onları uygulayabilmesini, diğeri bireylerin etki ve baskısı altında olmadan seçimlerinin sorumluluklarını alabilmelerini kapsamakla birlikte zaman zaman insan ilişkileri içerisinde diğeri ihtiyaçlarla çatışmakta bazen diğeri ihtiyaçları karşılayabilmek için özgürlük ihtiyacından ödün verilebilmektedir.

Eğlence İhtiyacı: Hayattan keyif almak, başkaları ile birlikteyken olumlu duygular içinde olabilmek insanlar için bir ihtiyaçtır ve insanlar var oldukları andan itibaren olumlu hissetme yolları aramaktadır. Psikolojik bakımdan sağlıklı insanların en önemli özellikleri arasında yaşamdan keyif almak ve eğlenmeyi bilmek gelmektedir (Wubbolding ve Robey, 2012). Eğlenceye ihtiyaç duymak kişiler arasındaki iletişimin ve ilişkinin sürdürülebilmesi için önemlidir. Birçok ilişki içerisinde eğlenceye dair öge olmadığı için bitebilmektedir. İnsanların kendileriyle iyi olmak arzusunda olan insanlarla ilk olarak yaptıkları şeyler arasında eğlenme gelmektedir. Glasse'e göre en kolay doyuma ulaşan ihtiyaç eğlenme ihtiyacıdır. İnsanlar eğlenmek istediklerinde bu ihtiyacı karşılayacak birçok alternatif bulabilirler. Gülümsemek dahi eğlenme ihtiyacının giderilmesinde önemli bir katkı sağlar. Ancak herhangi bir ilişkide bir sorun ortaya çıktığında ilk olarak eğlenme ilişkisi zarar görmektedir (Glasser, 1999b). İnsan ilişkilerinde eğlenmenin önemli bir payı vardır çocuk için oyun neyse yetişkin bireyler için de eğlence aynı şeyi ifade etmektedir (Wubbolding, 1988). İnsanlar mizah duygusuna sahipse, oyun oynayıp gülebiliyorsa insanların eğlence ihtiyacını tatmin ettikleri söylenebilmektedir (Yalçın, 2007). Özetle eğlenme ihtiyacı bireylerin yaşamdan ve ilişkilerden keyif almasını sağlayan ve giderilmesi esasında oldukça kolay olan oldukça önemli bir ihtiyaçtır fakat bunun yanında ilişkiler zarar gördüğünde iletişimde kopukluklarla beraber ilk yitirilen ihtiyaç da eğlencedir.

Toplam Davranış Sistemi

İnsanların duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve fizyolojik ilişkilerini inceleyen, açıklayan çok fazla araştırma bulunmaktadır. Gerçeklik terapisinde söz konusu olan açıklamaları toplam davranış kavramıyla birlikte incelemektedir (Dursun, 2020). Bu açıklamalar ışığında davranış yalnızca tepkisel bir ilişki olmayıp, fizyolojiyi, duyguyu ve düşünceyi de içerisine alan bir ilişkidir. Bu doğrultuda Glasser davranış kavramını

açıklarken fizyolojik tepkiler, düşünme ve duygulanma gibi yönlerini de içermesi sebebiyle toplam davranış kalıbını kullanıştır. Glasser'e (1999) göre bireyin sergilemiş olduğu tüm davranışlar toplam davranıştır.

Davranış (Faaliyet): Davranma yani faaliyet eyleminin tamamlayanları, vücudumuzun belli başlı bölgelerini kendi isteğiyle hareket etmesini içeren adım atma ya da hızlı tempoda yürüme gibi hareketli davranışlardan meydana gelmektedir. Fakat bazı istemsiz eylemlere rutin eylemler de eşlik etmektedir bu duruma yemek yerken yutkunmak örnek olarak verilebilir. **Düşünme:** eylemi bir araya getiren bileşenler incelendiğinde, bu eylem yeni düşüncelerin üretilmesi gibi istekli yapılabildiği gibi isteksiz olarak da yapılan bir eylemdir. **Hissetme:** eylemin bileşenleri incelendiğinde, birçok türü olan acı ve zevk gibi insanoğlunun kendi başlarına oluşturdukları ve seçtikleri duygularla bir araya gelmektedir. **Fizyoloji:** Yutkunma benzeri fizyolojik bileşen, yukarıda bahsedilen diğer bileşenlere birlikte ilişkili olup, insanların istekli veya isteksiz olarak oluşturdukları ve tercih ettikleri vücudun işleyişini içermektedir (Murdock, 2013).

Glasser, bütün bu toplam davranışı bir araya getiren parçalarının kendi aralarında bulunan ilişkisini açıklamak adına araba metaforunu kullanmıştır (Murdock, 2013). Metaforda aracın ön tekerleri toplam davranışı oluşturan düşünme ve davranmayı temsil etmektedir. Aracın arka tekerlekleri ise insanların duygulanmasını ve vermiş oldukları fizyolojik tepkileri simgeler. Yapılan benzetmede, toplam davranışın kapsamı ile ilgili davranışlar ve düşüncelerin, duygular ve fizyolojik tepkilere kıyasla kişilerin daha çok kontrolü altında olduğu; duygular ve fizyolojik tepkilerin, davranışlar ve düşüncelerden etkilendiği şeklinde iki esas nitelik ön plana çıkmaktadır (Murdock, 2013). Kişi hislerinin kendi seçimlerinden olduğunu farkına vardığında hayatını kontrol altına alabilir (Corey, 2008). Davranışlarımızı yapıp yapmama durumunun kontrolü daima kişilerin kendi yönetiminde olduğu için, bu unsur değiştiğinde düşünce, hissetme ve fizyoloji öğeleri de bireylerin kontrolüne geçecektir (Tanrıku, 2011). Toplam davranış modelini simgeleyen bu metafor ışığında bireylerin hayatlarının kontrolünü sağlamaları davranışlarında yaptıkları değişimlerle düşünce, fizyoloji ve duygularına da yansıtacak ve yaşam ilerleyişleri bu seçimlerin sonucunda oluşan değişimlerle daha kontrollü olacaktır.

Glasser (1989) seçim teorisi çerçevesinde depresyonda kalmayı isteyen bir danışanın örneğinden bahsetmekte olup bu örneğe göre söz konusu danışan kendi isteğiyle

bunalımda olmayı seçer ve hasta bunalımdadır. Bu moral gücünü olumsuz yönde etkileyen toplam davranışın bileşenleri içerisinde, hastanın halsiz olması davranma bileşenidir ve danışan için merkezdir. Hastanın duyduğu acı ve hüznün ise hissetme bileşenidir. Düşünme bileşeni incelendiğinde ise bileşenler hastanın kendine sormuş olduğu, “neye faydası var, benim yapabileceğim hiçbir şey yok” biçiminde sorulara verdiği cevapların olması olasıdır. Tüm bunlarla birlikte fizyoloji bileşeninin bu örnekteki etkisi ise kişide baş gösteren kendini huzursuz hissetme, uyku hali ve mide rahatsızlığı olacaktır. Bu hastalar genel olarak dört bileşeni olan toplam davranışın yalnızca bir tanesini anlayabilirler. Bunun yanında eğer hasta ben bunalıma girdim, bunalımdayım gibi cümleler kurabilirse; hayatının kontrolünü de o derece elinde tutabilir (Jones, 2001). Özetlenecek olursa gerçeklik terapisi danışanlara psikolojik rahatsızlıklar da dahil olmak üzere hissetme ve fizyoloji bileşenlerinden ziyade davranış ve düşünme bileşenlerini değiştirmeleri için onlara katkıda bulunacak ve bu değişim sonucunda hissetme ve fizyoloji değişimleri de beraberinde gelişerek toplam davranışta değişimler söz konusu olacaktır.

Kalite Dünyası

Kalite dünyası, insanların hayatlarını sürdürebilmeleri için temel gereksinimleri sağlayan ya da nesnelere ait olan görsellerin insan beyninde depolandığı yerdir (Glasser ve Wubbolding, 1995). İnsan hayatının merkezinde kalite dünyası yer almaktadır. İnsanlar gerçekleşeceğini bilseler bu dünyada yaşamak ister. Kalite dünyası kişinin tüm ihtiyaçları üzerine kurulmuş ve bir bakıma ütopyik bir dünyadır (Corey, 2008). Bu kavram bireye özgüdür. Kendine ait özel ve küçük dünya insan hayatının temelini oluşturur. İnsanlar kendi küçük dünyalarında psikolojik ihtiyaçlarını gideren inançlara, nesnelere ve insanlara sahiptir. Kalite dünyası kavramı, istek dünyası, anlam dünyası, (Wubbolding, 2015, s. 79), resim albümü (Kaner, 1993a, s. 573), nitelikler dünyası (Cameron, 2009, s. 40), içsel resimler (Özmen, 2004, s. 67) ve kalite dünyası (Glasser, 201, s. 62) şeklinde ifade edilmiştir. Kalite dünyası; bireyleri, mekanları, düşünceleri, değer verilen nesne ve değer verilen inançları içermektedir. Hayat birçok insan için imgelerden, resimlerden daha açık bir ifade ile algılardan oluşmaktadır ve yaşamda en çok mutlu olunan temsilleri simgelemektedir. Bu nedenle insanların kalite dünyalarının hayatlarındaki önemini anlamadan onlara yardım etmek zorlaşmaktadır (Glasser, 2016, s. 64). Çünkü ihtiyaçlar evrensel olmasına rağmen insanların ihtiyaçlara ne anlam yükledikleri ve ihtiyaçlarını ne şekilde karşılayacakları kalite dünyası ile ilgilidir (Wubbolding, 2000, s. 18) ve ihtiyaçlar

ancak kalite dünyasındaki resim ya da resimlerin tatminiyle doyurulmaktadır (Corey, 2008, s. 353). Bu bağlamda kalite dünyası bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için anlaşılmayı bekleyen, onların istek ve arzularındaki dünyayı, resimleri, albümü simgeleyen ütöpik dünyalarıdır.

İnsan gereksinimleri karşılama mücadelesi verirken kalite dünyaları doğumdan ölüme kadar devam edecek her gelişim evresinde değişen bir yapıya sahip olup sürekli olarak tekrardan şekillenir. Birçok güce sahip olmak isteyen kişi, kalite dünyasını geliştirirken bu dünyaya iletişim stratejilerini de ekleyebilir. Herhangi bir kişiyle olduğundan daha ileri düzeyde anlaşabilmek adına, karşısındaki kişinin nitelik dünyasında neler olduğunu öğrenmek için çaba sarf eder. Daha sonraki aşama ise bu resme destek vermektir. Bunları uygulamak kişiyi, istediği bireye çok fazla yakınlaştıracaktır. Ancak birisinin nitelik dünyasını bulup, analiz etmek sanıldığı kadar kolay olmayacaktır. Benzer güçlükler, başka bireylerin kalite dünyasına destek vermek için de geçerlidir (Ünüvar, 2012). Özetle değişen ve gelişen kalite dünyaları bireylerin kendi hayatlarında önemli olduğu kadar ilişkileri ve insanlarla iletişimlerinde de oldukça önemlidir. Diğer bireylerin kalite dünyalarındaki resimleri fark etmek ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için ona uygun davranış geliştirmek ve kalite dünyalarını desteklemek üst düzey bir beceridir.

Başarı ve Başarısız Kimlik

Glasser, kişilerin davranışlarının sorumluluklarını alıp, iyi ilişkiler kurarak, ihtiyaçlarını fark edip karşılayabilerek başarılı kimlik geliştirdiklerini; aksi durumda da sevgi ve değerden uzak olarak yetişmiş sorumluluklarını alamayan, ihtiyaç ve isteklerine göre hareket edemeyen başarısız kimlikli bireyler olduklarını ifade etmektedir (Erbaş, 2017). Kişilerin problemleriyle yüzleşip çözüme dair adımlar atması, diğerlerini suçlamak ve problemleri yok sayıp inkar etmek yerine değişim için çaba sarf etmesi onların başarılı ya da başarısız kimliğe sahip olduklarına dair ölçüt niteliğindedir (Tümlü ve Acar, 2014). Bu bağlamda başarılı kimliğe sahip olmak davranışların sonuçlarını kabul etmeyi, sorumluluk sahibi olmayı, gerçeklikten uzaklaşmadan kabul edebilmeyi ve bu doğrultuda davranış sergilemeyi gerektirmektedir (Demirören, 2021). Özetle Glasser'e göre başarılı ve başarısız kimlik bireylerin seçim ve sorumluluklarını sahiplenme düzeyleriyle ilgili olup, bireylerin sorunlarına dair nedenleri ve çözümleri diğer insanlardan beklemek yerine kendisiyle ilişkilendirmesiyle oluşmaktadır.

Gerçeklik Terapisinde Terapötik Süreç

Gerçeklik terapisinde hedef bireylerin yaşamını kendilerinin kontrol etmesine ve akılcı seçimler yapmasına yardımcı olmaktır (Corey, 2008, s. 355). İnsanların kalite dünyasını içeren ihtiyaç ve arzularına ulaşmaya yardımcı olmak, sadece kişilerin isteklerini karşılayan değil, diğerlerinin istek ve haklarını gözetken seçenekleri içermek ve gerçekçi olup etkili bir plan dahilinde ulaşılması mümkün olmak gibi özellikler akılcı seçimlerin belirgin nitelikleri arasında yer almaktadır (Seligman, 2001; Cameron, 2010). Akılcı seçimler yapma ve bireysel kontrolü sağlama temel hedeflerinin yanı sıra terapide olumlu ilişkiler geliştirebilme ve sürdürebilme, ruhsal, fiziksel sağlığı ve mutlu yaşantıları destekleyici total davranışlarını artırma ve başarısız kimlik yerine başarılı bir kimlik geliştirme hedefleri de bulunmaktadır (Corey, 2001; Seligman, 2001).

Terapi sürecinde hedeflere ulaşabilmek, danışanın değişim için istek ve algısını anlayabilmek ve toplam davranışın farkındalığını sağlayabilmek için danışanlardan şu anki davranışları üzerinde düşünceleri ve davranışlarını yargılamaları beklenmektedir. Bunun için danışanlara süreçte ‘Davranışın sayesinde istediğin sonucu elde edebildin mi?’, ‘Şu an yaptığın davranış senin için yararlı mı zararlı mı?’, ‘Hedefini gerçek anlamda gerçekleştirebildin mi?’ gibi sorular sorulmaktadır.

Gerçeklik terapisinde terapötik süreç şu esasları içermektedir:

- Seçim ve Sorumluluk Vurgusu: Terapinin temel felsefesi olan ‘bireyler seçimlerinin sonuçlarından sorumludur’ görüşü terapötik sürece de yansımaktadır. Olumlu ve işlevsel duygular ve ilişkiler için gerçekçi ve işlevsel seçimler yapılmalıdır ve yaşanan her şey bireylerin seçimlerinin sonucudur görüşü terapist tarafından danışana belirtilmektedir. Bu süreçte terapistler danışanların seçim yapabilecekleri durum ve konular üzerinde durmaktadırlar (Glasser, 1999b).
- Transferansın Reddedilmesi: Terapötik süreçte terapist ve danışan kendilerini temsil etmekte, başkalarını temsil etmemektedir. Bu sebeple danışan-danışman ilişkisi gerçektir. Terapist bir danışman olarak danışanın karşısındadır, danışanın onu başka birinin yerine koymasını, yaşamındaki diğer bireylerle özdeşleştirmesini kabul etmemektedir (Glasser, 1999b).
- Şimdiye Odaklanma: Gerçeklik terapisi geçmiş kontrol etme durumunun mümkün olmaması sebebiyle geçmişe odaklanmaz, bireylerin içinde bulundukları

ana odaklanır. Bireylerin problemlerinin geçmişte yaşadıklarından kaynaklandığını ve bu sebeple geçmişin incelenmesi gerektiğini savunmamaktadır. Terapide bireylerin sorunları geçmişten kaynaklansa bile bunu düşünmenin ve incelemenin bireylere faydası olmadığı, onların kontrolü dışındaki geçmişle zaman harcamanın henüz yaşanmamış olan gelecek için yapılacak seçimlerin ve alınacak kararları enerjisinden çaldığı düşünülmektedir (Glasser, 1999b). Bireylerin geçmişi tekrar tekrar konuşması onlara yaşadıkları acıları hatırlatıp onların bu acıları tekrar yaşamalarına ve bu sebeple de öz güvenlerinin azalmasına sebep olmakta ve şimdide hedeflenen davranışların oluşmasına katkı sağlamamaktadır. Davranışta istenilen değişimler için şimdiye odaklanmak, başarısızlığı açıklamak ve davranış değişikliğini başlatmak ile mümkün olacaktır (Seligman, 2001).

- Semptomlara Odaklanmaktan Kaçınma: Gerçeklik terapisi geçmişe odaklanmak gibi semptomlara odaklanmayı da reddetmektedir. Semptomlara odaklanmak bireylere iyi hissettirmeyecektir bunun yerine bireyler semptomları oluşturan işlevsiz seçimlerini değerlendirmeli ve toplam davranışlarındaki problemli öğeleri değerlendirmelidir (Glasser, 1999b).
- Ruh Hastalıklarına İlişkin Geleneksel Görüşlerle Mücadele: Gerçeklik terapisinde hastalıkların teşhisi için kullanılan geleneksel tanı ölçütleri, hastalıkların patolojik gerekçelerden kaynakladığı ve ilaçla tedavi görüşleri reddedilmektedir.

Fuller ve Fuller (1999), gerçeklik terapisinde danışan danışman arasında sekiz basamaktan oluşan bir süreç olduğunu ifade etmiş bu basamakların her birinin aşama olarak adlandırılmayacağını bazı basamakların danışmanlar için uyarı veya öneri niteliğinde değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

1. Basamak: Katılım: Psikolojik danışma sürecinin birinci basamağı olan katılımda danışan ile danışman arasında samimi ve içten bir ilişki oluşturulmaya çalışılır, bu süreçte oluşturulan ilişki danışma sürecinin gidişatını ve niteliğini etkiler.
2. Basamak: Şu Andaki Davranışa Odaklanma: Danışman bu süreçte danışanın şu anki davranışını değerlendirmeye, düşünce ve duygularından önce davranışa dikkati yöneltmeye çalışmaktadır.
3. Basamak: Değer Yargısı: Danışanın seçimlerinin değerlendirildiği bu süreçte danışmanlar kendi değer yargılarını bu sürece dahil etmemeli, danışanları davranışları konusunda yönlendirmemelidir. Danışan davranışlarını kendisi

değerlendirmeli ve karar vermelidir çünkü danışan seçim ve davranışlarının sorumluluklarını kendisi üstlenecektir (Corey, 2008).

4. Basamak: Sorumlu Davranışları Planlama: Danışan bu süreçte ihtiyaçlarını karşılamak için olası seçenekleri danışmanın yardımıyla belirlerken seçenekleri gerçekleştirme işlemini mantıklı, net ve pozitif ifadeli planlar ile oluşturmaktadır (Corsini,1984).
5. Basamak: Planın Taahhüdü: Planların uygulanabilmesi için danışanların istekli olması gerekmektedir. Danışanların planların sorumluluğunu alabilmesi için yazılı bir anlaşma yapmanın faydalı olacağı düşünülmekte bu sayede danışanlar için planlar daha bağlayıcı hale gelebilecektir (Corey,1995).
6. Basamak: Bahaneleri Kabul Etmemek: Danışan planlara uymadığı zaman bunun mazeretini danışman sormamaktadır ve buna dair bahanelerle ilgilenmemektedir. Danışman planlara uymama gerekçesi yerine ne zaman ve nasıl planları gerçekleştireceği ile ilgili sorular sormaktadır (Corey,1995). Özellikle grupta psikolojik danışma sürecinde bir üyenin planını gerçekleştirmediği durumda diğer üyelerin de planlarını gerçekleştirme davranışından ve hedefinden uzaklaşmaması için sunduğu mazeretler kabul edilmemektedir.
7. Basamak: Cezalandırmama: Gerçeklik terapisinde danışanların davranış ve seçimlerinin sonucunu üstlenmesi vurgusu yapılması sebebiyle danışan danışman tarafından cezalandırılmaz ve sonuçları kendisinin yaşaması sağlanır.
8. Basamak: İşin Ucunu Hiç Bırakmama: Danışmanlar terapi sürecinde danışanların problemlerle baş etme sürecinde pek çok kez deneme yapmalarını ve vazgeçmemelerini sağlayarak tüm sorunların çözülebileceği vurgusunu yapmaktadır.

Gerçeklik terapisinde yapılacak stratejiler ve izlenecek sistem WDEP Türkçe' de ise İYDP harfleriyle kodlanmış olup bu kısaltmada W/İ=Wants/İstek,ihtiyaçlar, D/Y=Direction, Doing/Yönelim, Eylem, E/D=Evaluation/Değerlendirme, P/P=Planning/Planlama olmak üzere her harf, stratejinin bir bölümünü ifade etmektedir (Wubbolding, Robey ve Brickell, 2010).

- Wants (İstek/İhtiyaç Keşfi): Gerçeklik terapisinde danışanların ihtiyaçlarını keşfetmesi, isteklerini ve kalite dünyalarındaki resimleri fark edip o doğrultuda seçimler yapması hedeflenmektedir. Bu bağlamda danışanların istekleri nelerdir, istediklerini yaşıyorlar mı, yaşadıklarını istiyorlar mı gibi sorularla istek ve

ihtiyaçlarını keşfedip değerlendirme yapmaları beklenmektedir (Seligman, 2001). Bu sorularla danışanların kalite dünyasını keşfetmeleri sağlanmaktadır (Wubbolding, 2007, s. 126).

- **Direction and Doing (Yönelim ve Eylem):** Eylem stratejisinde danışanların şu anki davranışları üzerine odaklanarak sorunlar geçmişte olsa dahi şimdi neler yapıldığı nasıl baş edilebildiği ile ilgilenirler (Corey, 2008, s. 356). Toplam davranışın fark edilip değiştirilmesi için bu aşamada danışana şu an neler yaptığı, bir hafta boyunca neler yapmak istediği gibi davranışa yönelik sorular yöneltilmektedir.
- **Evaluation (Değerlendirme):** Değerlendirme aşamasında danışanların davranışlarını, kalite dünyalarını, algılarını, görüşlerini, yönelimlerini ve bunların sonuçlarını değerlendirmeye sevk edilirler (Seligman, 2001). Danışanlara davranışını değerlendirebileceği sorular yöneltilerek samimi bir şekilde değerlendirme yapması sağlanmaktadır. Samimi ve içten bir değerlendirme danışanların değişimi için anahtar rol oynamaktadır. Şu anki davranışının danışanı isteklerine ulaştırma olasılığını değerlendirmesine danışanı cesaretlendirerek danışanın toplam davranışlarının her bir parçasını kişisel olarak değerlendirmesine yardımcı olacaktır (Çelik, 2014).
- **Planning (Planlama):** Planlama stratejisinde danışanlar değişim için gerekli olan planı belirlemeye başlar. Danışanların hayatlarının, seçimlerinin kontrol ve sorumluluğunu aldıklarını fark etmelerini destekleyen planlama aşamasında planlar uygulanır ve eğer danışan için fayda sağlamazsa danışan ve danışman farklı yeni bir plan geliştirir. (Corey, 2008, s. 358). Danışma sürecinde oldukça önemli olan planların basit, karmaşıklıktan uzak, kolay anlaşılabilir, danışanın gelişimsel seviyesine uygun, ölçülebilir, somut, esnek, tekrarlanabilir, geciktirilebilir niteliklerine sahip olması beklenmektedir. Planlama sürecinin takibinde danışmanın kullandığı dil direncin oluşmaması için oldukça önemlidir. Kibar ve doğru zamanda ifade edilen planlama süreci takibi danışanın katılımını artıracak direncin oluşmasını engelleyecektir (Wubbolding, 2017, s. 154).

WDEP/İYDP sistemi esasında danışanların istek ve arzularının, kalite dünyasındaki resimlerin ve ihtiyaçların keşfiyle başlayan, ardından bu keşfe yönelik danışanın nasıl davrandığını, toplam davranışını fark etmesi ve bu davranışların işe yararlılığını

değerlendirmesi ile devam eden son olarak da değişim ve yarar sağlamak adına neler yapılabileceğini planlamayı içeren bir strateji bütünü olarak ifade edilebilmektedir.

Gerçeklik terapisinde uygulanacak strateji ya da kullanılan müdahale yöntemleri fark etmeksizin süreçte en önemli özellik danışan ve danışman arasındaki ilişkinin sıcak ve güven verici olmasıdır (Wubbolding ve diğerleri, 2004). Danışanın danışmanı kalite dünyasına dahil edip o dünyada kendisine yardımcı figür olarak danışmana yer vermesi için danışmanın danışan ile empati, yakın ilgi, güven ve uyum dolu bir ilişki kurmalıdır. Kurulan bu ilişki sayesinde danışan danışmanın kendisine yardım için istekli bulunduğuna dair inanç kazanır ve ortak bir hedefi gerçekleştirmek adına beraber çalışacakları düşüncesini geliştirir ve danışanın kazandığı bu düşünceler ile gerçeklik terapisinde danışman terapötik iş birliğinin sağlandığını düşünür (Wubbolding, 2015). Diğer terapilerde olduğu gibi gerçeklik terapisinde de danışan danışman arasındaki ilişkinin güven verici, uyumlu ve samimi olması hem sürecin yönetimi açısından önemlidir hem de danışanın kalite dünyasına dahil olabilmek adına ilk adım niteliğindedir.

Gerçeklik terapisi samimi bir danışan ve danışman ilişkisi temeline dayansa da aynı zamanda öğretici ve didaktik bir süreç olması sebebiyle danışman zaman zaman öğretici rolde ve aktif olarak danışma sürecinde yer almaktadır. Danışmanın ilk görevi iyi bir ilişki kurmak ve ardından danışanın kendi davranışlarını değerlendirebilmesini sağlamaktır. Bu süreçte danışman danışan davranışına dair kendi değerlendirme ve görüşlerini dile getirmemekte, bunun yerine danışanın kendisinin değerlendirme ve görüşlerini dile getirmesini desteklemektedir (Corey, 2008). Gerçeklik terapisinde danışmanın süreçte sahip olması gereken özellikleri Flanagan ve Flanagan, (2012) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Destekleyici olmak,
- Cesaretlendirici olmak,
- Etkin dinleyici olmak,
- Kabul edici olmak,
- Güvenilir olmak,
- Saygılı olmak,
- Öğretici ve lider olmak.

Danışman gerçeklik terapisinde saldırgan tavırdan, tartışmaktan, suçlayıcı olmaktan, patronluk yapma, küçümseme, eleştirme, kınama, korkutma, baskıcı olma, utandırma, talepkâr olma, danışanı mazerete teşvik etme, hata-suç arama, hemen pes etme ya da hemen olmuş kabul etme, danışana layık görmeme gibi davranışlardan kesinlikle uzak durmalıdır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkilerini değerlendirebilmek için bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar, olgu-olayları tespit edilen düzeyde ayrıntılı bir şekilde incelemesi esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi gerçeklik terapisi çerçevesinde ele alınmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ve eğitimin vazgeçilmez parçası olan öğretmen ve öğrenci velilerinin yorumlamalarının kapsamlı olarak ele alınması amaçlanmakta, bu sebeple nitel araştırma desenlerinden olgu bilim tercih edilmektedir. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynaklarını; olgu-olay-durum-konunun içinde olan, yaşadıklarını aktarabilecek bireyler oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple araştırmanın veri kaynağı olan çalışma grubunu, öğrenci, öğretmen ve veliler; ele alınan olguyu da “öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı” oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Nitel çalışmada en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinin görüşme olması nedeniyle büyük bir örneklem grubuyla çalışmak hem zaman, hem de maliyet açısından mümkün olamamaktadır. Ayrıca örneklem grubunun büyük olması, görüşme yoluyla elde edilen geniş çaplı verilerin analizinde zorluklar yaşanmasına neden olacaktır (Karataş, 2015). Bu sebeple bu kapsamda çalışmada olasılıklı olmayan amaçlı örneklem yönteminden aşırı ve aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Aşırı/Aykırı Durum Örnekleme: Hem tipik olan hem olan olağan olmayan fenomenlerin araştırmaya dahil edilmesidir (Yağar, 2018;3 1-9). Çalışmada yer alan öğrencilerin akademik başarıları karne notları gibi somut bir veriye dayandığı ve aşırı aykırı örnekleme yönteminin kullanılmasına uygun olduğu için bu çalışmada Amasya ilinde bir ilkokuldan aşırı aykırı durum örnekleme yöntemi ile akademik başarıları yüksek 10 öğrenci ve düşük 10 öğrenci olmak üzere toplamda 20 öğrenci seçilip öğrencilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk ilişkileri, seçilen öğrencilerle ve aynı öğrencilerin öğretmen ve velileri ile görüşme

yöntemi ile gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik verilere Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler		F	%
Cinsiyet	Kadın	9	45
	Erkek	11	55
Toplam		20	%100
Sınıf	1. Sınıf	4	20
	2. Sınıf	4	20
	3. Sınıf	5	25
	4. Sınıf	7	35
Toplam		20	%100
Katılımcı		Sınıf Düzeyi	Akademik Başarı Seviyesi
K1		4.Sınıf	Yüksek
K2		4. Sınıf	Yüksek
K3		3. Sınıf	Yüksek
K4		1. Sınıf	Yüksek
K5		1. Sınıf	Düşük
K6		3. Sınıf	Yüksek
K7		2. Sınıf	Düşük
K8		3. Sınıf	Yüksek
K9		3. Sınıf	Yüksek
K10		3. Sınıf	Düşük
K11		2. Sınıf	Düşük
K12		1. Sınıf	Düşük
K13		4. Sınıf	Düşük
K14		4. Sınıf	Düşük
K15		1. Sınıf	Yüksek
K16		4. Sınıf	Düşük
K17		4. Sınıf	Yüksek
K18		4. Sınıf	Yüksek
K19		2. Sınıf	Düşük
K20		2. Sınıf	Düşük

Tablo 1’de yer alan veriler ışığında toplamda 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerin 9 tanesi kız öğrenci olup 11 tanesi erkek öğrencidir. Katılımcı öğrencilerin sınıf seviyelerine ilişkin bilgiler yine Tablo 1’de yer almaktadır; 4. Sınıf öğrenci sayısı 7, 3. Sınıf öğrenci sayısı 5, 2. Sınıf öğrenci sayısı 4 ve 1. Sınıf öğrenci sayısı 4’tür.

Tablo 2: Velilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	F	%		
Kadın	13	65		
Erkek	7	35		
Toplam	20	%100		
Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Çocuk Sayısı
V1	Kadın	40	Öğretmen	2
V2	Erkek	36	Mali Uzman	1
V3	Kadın	30	Sekreter	2
V4	Kadın	34	Güvenlik Görevlisi	1
V5	Kadın	41	Teknisyen	2
V6	Kadın	38	Öğretmen	2
V7	Kadın	45	Öğretmen	2
V8	Kadın	37	Bilgisayar İşletmeni	2
V9	Kadın	32	Hemşire	1
V10	Kadın	34	Ev Hanımı	2
V11	Erkek	40	Şube Müdürü	3
V12	Erkek	39	Tekniker	1
V13	Kadın	43	Hizmetli	1
V14	Erkek	38	Memur	2
V15	Erkek	35	Dış Doktoru	2
V16	Kadın	34	Ev Hanımı	2
V17	Kadın	36	Esnaf	1
V18	Erkek	36	Polis	2
V19	Kadın	40	Memur	2
V20	Erkek	42	Bankacı	1

Tablo 2’de yer alan veriler ışığında katılımcı velilerin 13’ünün kadını 7 tanesinin erkek olduğu görülmektedir. Velilerin yaşları ise 30 ile 45 arasında dağılım göstermektedir. Katılımcı velilerin çeşitli meslek gruplarında yer aldığı görülürken, 1 çocuğu olan veli sayısının 7 kişi, 2 çocuğu olan veli sayısının 12 kişi, 3 çocuğu olan veli sayısının ise 1 kişi olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet		F	%
Kadın		12	%60
Erkek		8	%40
Toplam		20	100
Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Öğretmen Olarak Deneyim Süresi
Ö1	Kadın	49	27
Ö2	Kadın	33	11
Ö3	Kadın	32	8
Ö4	Erkek	41	18
Ö5	Erkek	53	30
Ö6	Erkek	30	8
Ö7	Erkek	45	20
Ö8	Erkek	53	30
Ö9	Kadın	54	32
Ö10	Kadın	45	22
Ö11	Erkek	50	26
Ö12	Erkek	34	11
Ö13	Kadın	55	30
Ö14	Kadın	38	15
Ö15	Kadın	54	28
Ö16	Kadın	58	34
Ö17	Kadın	41	13
Ö18	Erkek	60	36
Ö19	Kadın	54	26
Ö20	Kadın	33	10

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet dağılımları, yaş ve mesleki deneyim süreleri Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin %60'ı kadın iken, %40'ı erkektir. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 30 ile 60 yaşları arasında dağılım göstermekle birlikte mesleki tecrübesi en az olan öğretmenin 8 yıllık bir çalışma geçmişi varken, en fazla olan öğretmenin 36 yıllık bir çalışma geçmişi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenebilmek adına araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk

ve akademik başarı ilişkisini inceleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Kişisel bilgi Formu (Öğretmen İçin)

Cinsiyet:

Yaş:

Öğretmen olarak deneyim süresi:

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda çocukların sorumlulukları nelerdir?
2. Sizce çocuklara bireysel sorumluluk bilinci nasıl kazandırılır?
3. Bireysel sorumluluk düzeyi yüksek bir öğrencinin özellikleri nelerdir?
4. Sizce öz disiplin nedir? Öz disiplini yüksek bir öğrencinin özellikleri nelerdir?
5. Sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazandırılmasında öğretmenin nasıl bir rolü vardır?
6. Sizce öz disiplin ve sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonu nedir?
7. Öğrencilerin akademik başarısında öz disiplinin rolünü nasıl değerlendirirsiniz?
8. Öğrencilerin akademik başarısında bireysel sorumluluk bilincinin rolünü nasıl değerlendirirsiniz?

Kişisel bilgi Formu (Veli İçin)

Cinsiyet:

Yaş:

Meslek:

Çocuk Sayısı:

Veli Görüşme Soruları

1. Evinizde çocuğunuzun sorumlulukları nelerdir?
2. Sizce çocuğunuza bireysel sorumluluk bilinci nasıl kazandırılır?
3. Bireysel sorumluluk düzeyi yüksek bir çocuğun özellikleri nelerdir?
4. Sizce öz disiplin nedir? Öz disiplini yüksek bir çocuğun özellikleri nelerdir?
5. Sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazandırılmasında anne babanın nasıl bir rolü vardır?

6. Sizce öz disiplin ve sorumluluk düzeyi yüksek çocukların motivasyonu nedir?
7. Çocuğunuzun akademik başarısında öz disiplinin rolünü nasıl değerlendirirsiniz?
8. Çocuğunuzun akademik başarısında bireysel sorumluluk bilincinin rolünü nasıl değerlendirirsiniz?

Kişisel bilgi Formu (Öğrenci İçin)

Cinsiyet:

Sınıf:

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Sorumluluk sence nedir?
2. Evde ve okulda senin sorumlulukların var mı? Varsa nelerdir?
3. Sorumluluklarını yerine getirirken zorlandığın oluyor mu? Cevabın evetse, bu zorlukla baş etmek için neler yaparsın?
4. Okulda ya da evde kurallara uyar mısın? Neden?
5. Ödevlerini yapmadığında sence neler yaşarsın?
6. Derslerinde başarılı olmak için sence neler yapmalısın?
7. Sorumluk sahibi kişilerin özellikleri sence nelerdir?
8. Sence insanlar kendi disiplinlerini nasıl sağlarlar?
9. Disiplinli kişilerin özellikleri sence nelerdir?

Veri toplama araçlarında inandırıcılık bir diğer ifadeyle iç geçerlilik araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama sürecinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını net olarak belirtebilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın veri toplama aracı olan görüşme sorularının hazırlanma aşamasında öncelikle ilgili alan yazın incelemesi yapılmış ardından bir uzmandan görüşme sorularına ilişkin görüş alınmış ve oluşturulan görüşme soruları danışman öğretim üyesi ile incelenerek son hali oluşturulmuş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca nitel araştırmada geçerliliği artırıp öznelliği kontrol altında tutabilmenin yollarından bir tanesi üçgenleme metodudur (Merriam, 1995). Bu sebeple bu araştırmada veri kaynağı üçgenlemesi kullanılmış olup öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere üç kaynaktan öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarıya ilişkin veriler elde edilmiştir. Katılımcılara güven ortamının sağlanması iç geçerliliği artıran bir unsur olduğu için görüşme sırasında öğrenci, öğretmen, velilerin daha samimi olabilmesi ve güvenli hissetmesi adına görüşme

öncesinde kısa bir tanışma ve sohbet sağlanmış ayrıca görüşme esnasında detaylı bilgi almak adına ilgili sorular alternatifli ve uygun biçimlerde sorulmuştur.

Aktarılabirlik bir diğeri ifadeyle dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şahin, 2018). Dış geçerliği artırabilmek için çalışmanın tüm bölümleri detaylı ve net bir şekilde ifade edilmiş olup, çalışma grubu çalışmanın amacına uygun bir biçimde seçilmiş ve katılımcı öğrenci, öğretmen, velilerin isimleri kısaltılarak öğrenciler “Katılımcı 1, K1...”, veliler “Veli 1, V1”, öğretmenler “Öğretmen 1, Ö1” şeklinde adlandırma yapılarak kodlanmış ve okuma kolaylığını sağlamak hedeflenmiştir. Bunların yanı sıra bulgular bölümünde ve tartışma bölümünün bazı kısımlarında katılımcı öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmıştır. Araştırma sürecinde veri kaybını en aza indirmek için ses kaydı alınmış olup kayda alınan veriler olduğu gibi yazıya dökülmüş ve bilgisayar ortamında dosyalanmıştır. Verilerin kodlanması, alt tema ve temaların oluşturulması aşamasında ise danışman öğretim üyesi ile tekrarlı görüşmeler yapılmış ve beraber gerçekleştirilen çalışmalar sonucu tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmaların sonucunda ise araştırmanın tutarlılığı ve teyit edilebilirliği artırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için yapılacak öğrenci görüşmeleri için öğrenci velilerinden yazılı izin alınmış olup veli ve öğretmen görüşmeleri için ilgili okul müdürlüğünden izin alınmış uygun gün ve saatler belirlenerek görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı açıklanmıştır. Gönüllülük esas alınarak yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrenci görüşmelerinde en uzun görüşme 19 dakika 23 saniye en kısa görüşme 5 dakika 54 saniye ve yapılan 20 öğrenci görüşmesinin ortalaması ise 14 dakika 22 saniye iken; veli görüşmelerinde en uzun veli görüşmesi 18 dakika 20 saniye en kısa veli görüşmesi 5 dakika 32 saniye, yapılan 20 veli görüşmesinde ortalama görüşme süresi ise 14 dakika 52 saniyedir, öğretmen görüşmelerinde ise en uzun öğretmen görüşmesi 26 dakika 15 saniye en kısa öğretmen görüşmesi 7 dakika, yapılan 20 öğretmen görüşmesinde ortalama görüşme süresi 16 dakika 07 saniye sürmüş olup ses kaydı yapılmak için izin alınarak ses kaydı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgileri analizi etmek için betimsel istatistikler kullanılırken, görüşmelerin değerlendirilebilmesi için alan yazında

yer almayan yeni kod ve temaların bulunma olasılığı sebebiyle içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi: belirli kurallarla kodlamalar yapılarak bir metnin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sistematik ve yenilenebilir bir analiz tekniği olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak yapılan öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri sonucu oluşan genel tema ve alt temalara, ardından öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinde elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Şekil 2 ve Şekil 3’te araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasında bulunan ve gerçeklik terapisi kavramları çerçevesinde oluşturulan tema (kategori) ve ilgili temaların görüşmeler sonucu oluşturulan alt temalarına (alt kategoriler) genel çerçevede yer verilmiştir.

Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema
Temel İhtiyaçlar	• İhtiyaçları Karşılama	Davranışsal/İçsel Kontrol	• Ödevler	Anahtar İlişki	• Aileye Yardım
	• Anne-Babayı Üzmek		• Eşyaları Korumak		• Öğretmenin Sinirlenmesi
	• Saygılı Olmak		• Oda toplamak		• Mahcubiyet/Üzüntü
	• Kitap Okumak		• Ev/Okul Kurallarına uymak		• Saygılı
	• Kargaşa/Karışıklık Olmaması		• Ders Çalışmak/Çok Çalışmak		• Çalışkan
	• Olumsuz Sonuçlardan Uzak Durma		• Okul Eşyalarını Korumak		• Başarılı
	• Güvenlik		• Öz Düzenleme		• Aile İçi İletişim
	• Aileyi Mutlu Etmek		• Öz Kontrol		• Diğerlerini Mutlu Etme
	• Özgür Olmak		• Problem Çözme Becerisi		• Kibar
	• Ev İşlerine Yardım		• Düzen sağlamak		• Dürüst
	• Aile İçi İlişkilere Dikkat Etme		• Planlı Olmak		• Akıllı/Dikkatli
	• Yemek Yeme		• Test Çözmek		• Korumacı
	• Teşvik/Cesaretlendirme		• ÖZ disiplin		• Sakin/Uysal
	• Ödül		• Sorumlu Davranmak		• Merhametli
	• Başarı		• Kıyafet Giymek/Düzenlemek		• Ceza
			• İçsel Motivasyon		• Zorlama

	• Takdir Görmek		• Öz Güven		• Kararlı Olma
	• Sevilme/Değerli Hissetmek		• Öz Saygı		• Aceleci
	• Mutlu Olmak		• Ders Araç Gereçlerini Getirmek		• Aile ile iş birliği
	• Tepki Görmemek		• Kişisel Temizliğe Önem Vermek		• Etkili İletişim/İletişim Becerisi Yüksek
	• İyi İletişim/İlişki Kurmak		• Görev Vermek		• Dezavantajlı Gruplara Yardım
			• Akıllı/Bilinçli davranmak		• Ailede Başlar
					• Ailede Başlar Okulda Pekiştir

Şekil 2: Çalışmada Yer Alan Temalar ve Alt Temalar-1

Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema
Seçim - Sorumluluk	• İş ve Görev	Başarılı Kimlik	• Problem Oluşmaması	Kalite Dünyası	• Yardım İsteme
	• Görevlerini Yerine Getirme		• Kişisel Gelişimde Geriye Düşme		• Örnek Olma
	• Sorumluluk Sahibi Olma		• Başarılı		• Tutarlı Anne Baba Tutumu
	• Görev Vermek		• Kendini İfade Edebilme		• Model Olma
	• Anlatmak		• Gelişime Açık		
	• Seçim Yapabilme	Şimdiye Odaklanma		Planlama	• Zamanı Planlama
	• Verilen Görevi Takip		• Ana Odaklı İş		• Plan/Program
	• Destekleme	Algısal Hata	• Yardım Almak	Toplam Davranış	• Düzenli Davranmak
Farkındalık	• Hedefi Olan				• Lider
	• Bilinçli		• Araştırmak		• Bilinçli

İYDP/Toplam Davranış	Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı İlişkisine Dair Alt Kategoriler				Dikkatli
-----------------------------	---	--	--	--	--

Şekil 3: Çalışmada Yer Alan Temalar ve Alt Temalar-2

Alt temalar arasında yer alan bazı kavramların farklı temalarda aynı anda yer alması katılımcılara yöneltilen cevaplar doğrultusunda şekillenmiş olup bazı kavramların gerçeklik terapisi çerçevesinde oluşan temaları aynı anda karşılaması ile açıklanabilmektedir. Örneğin; başarı kavramı temel ihtiyaçlar teması içerisinde güç ihtiyacı ile açıklanabilirken başarılı kimlik teması içerisinde de yer alabilmektedir.

Öğrencilerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarıya İlişkin Görüşleri

İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmesi için yapılan öğrenci, veli ve öğretmen görüşmelerinden öğrenci görüşmelerine dair bulgular ve bulguların yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Öğrencilerin sorumluluk tanımına ilişkin görüşleri ‘Sorumluluk sence nedir?’ sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sorumluluk kavramına dair tanımlarına ait oluşturulan kategorilere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Sorumluluk Tanımları

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Seçim-Sorumluluk	İş ve Görev	K1, K2, K3, K4, K5, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	16	%72.72
	Okul Ödevleri	K3, K8	2	%9.09
Davranış/İçsel Kontrolü	Eşyaları Korumak	K6, K7	2	%9.09
Temel İhtiyaçlar	İhtiyaçları Karşılamak	K13	1	%4.54
Şimdiye Odaklanmak	Ana Odaklı İş	K10	1	%4.54
	Toplam		22	%100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin sorumluluk kavramını tanımlarken en fazla ‘kendine ait iş, kendine ait görev’ kodlarını içerisinde barındıran iş ve görev kategorisini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar gerçeklik terapisi kavramlarından seçim ve sorumluluk kategorisinin alt kategorisini oluştururken, 16 katılımcı sorumluluğu iş ve görev şeklinde tanımlamıştır. K16’nın *‘insanın kendi görev aldığı şeye sorumluluk denir, yani görevdir, yapmamız gereken şeylerdir’* cümlesi ile seçim ve sorumluluk ilişkisi örneklenmektedir. Okul ödevleri ve eşyaları korumak şeklinde sorumluluğu tanımlayan 2 öğrenci sorumluluğun davranışsal kontrolle oluşacağını örnekledirerek davranış kontrolü kategorini örneklerken; ihtiyaçlarını karşılayabilmek cevabını veren 1 öğrenci gerçeklik terapisinin temel ihtiyaçlar kavramını yansıtan kategorisinin alt kategorisini oluşturmakta ve ana odaklı olabilmek şeklinde sorumluluk tanımını dile getiren 1 öğrenci olan K10 sorumluluğun tanımını yaparken *‘Sorumluluk bir şey işi yarına ya da birkaç saate ertelemeyen, zamanında yapması gereken bir iş gibi bir şey’* ifadesiyle şimdiye odaklanma kategorisinde yer alan bir ifade kullanmıştır. K19 sorumluluğun tanımını *‘sorumluluk her türlü üzerine düşen bir görevdir’* şeklinde ifade ederken, K12 ‘görev’, K15 *‘senin işlerini başkalarının yapmaması’*, K18 ise *‘sorumluluk bir kişinin yapması gereken yani bir kişinin yapması gereken işler, görevler’* biçiminde fikirlerini ifade etmiştir. Okul ödevleri kategorisinde ise K3 *‘ödev yapmak’* örneği ile sorumluluğunu tanımlarken, K6 eşyaları korumak adlı kategoride *‘mesela eşyalarına sahip çıkmak’* cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir.

Öğrencilerin ev ve okuldaki sorumluluklarına dair görüşlerini almak için onlara ‘evde ve okulda sorumlulukların nelerdir’ sorusu yöneltilmiş ve sonuçlar doğrultusunda Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Ev ve Okul Sorumlulukları

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Ev Sorumlulukları				
Davranışsal/İçsel Kontrol	Oda Toplamak	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K16, K17, K18	11	% 42.30
Anahtar İlişki	Aileye Yardım	K2, K8, K9, K11, K12, K19, K20	7	% 26.92
Temel İhtiyaçlar	Anne-Babayı Üzmek	K2, K3, K17	3	% 11.53
Davranış/İçsel Kontrol	Kıyafetleri Düzenleme	K15, K16	2	%7.69
	Kendine Zaman Ayırmak	K1, K8	2	%7.69
İçsel Kontrol	Ev Kurallarına Uyma	K5	1	%3.85
	Toplam		26	%100
Okul sorumlulukları				
Davranışsal/İçsel Kontrol	Ödev Yapmak	K3, K5, K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	14	%30,43
	Ders Çalışmak	K1, K2, K4, K6, K9, K13, K14, K18, K19, K20	10	%21.73
	Ders Dinlemek	K1, K4, K5, K8, K12, K14, K16, K17	8	%17.39
	Okul Eşyalarını Korumak	K2, K7, K10, K16	4	%8.69
Davranışsal/İçsel Kontrol	Okul Kurallarına Uymak	K13, K16, K19, K20	4	%8.69
Temel İhtiyaçlar	Saygılı Olmak	K1, K3, K8, K11	4	%8.69
	Kitap Okumak	K7, K18	2	%4.34
	Toplam		46	%100

Tablo 5'te yer aldığı üzere ev ve okul sorumlulukları iki başlık halinde incelenmiştir. Öğrencilerin ev sorumluluklarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde en çok dile getirdikleri sorumluluğun yatak toplamak, oyuncak toplamak, dağılan odayı toplamak, odadaki eşyaları düzeltmek kodlarının oluşturduğu oda toplama alt kategorisi olduğu görülmektedir. Bu alt kategori 11 öğrenci tarafından belirtilip davranışsal sorumluluğa vurgu yapması sebebiyle davranışsal kontrol kategorisinde yer almaktayken; aileye yardım alt kategorisini tercih eden 7 öğrenci bulunmaktadır ve bu alt kategori

gerçeklik terapisi kavramlarından anahtar ilişki ebeveyn ilişkisi ve temel ihtiyaçlar kategorisinde yer bulmaktadır. Bu kategoriden öğrencilerin anne baba ile ilişkilerinin onlar için ne kadar önemli olduğu sonucuna ve yine aileye ait olma ihtiyacının önemine ulaşılmaktadır. K2 evdeki sorumluluklarını belirtirken *‘evdeki sorumluluklarım annem, babamı üzmemek, anneme, babama yardım etmek, evde de derslerine çalışmak, odamı toplamak’* ifadelerine yer vermiştir. Kendine zaman ayırma alt kategorisi ise temel ihtiyaçlardan eğlenme ihtiyacı ile açıklanırken K1’in *‘kendi isteklerimi yapmaya, kendime vakit ayırmak’* ifadesi bu kategoriyi örneklendirmektedir. Öğrencilerin okul sorumluluklarına dair verdikleri yanıtlar incelendiğinde 14 öğrencinin ödev yapma sorumluluğunu ifade ettiği, 10 öğrencinin ders çalışmak ve 8 öğrencinin de ders dinlemek şeklinde kendisini ifade ettiği görülmekte olup bu alt kategoriler öğrencilerin kendi davranışsal sorumluluklarına vurgu yapması sebebiyle gerçeklik terapisinin davranışsal kontrol kategorisinde yer almaktadır. K5 okul ve ev sorumluluklarını şu şekilde dile getirmiştir: *‘Okulda derslerimi güzel dinlemem lazım. Dersi zamanında dinleyip zamanında her şeyi teker teker öğrenmem lazım, ödev yapmam lazım. Evde de odamı toparlamam lazım. Annemin söylediği kurallara uymam lazım. Evdeki bir de kurallarımıza uymamız gerek’*. K11, *‘evde anneme, babama yardım ediyorum, ablama böyle yardım ediyorum onlara, ödevlerimi yapıyorum, ödevimi düzenliyorum, okulda arkadaşlarıma yardım ediyorum, öğretmenime saygılı davranıyorum’* şeklinde ev ve okul sorumluluklarının neler olduğunu ifade etmiştir. Okul sorumlulukları arasında temel ihtiyaçlar kategorisinde yer alan saygılı olma alt kategorisi *‘arkadaşlarımıza düzgün davranmak, öğretmene saygılı davranmak’* gibi ifadelerden oluşmaktadır. Bu kategori de ilişkilerin önemini vurgulamakla birlikte aynı zamanda bir arkadaş grubuna dahil olma, sevilme ve karşılıklı saygı gösterme ve saygı görme ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir, K2’nin *‘okulda arkadaşlarımıza düzgün davranmak, birbirimizle küfredmeden konuşmak’* ifadeleri bu ihtiyaçların somut ifadesinin bir örneği olarak değerlendirilebilmektedir. Yine okul sorumlulukları arasında temel ihtiyaçlar kategorisinde bulunan kitap okuma alt kategorisi bireylerin eğlence ihtiyacını karşılamasına örnek niteliğinde bir bulgu olarak yer almaktadır.

Öğrencilerin sorumlulukla baş etme becerilerini öğrenebilmek adına onlara *‘Sorumluluklarını yerine getirirken zorlandığın oluyor mu, cevabın evetse bu zorluklarla baş etmek için neler yaparsın?’* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğrencilerin zorlanıp

zorlanmama durumlarına ve zorlanan öğrencilerin bu zorlukla baş etme yollarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Sorumlulukla Baş Etme Durumları ve Baş Etme Yolları

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
	Oluyor	K1, K3, K5, K7, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K17, K19	12	60
	Olmuyor	K2, K4, K6, K8, K11, K16, K18, K20	8	40
	Toplam		20	100
Kalite Dünyası	Yardım İsteme	K1, K3, K5, K7, K10, K13, K15, K17, K19	9	%45
Planlama	Zamanı Planlama	K3, K5, K14, K19	4	%20
Toplam Davranış/içsel Kontrol	Problem Çözme Becerisi	K7, K9, K17	3	%15
	Öz Düzenleme	K1, K14	2	%10
	Öz Kontrol	K1	1	%5
	Çok Çalışmak	K12	1	%5
	Toplam		20	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 8’inin zorlanmazken; 12’sinin sorumluluklarını gerçekleştirirken zorlandığı görülmektedir. Katılımcıların zorlanması gelişim ve yaş düzeyine uygun sorumlulukların verilmemiş olmasından kaynaklanabileceği gibi, aile içi iletişim, sorumluluk duygusunun ya da öz disiplin becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanabilmektedir. Ayrıca zorlanma yaşamayan katılımcıların gelişim ve yaş düzeylerine uygun sorumluluklara sahip olabileceği yorumu yapılabilirken; bazılarının yeterince sorumluluk almadıkları, ailelerinin çocukların sorumluluklarını üstlenmiş olabileceği yorumu da yapılabilir.

Tablo 6’da sorumluluklarını gerçekleştirmede zorlanan öğrencilerin bunlarla baş etme yollarını içeren bölüm incelendiğinde çoğunun ilk olarak yardım isteme davranışında bulunduklarını ifade ettikleri görülmektedir. 9 öğrenci yardım istediğini

belirtirken K7 '*yanımda birisi varsa ondan yardım istiyorum*' şeklinde düşüncesini dile getirirken; K19 '*zorlanınca birazcık ara veriyorum on dakika gibi sonra devam ediyorum, bazen de yardım istiyorum*' ifadesini kullanmıştır. Ayrıca yine K19 bu cümlesiyle zamanı planlama alt kategorisinde de yer almıştır. Ara vermek, zamanı ayarlamaya çalışmak gibi ifadeler de zamanı planlama alt kategorisinin kodlarını oluşturmakta olup 4 öğrenci tarafında düşünceleri bu doğrultuda paylaşılmıştır. Problem çözme yöntemleri geliştirme alt kategorisinde yer alan 3 öğrenci ise karşılaştıkları sorunlarla önce düşünüp yeni çözümler üreterek baş etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. K7 '*mesela dolabın üstündeki bir şeyi almam gerekiyor, evde hiç kimse olmuyor bazen mesela sandalyeye çekip alıyorum*' örneğiyle bir sorunla karşılaştığında kendine uygun çözümler geliştirdiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bu alt kategorilerde yer alan cevapları gerçeklik terapisi çerçevesinde yer alan kategorilerce değerlendirildiğinde yardım isteme alt kategorisinin bireylerin kalite dünyasında sorumlulukların üstesinden gelebilen insanları içermesi ve o insanlardan yardım istemeye onları yöneltmesi sebebiyle kalite dünyası kategorisi ile ilişkilendirildiği, zamanı planlama alt kategorisi ise gerçeklik terapisinde plan yapmanın davranışsal olarak eyleme geçmenin ön koşulu olması sebebiyle önemli olduğu ve plan yapma kategorisinde bulunduğu, problem çözme becerisi geliştirme, öz düzenleme, öz kontrol ve çok çalışmak gibi alt kategorilerin ise hem içsel bir süreci içermesi hem de davranışa olan vurgusu sebebiyle toplam davranış kategorisi içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde sorumluluklarını yerine getirirken zorlanan öğrencilerin planlama yapmak, öz düzenleme yapmak, öz kontrol yapmak gibi davranışsal değişimlerle hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca yine öz düzenleme, öz kontrol, zamanı planlama şeklinde kategorize edilen cevapların öz disiplinle ilişkilendirilebileceği ve sorumlulukla öz disiplinin bu anlamda birbirini destekledikleri görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin öz disiplin ve sorumluluk anlayışlarının bir yansıması olarak kurallara uyma motivasyonları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için katılımcılara 'okulda ve evde kurallara neden uyarsın' sorusu yöneltilmiş ve vermiş oldukları cevaplar neticesinde Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Kurallara Uyma Motivasyonu

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Temel İhtiyaç	Kargaşa/Karışıklık olmaması	K4, K8, K11, K12, K17, K18	6	%23.07
Davranışsal/İçsel Kontrol	Olumsuz sonuçlardan uzak kalmak	K2, K3, K5, K13, K14, K15	6	%23.07
	Düzen Sağlamak	K1, K7, K16, K17, K20	5	% 19.23
Temel İhtiyaç	Saygılı Birey olmak	K1, K6, K9, K16	4	%15.38
	Güvenlik	K18, K19, K20	3	%11.53
	Aileyi mutlu etmek	K16	1	%3.84
	Bilmiyorum	K10	1	%3.84
	Toplam		26	%100

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde kurallara uyduklarını belirten bütün katılımcılar kurallara uyma sebepleri olarak en sık kargaşa/karışıklığın olmaması ve olumsuz sonuçlardan uzak kalmak alt kategorisine dair düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu kategoriler kapsamında K17 ‘*çünkü düzen olması için, kargaşa olmasın*’, K18 ‘*biz bu kurallara uymazsak her yani kurallar bizim güvenliğimiz için ve yani kargaşa olmaması için var*’ şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerde de yer aldığı üzere diğer ifade edilen alt kategoriler ise düzen sağlama 5 katılımcı ve güvenlik 3 katılımcı şeklinde Tablo 7’de yer almaktadır. Kargaşa olmaması, güvenlik gibi alt kategoriler gerçeklik terapisi kavramları arasında yer alan temel ihtiyaçlardan hayatta kalma ihtiyacı ile açıklandığı için temel ihtiyaçlar kategorisinde yer bulurken; aileyi mutlu etmek, saygılı olmak ise yine temel ihtiyaçlar kategorisinde ait olma ihtiyacını ifadelendirmektedir. Olumsuz sonuçlardan uzak kalmak ve düzen sağlamak alt kategorileri davranışsal kontrol kategorisi altında değerlendirmekte olup K14 ‘*ün ifade ettiği gibi ‘o insanlar ceza verirler uymazsam bu kadar*’ düşüncesinin de içinde yer aldığı olumsuz sonuçlardan uzak kalmak alt kategorisi katılımcıların kurallara uyma davranışını içselleştiremediğinin bir göstergesi olabileceği gibi okuldaki ya da evdeki kural koyucularla ilişkilerinde olumsuzluklara sebebiyet verebilecektir. Olumsuz sonuçlardan uzak kalmak da bireyin kendi davranışına vurgu yaptığı ve sonuçların bireyin kendi davranışlarıyla şekillendiğini ifade ettiği için gerçeklik terapisinde yer alan insanın ancak kendi davranışlarını kontrol

edebildiği ve bireylerin mutlu olmak için başkalarının davranışlarını değişmesini beklemesinin işlevsiz olduğu anlayışıyla benzerlik göstermektedir. K2 üzülmemek, kırılmamak için kurallara uyduğunu ‘*çünkü kurallara uymazsak bizi üzecek ya da bizi kıracak davranışlar da olabilir*’ ifade ederken diğer bireylere üzüntüsünün sebebini atfetmek yerine kendi davranışlarıyla ilişkilendirmektedir.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda oluşturulan kategoriler değerlendirildiğinde kurallara uyma motivasyonları katılımcıları bazıları için içsel bir sürecin sonucu yani öz disiplinin parçası haline geldiği yorumu yapılabilirken (Kargaşa olmaması, düzen gibi); oluşan bazı kategorilerin ise dışsal bir motivasyonla ya da cezadan uzaklaşmak adına olduğu (olumsuz sonuçlardan uzak kalmak, aileyi mutlu etmek) yorumu yapılabilmektedir. Bu sonuç doğrultusunda da esasında katılımcıların bir kısmının okul ve ev kurallarına uyma konusunda öz disiplin ve sorumluluk duygusu ile hareket etmekten ziyade cezadan kurtulmak, aileyi mutlu etmek, kural koyucuları kızdırmamak gibi daha geçici ve yönergeler dahilinde hareket ettikleri yorumu yapılabilmektedir.

Katılımcıların sorumluluklarını yerine getirmediklerinde neler yaşayabileceklerine dair görüşlerini alabilmek için onlara en çok tercih ettikleri sorumluluklardan biri olan ödev sorumluluğu göz önünde bulundurularak ‘ödevlerini yapmadığında sence neler yaşarsın’ sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar ışığında Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8: Ödev Sorumluluğu Yerine Getirilmediğinde Yaşanacak Sonuçlar

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Temel İhtiyaç	Akademik Başarıda Düşme	K2, K7, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K20	9	%32.14
Anahtar İlişki	Öğretmenin Sinirlenmesi	K1, K3, K5, K8, K12, K14	6	%21.42
	Üzüntü/Mahcubiyet	K4, K5, K9, K17, K18	5	%17.85
Başarılı Kimlik	Problemlerin Oluşması	K7, K10, K12, K16	4	%14.28
	Kişisel Gelişimde Geriye Düşme	K1, K19	2	%7.14
	Cevapsız	K6, K13	2	%7.14
Toplam			28	%100

Tablo 8’de yer aldığı üzere katılımcıların 9’u akademik başarıda düşme yaşanacağına dair ifadelerde bulunurken bu durum başarı ihtiyaçlarını karşılamalarını engelleyeceği için temel ihtiyaçlar kategorisi ile ilişkilendirilmiş olup; öğretmenin sinirlenmesi alt kategorisine dair cevap veren 6 kişi ve üzüntü mahcubiyet alt kategorisine ait cevap veren 5 kişi gerçeklik terapisinde yer alan anahtar ilişki kavramına değinmektedir. K20 akademik başarıda düşme yaşayabileceğine dair kategorize edilen düşüncesini *‘mesela yeni bir konuya geçtiler ben o konuyu anlayamam yani önceki konuda kalırım’* ifadesiyle, K15 ise *‘derslerimde hiçbir şey yapamam, çok iyi yetiştiremem, öğretmen bana anlatıp da ödevleri verse de ben onları yine hiç yapamam’* ifadesiyle dile getirmiştir. K5 ise öğretmenin kızması ve üzüntü hissi şeklinde kategorize edilen düşüncesini *‘öğretmen kızar, sonra yani unuttunca da birazcık üzülüyorum’* cümlesiyle açıklamıştır. Katılımcıların K5’in cevabında da yer bulduğu gibi ödev sorumluluğunu yerine getirmediğinde yaşayacaklarına dair verdikleri cevaplardan bazılarının duygularına yönelik olduğu görülmektedir ve bu durum onların kalite dünyalarında yer alan ve onlar için anahtar ilişki olan ilişkilerine zarar verebilecektir. Katılımcı öğrenciler ödev sorumluluğunu gerçekleştirmedikleri takdirde akademik başarılarının düşeceğini, kişisel gelişimlerinde sorun yaşayacaklarını, çeşitli problemlerle karşılaşabileceklerini ve çeşitli olumsuz duygulara maruz kalabileceklerini dile getirerek esasında başarılı bir kimlik için olması gereken pek çok şeyin olumsuzlukla sonuçlanacağını ifade etmiştir bu sebeple bu alt kategorile başarılı kimlik kategorisinde yer almıştır. K19 *‘ödevlerimi yapmazsam hem arkadaşlarımın gerisinde kalırım’*, K1 *‘unuttuğum ödevler olur, sonra farkına varırım acele acele davranırım geride kalırım işte ödevlerimi yapmazsam büyük ihtimalle sonradan da yapamam’* cümleleriyle sadece akademik olarak geride kalma değil kişisel olarak da diğerlerinin gerisinde kalacaklarını ifade etmişlerdir. K17 ise ödev sorumluluğunu yerine getirmediğinde *‘yapmadığımda sorumsuz hissederim’* ifadesini kullanırken; K18 *‘ödevlerimi yapmadığımda mesela yeni bir konu öğrendiğimizde dersten geri kalırım ve öğretmenimi üzebilirim’* ifadesini kullanmıştır. Katılımcı öğrencilerin düşüncelerinde de yer aldığı gibi sorumluluk gerçekleştirmek bireylerin hem pek çok ihtiyacını karşılayacağı hem de ilişkilerinden duydukları mutluluğu artıracığı ve de kalite dünyalarına onları yaklaştıracığı için başarılı kimlik oluşturma konusunda anahtar niteliği taşıyabilmektedir. Oluşan kategoriler değerlendirildiğinde katılımcı öğrencilerinin okul sorumluluklarından bir tanesi olan ödevi yerine getirme düzeyleri ile akademik başarıyı ilişkilendirdiği yorumu yapılabilmekte ayrıca katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sorumluluklarını

gerçekleştirirken başarılı olma, üzülme, sorumlu hissetme gibi içsel motivasyonlarla hareket ettiği daha az kısmın öğretmen sinirlenmesin, ya da çeşitli problemler yaşanmasın şeklinde dışsal bir motivasyona sahip olduğu düşünülebilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için neler yapması gerektiğine ilişkin görüşlerini alabilmek için onlara ‘derslerinde başarılı olmak için sence neler yapmalısın’ sorusu yöneltilmiş olup cevaplar doğrultusunda oluşan kategorilere ve bu kategorilerin belirtilme sıklığı ve yüzdeliğine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Akademik Başarıyı Artıran Davranışlara İlişkin Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Çok Çalışmak	K1, K3, K4, K5, K7, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K19, K20	13	%28.88
	Dersi Dinlemek	K2, K5, K8, K14, K15, K17, K18, K19, K20	9	%20
	Test Çözmek	K2, K8, K11, K17, K18, K19	6	%13.33
	Planlı/Düzenli Çalışmak	K1, K6, K7, K8, K9, K15	6	%13.33
	Ödev Yapmak	K2, K9, K14, K15, K18	5	%11.11
Temel İhtiyaçlar Algısal Hata	Kitap Okumak	K2, K4, K15, K18	4	%8.88
	Yardım Almak	K8	1	%2.22
	Araştırmak	K17	1	%2.22
Toplam			45	

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin en çok ifade ettikleri düşüncenin çok çalışmak alt kategorisi altında yer aldığı görülürken toplamda 13 öğrenci tarafından bu düşünce dile getirilmiştir. Bu alt kategoriyi takiben ise diğer ifade edilen alt kategoriler dersi dinlemek 9 kişi, test çözmek 6 kişi, planlı/düzenli çalışmak 6 kişi, ödev yapmak 5 kişi şeklinde devam etmektedir. Davranışsal kontrol kategorisi altında yer alan bu alt kategoriler bireylerin başarıyı sağlamak için davranışlarını düzenlemelerine yapmış olduğu vurgu sebebiyle gerçeklik terapisi davranışsal kontrol kavramı ile eşleştirilebilmektedir. K6 ‘*öğretmenim her şeyi acelece yapmamalıyız düşünerek yapmalıyız*’, K15 ‘*düzenli yaşamam gerek ki olmazsa ben o zaman hiçbir şey anlayamam*’, K7 ‘*çok ders çalışmalı zamanında ayarlamalıyız, planlı olmalısın zamanını*

ayarlamalısın her şeyin bir zamanı vardır' ifadeleriyle plan ve öz düzenlemenin, öz disiplinin başarı üzerindeki önemi vurgulanırken bu davranışların gerçeklik terapisinin temelinde var olan içsel kontrolle yani bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmeleriyle mümkün olabileceği yorumu yapılabilmektedir. Kitap okumak alt kategorisi 4 kişi tarafından ifade edilirken kitap okumak gibi bireylerin gelişimlerini ve güzel vakit geçirmelerini sağlayan bu aktivite onların eğlenme ihtiyacını karşılayarak öğrenmelerini sağladığı için temel ihtiyaçlar kategorisinin eğlenme ihtiyacı türünde yer almaktadır. K15 akademik başarıya ilişkin görüşlerini *'çok çalışmak gerek kitap okumam gerek düzenli yaşamam gerek ki olmazsa ben o zaman hiçbir şey anlayamam, ödevlerimi, öğretmenimi iyi dinlemem lazım ki ödevimi yapabileyim'* şeklinde dile getirmiştir. K15'in belirttiği düşünce ve Tablo 9'da yer alan kategoriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin ders dinlemek, ödev yapmak gibi daha önce Tablo 5'te bulunan okul sorumlulukları arasında değerlendirdiği kategorilerin olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarı ile sorumluluk bilincini ilişkilendirdiği yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca algısal hata kategorisi altında yer alan yardım isteme ve araştırma alt kategorisi 1'er öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıyı artırmak için neler yapabileceğine ilişkin görüşleri arasında yer alan bu alt kategoriler onların akademik başarıya ilişkin kalite dünyasında var olan davranışlarının gerçek dünyalarında olmaması halinde yaşadıkları algısal hatayı ortadan kaldırmak için ifade ettikleri davranış kategorisi olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşlerini alabilmek için onlara *'sorumluluk sahibi kişilerin özellikleri sence nelerdir'* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğrencilerin sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerine dair görüşlerine Tablo 10'da yer verilmiştir

Tablo 10: Sorumluluk Sahibi Kişilerin Özellikleri Öğrenci Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/ İçsel Kontrol	Öz Disiplinli	K2, K3, K4, K17, K18, K19, K20	7	%18.42
Seçim- sorumluluk	Görevlerini Yerine Getirmek	K1, K8, K9, K10, K11, K14	6	%15.78
	Saygılı	K5, K8, K9, K11, K15	5	%13.15
	Yardımsaver	K1, K2, K10, K16, K20	5	%13.15
Anahtar İlişki	Çalışkan	K2, K7, K19	3	%7.89
	Başarılı	K13, K15, K17	3	%7.89
	Kibar	K5, K15, K16	3	%7.89
	Dürüst	K5, K17	2	%5.26
	Akıllı	K4, K14	2	%5.26
	Korumacı	K6	1	%2.63
	Cevap yok	K12	1	%2.63
Toplam			38	%100

Katılımcıların kendi düzenini sağlama, kendi planını programını yapma gibi ifadeleri kodlanarak öz disiplinli olma alt kategorisinde (7 kişi) yer verilmiştir. K17 ‘düzenli olmaları’, K18 ‘mesela eşyaların düzenli olduğunu anlıyorum, düzenlidir’, K4 ‘zamanında yerinde yapar getirir böyle zamanla yapılan şeyleri zamanında yapar aksatmaz’ gibi ifadelerde de olduğu gibi öz disiplin alt kategorisinde hem düzenli olmak hem de zamanı etkili kullanmak ve planlı olmak gibi olumlu özelliklere yer verilmiştir. Bu davranışlar gerçeklik terapisinde yer alan davranışsal kontrol ve içsel kontrol sürecini kapsadığı için öz disiplinli olmak alt kategorisi içsel kontrol kavramı kategorisi altında yer bulmuştur. Görevlerini yerine getirme alt kategorisi 6 kişi tarafından sorumluluklarını yapma, görevlerini yerine getirme, işlerini yapma gibi çeşitli cümlelerle ifade edilmiştir. K10 ‘sorumluluklarını yapması lazım hatta bazıları da çok yardımda bulunmaması annesinin yardımının önüne geçilmesini sağlamalı’ şeklinde ifade ettiği düşüncesiyle hem sorumluluk sahibi kişilerin görevlerini yerine getirdiklerini belirtirken hem de bunu kendisinin başarması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadelerinde de yer bulduğu üzere bu alt kategori bireylerin seçimlerinin bir sonucu olarak davranışlarının sorumluluklarını almalarını içermesi sebebiyle seçim ve sorumluluk kategorisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcılar sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerini değerlendirirken kişiler arası ilişkilerde oldukça önemli olan saygılı olma, yardımsaver

olma, kibar olma, dürüst olma gibi pek çok özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgularda bireylerin hayatlarında önemli olan ilişkilerini kolaylaştırıcı nitelikte olup onların kalite dünyasında yer alan anahtar ilişkileri yaşamalarını destekleyecek özellikler niteliğindedir. K1 sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerine ilişkin düşüncelerini ifade ettiği *'sorumluluk sahibi kişileri nasıl anlarım, bence onların iş yollarından alırım yani nasıl davranıyorlar, mesela bir çocuk annesine yardım ediyor mu yani ben genelde bir misafir geldiğinde anneme çay falan taşımasında yardım ederim, başka çocuklar yapıyor mu ben onu bilmem tabii ki o zaman oradan anlarım ben ayrıca büyüklerin sorumluluk taşıdığını evde çocuklarına bakıyorsa ya da onlarla vakit geçiriyorsa öyle anlarım'* cümleleriyle kalite dünyasındaki sorumluluk sahibi çocuk ve sorumluluk sahibi anne baba imajına yer vermiştir. Kendisini bu imajda gören K1 bu anlamda sorumluluk sahibi bir birey olduğunu düşünmektedir ve kalite dünyasında ideal anne baba olarak da çocuklarıyla ilgilenen anne baba imajını bulundurmaktadır. Ayrıca K1'in düşüncesinde yer alan ilgili anne baba imajı gerçeklik terapisinin önemli iki kavramı olan anahtar ilişki ebeveynlik ilişkisinin önemi ve anne baba tarafından ilgi sevgi görme isteği yani sevgi/ait olma ihtiyacı ile açıklanabilmektedir.

Öğrencilerin öz disiplini geliştiren faktörlere ilişkin görüşlerini öğrenebilmek için onlara *'sence insanlar kendi disiplinlerini nasıl sağlarlar'* sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar kategorize edilmiş ve Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11: Öz Disiplini Geliştiren Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Planlama	Plan/Program	K1, K3, K4, K9, K13, K17, K19	7	%21.87
Davranışsal/ İçsel Kontrol	Öz Düzenleme Becerisine Sahip Olma	K1, K3, K4, K5, K20	5	%15.62
	Sorumlu Davranmak	K2, K9, K15, K18, K19	5	%15.62
	Öz Kontrol Becerisine Sahip Olma	K1, K7, K8, K18	4	%12.50
-	Cevap Yok	K10, K11, K16	3	%9.37
Davranışsal/ İçsel Kontrol	Çalışma	K12, K20	2	%6.25
Temel İhtiyaçlar	İhtiyaçlarını Karşılama	K6, K9	2	%6.25
	Saygı	K1, K2	2	%6.25
	Özgür Olma	K15	1	%3.12
	Zeka	K14	1	%3.12
	Toplam		32	%100

Tablo 11’de yer alan bilgiler ışığında katılımcılardan 7 kişi planlı/programlı olma düşüncesini dile getirirken gerçeklik terapisinde davranışa geçmek adına ve terapötik süreç içerisinde de önemli olan planlama kavramıyla benzer bir nitelik taşımakta ve planlama kategorisinde yer almaktadır. K3 ‘*yani zamanında ya da şöyle yapabilirim diye düşünerek yani plan gibi*’ cevabıyla planla öz disiplinin sağlanabileceğini vurgularken; K1 ‘*kendim ben denemeye çalışıyorum, kendimi işte mesela ezberleyemediğim şeyler oluyor onları duvara asıyorum, yatağın başına asıyorum her gece onları tekrarlıyordum sonra işte şey, ders programı yaptım işte kaçta kalkacağım belli onları disipline sokmaya çalışıyorum, planlar yapıyorum daha çok aklımda planlar var, öyle*’ düşüncesiyle öz disiplinin en önemli parçaları olan plan yapma, zamanı planlama, yeni davranışsal stratejiler oluşturma gibi davranışları sergilediğini ifade etmiştir. Tablo 9’da yer alan bulgular ışığında 5 kişi kendini düzenleme, düzenli olma gibi ifadelerle öz düzenleme alt kategorisini oluşturmuştur. 5 kişi sorumlu davranmak alt kategorisinde yer alan ifadelerde bulunurken; öz kontrol becerisine sahip olma alt kategorinde kodlanan düşünceleri belirten 5 kişi bulunmaktadır. Gerçeklik terapisi çerçevesinde öğrencilerin görüşlerinde öz düzenleme, öz kontrol, öz denetim gibi becerilerin yer alması terapidaki bireylerin

davranış değiştirmedeki gücünün kendi davranışlarında ve içsel kontrolle yapılabileceği görüşünü desteklemektedir. K8 *‘kurallara uymak’*, K7 *‘kendilerine iyiyi örnek alarak’* düşünceleriyle öz disiplini sağlayabilmek için bireylerin kendilerini kontrol edebileceğini ve bu sayede disiplin sağlayabileceğini ifade ettiği yorumu yapılabilmektedir. Bireylerin kurallara uymayı ve iyiyi örnek almayı seçmesi ve sonuçlarının sorumluluğunu alması seçim teorisinin temelinde yer almaktadır. Temel İhtiyaçlar kategorisinde yer alan ihtiyaçlarını karşılama, saygı ve özgür olma kategorisi ise gerçeklik terapisinde yer alan ve bireylerin davranışsal motivasyonlarının gerekçeleri kabul edilen ihtiyaçları karşılayabilme ile açıklanmaktadır. Saygı alt kategorisi ait olma ihtiyacı ile açıklanabilirken; özgür olma alt kategorisi ise yine özgürlük ihtiyacı ile açıklanabilmektedir. K9 *‘planlı olarak, sonra gerekli şeyleri yaparak, ihtiyaçlarını karşılayarak’*, K6 *‘ihtiyaçlarını karşılayarak, sonra öğretmenim başka istediklerini falan yaparak’* ifadeleriyle öz disiplin kazanırken ihtiyaçların karşılanmasının önemini vurgulamışlardır. K15 *‘kendi işini kendileri yapmaları çok önemli, görevleri olmaları da çok önemli, kendi olmaları da daha çok özgür olmaları önemli’* ifadesiyle öz disiplin geliştirilirken sorumluluk bilincine, öz kontrole ve gerçeklik terapisinde bir diğer temel ihtiyaç olan bireylerin çeşitli yaşam alanlarında istekleri doğrultusunda eyleme geçebilmesini ifade eden özgürlüğe değinmiştir. Tablo 9’da oluşan kategoriler ve katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin, planlı olmak, öz düzenleme becerisine, öz kontrole sahip olabilmek, sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmek gibi becerilerin öz disiplini geliştirebileceği görüşüne sahip oldukları yorumu yapılabilmektedir.

Öğrencilerin öz disiplinli bireylerin özelliklerine ilişkin görüşlerini alabilmek için onlara ‘kendi disiplinini sağlayan disiplinli kişilerin özellikleri sence nelerdir’ sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 12 oluşturulmuştur.

Tablo 12: Öz Disiplinli Kişilerin Özellikleri Öğrenci Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Öz Düzenleme (Düzenli/Planlı)	K1, K5, K7, K14, K16, K17	6	%18.75
Temel İhtiyaç	Çalışkan/Başarılı	K4, K7, K13, K15, K17	5	%15.62
Seçim-Sorumluluk	Sorumluluk Sahibi Olma	K2, K10, K11, K16	4	%12.50
Anahtar İlişki	Saygılı Olma	K3, K5, K11, K18	4	%12.50
İçsel Kontrol	Öz Kontrollü Olma	K5, K19, K20	3	%9.37
	Sakin Olma	K3, K5, K18	3	%9.37
Anahtar İlişki	Kibar Olma	K12, K15, K16	3	%9.37
	Mutlu Olma	K9, K15	2	%6.25
Temel İhtiyaç	Güvende Hissetme	K15	1	%3.12
	Cevap Yok	K6	1	%3.12
	Toplam		32	%100

Tablo 12’de var olan veriler değerlendirildiğinde oluşturulan alt kategoriler öz düzenleme becerisi olma 6 kişi, çalışkan/başarılı olma 5 kişi, sorumluluk sahibi olma 4 kişi, saygılı olma 4 kişi şeklinde ilerlemektedir. Tablo 12 incelendiğinde sakın olma, kibar olma, öz kontrollü olma gibi olumlu özelliklerin öz disiplinli kişilerin özellikleri arasında olduğu ayrıca bu kişilerin mutlu ve güvende hissettiği ifadeleri de yer almaktadır. K5 ‘*çok düzenli ve çok güzel bir insandır, onların düzenli kuralları da vardır ve çok sakindir hiç bağırmazlar*’ ifadesiyle öz disiplinli kişilerin düzenli, kurallı ve sakın olması özelliğini vurgularken gerçeklik terapisinde var olan anahtar ilişki kavramıyla açıklanabilmektedir. K11 ‘*ailelerine, arkadaşlarına saygılı davranarak disiplinli olurlar, büyükler, verilen bir özelliği yerine getirerek disiplinli olabilirler*’ ifadesiyle saygılı ve sorumluluk sahibi olmasını, K7 ‘*çalışkan olması, planlı olması*’ ifadesiyle ise başarılı ve planlı olabilmesi özelliğinin vurgulanmıştır. Ayrıca K7’nin ifadesinde de yer aldığı ve alt kategoriler arasında da bulunan başarılı olma ise gerçeklik terapisindeki temel ihtiyaçlar içerisinde yer alan güç ihtiyacı ile açıklanabilmektedir. Katılımcıların görüşleri sonucu oluşturulan Tablo 12 incelendiğinde öz disiplinli kişilerin sorumluluk sahibi ve başarılı kişiler olduğu öğrencilerce dile getirilmiş olup genel anlamda ise sorumluluk, öz disiplin ve başarı kavramlarının birbirini destekleyen ve bireyde bu özelliklerin gelişimini sağlayan kavramlar olduğu yorumu yapılabilmektedir. K15 ‘*Arkadaşları çok fazla olur çünkü onlar çok kibar olurlar, işlerinde de mükemmel olurlar, insanlar tarafından da çok sevilirler ve kendilerini güvende hissederler*’ yanıtıyla gerçeklik terapisi için önemli olan

kavramlara değinmiştir. Öncelikle K15'in ifadesinde bulunan arkadaşları çok olur, insanlar tarafından sevilirler ifadeleri öz disiplinli bireylerin temel ihtiyaçlarından sevmeye/ait olma ihtiyacını karşılamaya yönelik davranışta bulunmasından dolayı bu ihtiyaçlarını karşıladığı sonucu çıkarılabilirken, beraberinde bu insanların güvende hissetmeleri ile hayatta kalma ihtiyacını karşılayabildikleri yorumu yapılabilmektedir. K15'in cümlesi toplam davranış modeline göre değerlendirildiğinde ise öz disiplinli davranma, beraberinde çok iyi iş yapma düşüncesini getirmekte, ardından da sevgi ve güven hissiyatını oluşturmaktadır, yorumu yapılabilmektedir. Fizyolojik olarak da bir değişimin olabilmesi muhtemeldir fakat katılımcı öğrenci bu cümlesinde ona yer vermemiştir.

Velilerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarıya İlişkin Görüşleri

İlkokul öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarıya ilişkin algılarının incelenebilmesi kapsamında velilerle de görüşmeler yapılmıştır. Velilerin çocuklarına sorumluluk vermek adına çocuklarının evde yaptıkları davranışlara dair görüşleri 'evinizde çocuğunuzun sorumluluğu nelerdir' sorusu yöneltilerek öğrenmeye çalışılmıştır. Bu soru doğrultusunda velilerin görüşleri temalar haline dönüştürülmüş olup, ilgili görüşlere Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13: İlkokul Öğrencilerinin Ev Sorumlulukları

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Odasını Toplamak	V1 V2 V3 V5 V6 V10 V11 V14 V15 V18 V19 V20	12	%20.33
	Kıyafetlerini Giymek/Düzenlemek	V1 V2 V6 V7 V8 V9 V11 V16 V17 V8	10	%16.94
	Ödev Yapmak	V1 V3 V4 V7 V11 V12 V13 V15 V17 V19	10	%16.94
Temel İhtiyaç	Ev İşlerinde Yardım	V2 V6 V7 V8 V9 V11 V14 V15 V20	9	%15.25
Davranışsal/İçsel Kontrol	Kişisel Temizlik/Öz Bakım	V9 V10 V11 V12 V13 V17 V18	7	%11.86
	Çantasını Toplamak/Hazırlamak	V7 V11 V16 V20	4	%6.77
Temel İhtiyaç	Yemek Yeme	V16 V17 V12	3	%5.08
	Kitap Okuma/Toplama	V4 V12	2	%3.38
	Aile İçi İlişkilere dikkat Etmek	V10 V11	2	%3.38
Toplam			59	100

Tablo 13'te yer alan veriler ışığında ilkokul öğrencilerinin evde en çok yatağını toplamak, oyuncaklarını toplamak gibi kodları da içinde barındıran oda toplama sorumluluğunu gerçekleştirdiği yorumu yapılırken, onu kıyafetlerini kendi giyinmek ve düzenlemek kategorisinin 10 kişi ile takip ettiği, ödev yapmak sorumluluğunun esasında bir okul sorumluluğu olsa da velilerce ev sorumluluğu olarak değerlendirildiği ve 10 veli tarafından belirtildiği görülmektedir. Çocukların evde gerçekleştirdikleri bu sorumluluklar onların davranışsal kontrollerini, kendi seçim ve sorumluluklarını içermekte olup gerçeklik terapisi için önemli bir kavram olan davranışsal kontrol kategorisinde yer almaktadır. Ayrıca velilerle yapılan görüşmelerde evde sorumluluk verilirken yaşına uygun ve yapabileceği sorumlulukların verildiği vurgusu velilerce yapılmıştır. Bu da çocukların sorumlulukları gerçekleştirirken zorlanmamasını sağlarken hissettikleri yapabilme/başarabilme duygusunun onlara sorumluluk bilincini kazandırabileceği yorumu yapılabilmektedir. V2 '*küçük sorumlulukları var, odasını toparlamak, eşyalarını yerleştirmek, ödevlerini yapmak, ev işlerinde bana ve annesine*

yardımcı olmak gibi küçük küçük sorumlulukları var' ifadeleriyle hem ev sorumluluklarını dile getirmiş hem de bu sorumlulukların onu zorlamayan sorumluluklar olduğunu '*küçük küçük*' ifadesiyle vurgulamıştır. V18 ise '*şimdi kendi kıyafetlerini falan düzlemesi kendinde, odasının işte düzeni, tertibi kendinden işte tuvaletine gittiğinde kişisel temizliğini, bakımını yapması kendimde, yani böyle kendisini idare edebilecek hani günlük yaşamda kendisinin yapabileceği bütün her şeyi elimizden geldiği kadar yaptırmaya çalışıyoruz*' şeklinde yer verdiği düşüncesiyle hem çocuğun günlük hayatta karşına çıkabilecek görevleri yapmasını sağladıklarını, onu yaşını ve gelişimini gözeterek bunu yaptıklarını ifade etmekte ve çocuğunun ev sorumluluklarını sıralamaktadır. V7 ise çocuğunun sorumluluklarını '*sorumlulukları nelerdir, kıyafetlerini kendisi giyer, çıkardığı kıyafetleri toplar, çantasını hazırlar, kalem kutusunu toplar, ödevlerini yapar ve ben kontrol ederim; bana yardım ettiği konular da vardır, nedir mesela toz almada yardım eder, masayı hazırlamada mutlaka yardım eder, eşya taşımada yardım eder, bunlar ona verdiğim küçük sorumluluklar*' cümlesiyle belirtmiştir. V13 ise çocuğuna az sorumluluk verdiğini, onu sıkmamak yormamak adına kendi pek çok şeyi gerçekleştirdiğini dile getirirken çocuğuna verdiği sorumlulukları '*şu an yani kendine ait sorumlulukları var hani işte ödevlerini yapmak gibi, dişlerini fırçalamak, işte ellerini yıkamak, bunlar şu an için bunlar hani daha çok büyük bir sorumluluk vermedim henüz*' ifadeleriyle dile getirmiştir. V13 ve V7'nin de ifadelerinde yer verdiği üzere onlara davranışsal kontrolleri sağlayacak sorumluluklar vererek ev sorumluluklarını gerçekleştirmelerini eyleme dönük olarak sağlanmış olacaktır. Ayrıca ev işlerinde yardım, aile içi iletişim çocukların temel ihtiyaçlarından ait olma ihtiyacıyla açıklanabilirken, ilişkiye verdiği önem sebebiyle anahtar ilişki kavramıyla da ilişkilendirilebilmektedir. Kitap okuma sorumluluğu eğlence ihtiyacıyla ilişkilendirilebilirken; yemek yeme sorumluluğu da hayatta kalma ihtiyacını temsil edebilmesi sebebiyle temel ihtiyaçlar kategorisi altında yer almaktadır.

V4 çocukların evdeki sorumluluklarının neler olduğunu ifade ettiği '*aslında şöyle söyleyeyim, üzerine çok düşerse, biz söylersek bazı şeyleri yapma taraftarı, ben söylemezsem veya da babası üzerine düşmezse ödevini yapar ama sonra kitabını, defterini toplamak onun için fuzuli diyeyim daha doğrusu, çocuklarda mı var bilmiyorum ama ben söylersem, üzerine titrersem ya da bunu yapmak zorundasın dersem topluyor ya aslında dediğim gibi bazı şeyleri söylediğim zaman üzerine titredikimizde ya da yapması gerektiği bazı şeyleri ben söylediğim zaman yapıyor ama bazen de istemesi önemli*

herhalde ya kendi isterse yapıyor yoksa yok, o zaman ödevini falan kendisi topluyor. Ama bazen oluyor ki istemediği zaman da toplamıyor' cümleleriyle gerçeklik terapisinde yer alan önemli kavramlara değinmiştir. Bu bağlamda bireylerin sorumluluklarını gerçekleştirirken seçim yapabilmesi, istekli olması istek ve ihtiyaçlarını karşılayan davranışları seçmeleriyle ve sonucunda da bu davranışların sorumluluklarını almalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu cümlede yer aldığı üzere sürekli söyleyerek yapmak davranışı geçici bir şekilde sergilemesine sebep olurken istek/ihtiyaçlar doğrultusunda seçimler sonucunu üstlenmek sorumluluk bilincini geliştirmesini sağlayacaktır.

V10 *'abla kardeş arasında birbirlerine şey yaparlar yani böyle, birbirlerini kırmamak bunlar'*, V11 *'kardeşine yardım etmek, ilgilenmek'* ifadeleriyle çocuklara ilişkilerine yönelik sorumluluklar verdiklerini dile getirirken gerçeklik terapisinde yer aldığı gibi hem ilişkilerin gelişmesini ve onların kalite dünyasına yakın kardeşlik ilişkileri kurmasını desteklemeyi sağlamakta hem de çocukların aile içinde sevilme/ait hissetme ihtiyacını karşılamasına fırsat sunmaktadır.

Katılımcı velilerin ilkokul öğrencilerine sorumluluk bilincinin nasıl kazandırılacağına dair düşüncelerini öğrenebilmek için onlara *'çocuğunuza bireysel sorumluluk bilinci nasıl kazandırılır'* sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 14 oluşturulmuştur.

Tablo 14: İlkokul Öğrencilerine Sorumluluk Bilinci Kazandırma Yolları Veli Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Seçim- Sorumluluk	Görev Vermek	V1 V2 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V14 V15 V18 V19	12	%28.57
	Anlatarak	V2 V6 V7 V8 V10 V11 V12 V13 V16 V20	10	%23.80
	Örnek Olmak	V2 V3 V6 V8 V13 V20	6	%14.28
Kalite Dünyası	Yardım Etmek	V1 V7 V13 V15	4	%9.52
	Anne/Baba Ortak Tutum	V4 V9	2	%4.76
Temel İhtiyaç	Teşvik	V19 V20	2	%4.76
	Etmek/Cesaretlendirmek			
	Ödül Vermek	V12 V19	2	%4.76
	Kararlı Olmak	V9 V17	2	%4.76
Anahtar İlişki (İlişki Çıkmazı)	Ceza	V12	1	%2.38
	Zorlama	V16	1	%2.38
Toplam			42	100

Tablo 14'te de görüldüğü üzere çocuklara bireysel sorumluluk bilincini kazandırabilmek için velilerin en çok belirttikleri cevaplar görev vermek 12 kişi, anlatmak 10 kişi ve örnek olmak 6 kişi şeklinde listelenmektedir. Gerçeklik terapisi çerçevesinde oluşturulan temalar açısından bulgular incelendiğinde görev vermek ve bu durumu anlatarak açıklamak alt kategorisinin seçim ve sorumluluk temasında yer aldığı görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin gelişimlerine uygun, yaşlarına uygun davranışlar sunmak, onları seçmeleri ve gerçekleştirmeleri, sergiledikleri davranışların olası sonuçlarının onlara aktarılması, yaşatılması davranışları kazanmaya ve sorumluluk sahibi olmaya çocukları yönlendirecektir. Katılımcı velilerin bazı ifadeleri bu temel görüşe örnek olarak sunulabilmektedir. Örneğin; V7: *“Yani bu aslında hani hadi ben bir sorumluluk bilinci kazandırayım diye yola çıkılmıyor açıkçası. Bir buçuk yaşından itibaren kendi yemeğini kendi kendine yedi.Dökülmesini önemsemedim, sofraya bezi serdim. O kendi oturdu, yedi. Bu şekilde. Artık yemeğini yiyebiliyorsa bu onun sorumluluğudur. Sonra çoraplarını giymesini öğrettim. Hadi çoraplarını giyelim dedim. Sonra kıyafetlerini öğrettim, sonra montun hani bu aşamalı şeklinde. Hani ben hadi öğreteyim diye değil. Bu süreç gelişimine göre o sorumlulukları yerine getirdi. Sonra işte kalem*

kutusunu okula başladığında kreşe, üç yaşında kreşe başladığında o boyaları toplamak senin görevin. Kaybolursan sen boyayamazsın şeklinde olunca onu daha dikkatli kullanmaya başladı. Daha kaybetmemeye başladı. O şekilde sorumluluğun geliştiğini düşünüyorum.” Bireylerin kalite dünyasındaki kişilerin davranışlarını model alması ve bu şekilde davranışlar sergilemesi Tablo 14’te yer alan örnek olma alt kategori ile açıklanabilmektedir. Velilerin bu doğrultuda verdikleri cevaplara örnek olarak V3 ‘*bunun yolu bence ebeveynler olarak bizlerden geçiyor, çünkü çocuklar bireysel olaraktan ve bizlerden ne görürse bunları yapıyorlar bizler onlar için en doğru örnekleriz biz ne yaparsak onu yapıyorlar herhalde*’ ve V6 ‘*yani önce örnek olarak diye düşünüyorum, bir de ben hep şey derim, hani bu sadece benim görevim değil, biz bu evde hep beraber yaşıyorsak hepimiz yapmalıyız öyle düşünüyorum yani*’ ifadeleri verilebilmektedir. V9 ise ‘*ilk etapta eşlerin birbirine tutarlı cevaplar vermesiyle kazandırılır çünkü çocuklar çok iyi gözlem yapıyorlar ve bu özelliğinden ötürü hayır dediği zaman çocuk aradaki o boşluğu kullanıyor, istismar ediyor, dolayısıyla eşler olaylar karşı tutarlılık göstermeli sonrasında da çocuğun aslında yapamayacakmış gibi görünse de yaşına uygun, yapacağı şey kesinlikle onun üzerine verilip bu durumda dirayetli davranmalı yani sonrasında çocuk yapamıyorum dediği zaman aslında yapabileceği bir durum olduğu için hayır yapabilirsin denmeli, tamam oğlum ben yapayım dediğin an olay orada bitiyor*’ ifadeleriyle hem anne baba ortak tutumun davranış kazandırma üzerinde etkisine hem de yaşa ve gelişime uygun sorumluluk vermenin ve çocuğun sorumluluk alma davranışını sabırla beklemenin önemine vurgu yaparak bu davranışın kazandırılabilceğini ifade etmiş ve bu ortak tutum çocukların kalite dünyasındaki anne baba imajını güçlendireceği için hem de onun başarıma duygusunu gerçekleştirerek güç temel ihtiyacını karşılamasını sağlayacağı ve anahtar ilişki olan ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendireceği için veliler tarafından sorumluluk bilinci kazandırmada önemli olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca V16 ‘*sevdiği dinleyeceği birinin hani bunu bu şekilde yapmanız gerekir diye anlatması lazım ancak bu şekilde böyle söz dinleyerek bu bir arkadaş da olabilir ya da işte apartmandan bir kişi de olabilir, tanıştığımız bir eş dost olabilir, kızım böyle yani*’ ifadelerinde de yer bulduğu ve anlatma alt kategorisinin özelliklerini de taşımış olması sebebiyle hem sevgi hem de iletişim bireylerin davranışa yönelmesinde, sorumluluk sahibi olmasında tüm hayatları açısından önemli yer tutmaktadır. V16’nın da belirttiği üzere bireylerin ilişkileri, sevdikleri, değer verdikleri kişilerle iletişimleri onlar için çok önemlidir. Hem kalite dünyalarında var olan o ideal kişi ile davranışsal olarak yakınlık oluşturmak hem de onu mutlu etmek, onun tarafından sevilme ihtiyacıyla bireyler bu davranışları

sergilemektedir. Velilerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ceza ve zorlama alt kategorileri ise anahtar ilişki olan ebeveyn ilişkisini olumsuz etkilemesi ve ilişki çıkmazı olarak nitelendirilmesi sebebiyle anahtar ilişki alt kategorisinde yer alsa da bu alt kategorilerin ilişkilere zarar verici özelliklere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Velilerle yapılan görüşmeler neticesinde bireysel sorumluluk düzeyi yüksek çocukların özelliklerinin nasıl olduğuna dair görüşlerinin elde edebilmek için onlara ‘sizce bireysel sorumluluk düzeyi yüksek çocukların özellikleri nelerdir’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soru doğrultusunda velilerin vermiş oldukları cevaplar Tablo 15’te temalar halinde gösterilmiştir.

Tablo 15: Sorumluluk Düzeyi Yüksek Çocukların Özellikleri Veli Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	İçsel Motivasyon	V1 V4 V7 V13 V15 V17 V19	7	%21.21
	Özgüvenli	V2 V5 V9 V16 V18	5	%15.15
	Akıllı/Bilinçli	V3 V4 V12 V19 V8	5	%15.15
	Farkındalığı Yüksek	V2 V1 V3 V11	4	%12.12
	Öz Disiplinli	V2 V20 V14	3	%9.09
Başarılı Kimlik	Başarılı	V6 V20 V11	3	%9.09
	Kendini İfade Edebilen	V11 V9	2	%6.06
Temel İhtiyaçlar	İhtiyaçlarını Belirleyip Karşılar	V9	1	%3.03
Anahtar İlişki	Uysal	V8	1	%3.03
	Merhametli	V10	1	%3.03
	Aceleci	V14	1	%3.03
	Toplam		33	100

Tablo 15’e göre veliler sorumluluk sahibi çocukların en çok içsel bir motivasyona sahip olduğunu belirtmiş (7 kişi), ardından 5 katılımcı veli ise akıllı/bilinçli olduklarını, öz güvenlerinin yüksek olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca verilen cevaplar değerlendirildiğinde sorumluluk sahibi çocukların öz disiplinli ve farkındalığı yüksek olduğuna dair görüşlerin de yer aldığı görülmektedir. Bu alt kategoriler gerçeklik terapisinde yer alan kontrol kuramı ile paralellik göstermekte olup davranışsal kontrolü içermektedir. Bireyler içsel motivasyon, farkındalık, öz disiplin, akıllı bilinçli olabilmek gibi davranışlarla kendi davranışlarının kontrollerini kendileri sağlamaktadırlar.

V1 *'bence çocukların bireysel sorumluluğunun yüksek olduğunun en büyük göstergesi, çevresini fark edebilmesi çocuğun, çevresindeki değişikliği fark edebilen çocuk kendi sorumluluklarının da farkına varabiliyor ama etrafındaki en küçük değişikliğin bile farkında değilse yani çocuk sadece annenin babanın ya da işte bir yetişkinin onu yönlendirmesiyle kazandığı sorumluluk evet kazanılır ama o içsel motivasyonun düşük olacağı için bence çok daha zor ve geç kazanıyor'* ifadesiyle sorumluluk sahibi çocukların farkındalığının ve içsel motivasyonunun yüksek olduğunu vurgularken; V6 *'öyle bir çocuk zaten sorumluluklarını biliyorsa derslerini de güzel yapar yani tabii başarısı artar'* ifadesiyle sorumluluk sahibi çocukların akademik anlamda da başarılı olacaklarına dair görüşünü ifade etmiştir. V17 ise *'sorumluluk sahibi olan çocuk uyarılmadan bilir'* ifadesiyle içsel bir kontrol ve motivasyonun sorumluluk sahibi çocukların özelliklerinde olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. V20 ise *'başarılı olur, disiplinli olur, düzenli olur'* düşüncesiyle sorumluluk sahibi çocukların hem başarılı hem de disiplin ve düzen becerisini de kendilerinde barındırarak bir anlamda öz disiplinli olacağını ifade etmiştir. Başarılı alt kategorisini dile getiren veliler sorumluluğun başarıyı beraberinde getirdiğini vurgulamışlardır. Bu durum ise gerçeklik terapisinde yer alan başarılı kimlik kavramıyla örtüşmektedir. V2 ise *'bir kere disiplinli bir yapıya sahiptir, kendinin farkındadır ve öz güvenlidir diye düşünüyorum'* şeklinde belirttiği düşüncesiyle öz disiplin, farkındalık ve öz güvenin bireysel sorumluluk bilinci yüksek öğrencilerin özelliği olduğunu dile getirmiştir. Bu özelliklerin de yine başarılı bir kimliğin unsuru olarak değerlendirilebileceği yorumu yapılabilmektedir. V9 sorumluluk düzeyi yüksek bir öğrencinin özelliklerini tanımlarken kurduğu *'her ortamda kendi ihtiyaçlarını giderebilecek düzeyde, kendi ihtiyaçları söz konusu olduğu zaman nereye gidebileceğini bilen, kendi işlerini halleden'* cümlesiyle gerçeklik terapisinin temel ihtiyaçlar kavramına atıfta bulunmuş olup terapisinin her bireyin yaşamındaki seçimleri yönlendiren ve sürekli doyurmak zorunda olduğu beş temel ihtiyaca sahip olduğu ve davranışların da bu doğrultuda gerçekleştiği görüşünü desteklemektedir. V15'in sorumluluk sahibi çocuğun özelliklerine dair görüşünde yer verdiği *'uyarılmaya ihtiyaç duymaz'* ifadesiyle seçim teorisinin bir içsel kontrol teorisi olduğu görüşüne ilişkin bir ifadeyi örneklendirdiği söylenebilmektedir. Ayrıca alt kategoriler arasında yer alan aceleci olmak, uysal olmak, merhametli olmak gibi özellikler bireylerin ilişkilerinde belirleyici nitelikler olarak değerlendirilebileceği için gerçeklik terapisinde yer alan anahtar ilişki kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir.

Velilerin öz disiplin hakkındaki düşünceleri ve öz disiplinli çocukların özelliklerine dair görüşlerini öğrenebilmek için onlara ‘öz disiplin nedir, öz disiplini yüksek çocuğun özellikleri nelerdir’ sorusu yöneltilmiştir. Velilerin öz disiplinin tanımına ve öz disiplinli çocukların özelliklerine dair vermiş oldukları cevaplar ortak kategoriler halinde Tablo 16’da yer almıştır.

Tablo 16: Öz Disipline Sahip Çocukların Özellikleri Veli Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Öz Kontrol	V2 V4 V7 V8 V9 V10 V11 V13 V15 V19 V20	11	%23.40
	Düzenli	V1 V2 V6 V8 V12 V13 V14 V15 V18	9	%19.14
	Sorumluluk Sahibi	V1 V5 V4 V7 V12 V17 V20	7	%14.89
	Planlı	V2 V14 V15 V18 V6	5	%10.63
	Farkındalığı Yüksek	V1 V3 V9 V19 V20	5	%10.63
	İçsel Motivasyonu Yüksek	V15 V16 V17	3	%6.38
	Akıllı/Bilinçli	V2 V19	2	%4.25
	Öz Güvenli	V2 V4	2	%4.25
Başarılı Kimlik	Başarılı	V6 V7	2	%4.25
	Gelişime Açık	V5	1	%2.12
Toplam			47	%100

Tablo 16 incelendiğinde öz disiplin anlayışına sahip çocukların özelliklerinin ne olduğuna dair veli görüşleri incelendiğinde velilerin öz disiplin tanımında da sıklıkla yer verdiği öz kontrollü olmak kategorisi 11 veli tarafından ifade edilmiştir. Düzenli olmak 9 kişi, sorumluluk sahibi olmak 7 kişi, planlı ve farkındalığı yüksek olmak 5’er kişi tarafından belirtilmiştir. Katılımcı velilerin cevapları incelendiğinde öz disiplinin öz kontrol ve öz düzenleme becerisiyle iç içe olduğu gerçeği bu özelliklerin öz disiplinli çocuklarda bulunduğu dair veli görüşleriyle vurgulanmış olup, sorumluluk ve akademik başarının da beraberinde geldiği de katılımcı velilerce dile getirilmiştir. V6 ‘öz disiplin, bence yani sorumluluk bilmek, bunları düzenleyebilmek sıralayabilmek demektir, kendisine ait sorumlulukları bilmek demektir, böyle bir çocuk her zaman ileride birbirine iş hayatında da başarılıdır, okul hayatında da ilişkilerinde de sosyal ilişkilerinde de öyle düşünüyorum’ ifadesiyle öz disiplinin öz düzenleme, planlama ve

sorumlulukla ilişkili olduğunu belirtirken aynı zamanda bu özelliklerin çocuğun hayatında başarıyı getirecek unsurlar olduğuna dair düşüncelerini de ifade etmiştir. Gerçeklik terapisi çerçevesinde velilerin vermiş oldukları bu cevaplar davranışsal kontrolü içermekte olup beraberinde oluşan başarı ve gelişime açık olmak alt kategorileri ise bu davranışsal kontrolün bir sonucu olarak toplam davranış modelinde de yer aldığı gibi beraberinde öz güveni ve başarılı kimliği geliştirmektedir. V1 *‘Öz disiplini yüksek çocuğun özelliği şu olabilir herhalde hani çocuk kendi çocukluğunun farkında olup görev ve sorumluluklarını bilip hayatta hani yapabileceklerini ve yapamayacaklarını kendi zihnen kabul edebiliyorsa öz disiplini yeterince yüksektir bu çocuğun. Bunları belli bir düzende sağlayabiliyorsa yani hani farkında kendinin farkında, yeteneklerinin farkında, sorumluluklarının farkında, çevrenin farkında olan bir çocuğun öz disiplininde yüksek ve gelişmiş oluyor. İşte sonra adım adım hayatının ona getirdiği görev ve sorumluluklarına ya da işte iyi ya da kötü davranışlarla bir şekilde o karakterine özgü öz disiplin bilincini oluşturuyor’* ifadesiyle öz disiplini yüksek çocukların farkındalık ve sorumluluk bilincinin yüksek olduğu görüşünü dile getirmiştir. V20 ise *‘sorumluluğunun farkında olması, kontrolünü sağlaması’* düşüncesi ile de öz disiplinin öz kontrolle ve bireysel sorumlulukla ilişkisini belirtmiştir.

Katılımcı velilere *‘öz disiplin ve bireysel sorumluluğun kazandırılmasında anne babanın rolünü nasıl değerlendirirsiniz’* sorusu yöneltilerek öz disiplin ve bireysel sorumluluğun kazandırılmasında anne babanın rolünü değerlendirilmeleri istenmiştir. Alınan cevaplar neticesinde Tablo 17 oluşturulmuştur.

Tablo 17: Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluğun Kazandırılmasında Anne Baba Rolü

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Kalite Dünyası	Tutarlı anne Baba Tutumu	V1 V4 V9 V10 V12 V15 V16 V17	8	%22.85
	Örnek Olmak	V2 V7 V9 V11 V13 V15 V19	6	%17.14
Seçim- sorumluluk	Anlatarak	V2 V8 V9 V11 V18 V19	6	%17.14
	Görev Vermek	V1 V2 V7 V18	4	%11.42
Anahtar İlişki	Etkili İletişim	V5 V8 V14	3	%8.57
Temel İhtiyaç	Teşvik Etmek	V9 V15 V20	3	%8.57
	Sabır	V1 V9	2	%5.71
Toplam Davranış	Güven	V7 V20	2	%5.71
	Görev Takibi	V18	1	%2.85
	Toplam		35	%100

Tablo 17 incelendiğinde öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazandırılmasında anne babanın tutarlı hareket etmesi 8 kişi tarafından dile getirilirken, anne babanın davranışlarıyla örnek olması ve bu becerileri anlatarak kazandırmaya çalışması 6 kişi tarafından ifade edilmiştir. Öz disiplin ve bireysel sorumluluğun kazandırılmasında görev vermek 4 veli tarafından ifade edilirken, iyi ve etkili iletişim, teşvik etmek gibi kategoriler 3 kişi tarafından belirtilmiştir. V1 ‘anne babanın tutumları öncelikle çocuğa işte pozitif bir şekilde kazanacağı durumlar anlatılarak aynı şekilde yaklaşarak olmalı, verilen görevi anne ya da babanın işte ortak fikri olmalı, görev de ortak olmalı yani hani anne hadi ayakkabılarını bağla derken baba gel buraya ben bağlayayım çocuğa diyorsa o çocuğun öz disiplinin gelişmesine imkan yok hani verilen görevi anne ve baba gerçekten o çocuğun yapabileceğine inanarak verip yapmasını bekleyecek sabrı gösterirse eğer öz disiplini geliştirebilir diye düşünüyorum, anne babanın en büyük görevi büyüklerin burada sabırla çocuğun olgunlaşmasını beklemek bence’ ifadeleriyle anne baba ortak tutumun önemini vurgularken davranış kazandırma sürecinde sabretmenin önemine değinmiştir. V1’in de belirttiği gibi görev verirken anlatmak alt kategorisi çocuklara seçim şansı sunacağı için sorumluluk alma sürecini içsel bir hale getirerek daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. V9 ise görüşlerinde sabır, tutarlı anne baba tutumu ve görev vermenin önemine ‘0-6 yaş grubunda çocuğun kişiliğinin oluşumu önemli olduğu için tabii ki en büyük rol burada anne ve babaya düşüyor, ilk etapta yani yüzde doksan, yüzde onluk gibi bir şey diyebiliriz. Çünkü temeller bu süreçte oluşuyor ya

anne baba çocuğunun özgüveninin gelişmesi için hem sözel hem davranışsal anlamda çocuğu desteklerse çocuk hem öz disiplin hem öz sorumluluk gelişir diye düşünüyorum ben ve dediğim gibi burada tutarlı ve dirayetli olmak da çok önemli, çocuğa sorumluluk vermek gerekiyor' cümleleriyle yer vermektedir. V9'un da belirttiği üzere ve sabır, güven ve kontrol etmek gibi alt kategorilerin de yer aldığı üzere sorumluluk kazandırma sürecinde toplam davranış kategorisi de bulunmaktadır. Bu kategoriye göre sorumluluğun gelişmesi için önce davranışsal olarak görevlerin verilmesi sabırlı davranmak, güven duymak çocuklara görev verip bu görevlerin gerçekleştiğini takip etmek davranışsal değişimleri beraberinde de sorumluluk anlayışının gelişmesini sağlayacaktır. V13 ise '*çok büyük rol var aslında bilinçli olmak lazım hocam yani hep aynı şeyi söylüyorum ama hani anne babadan gördüğünü yapıyor çocuklar ne kadar söyleyen de, anne baba söylediği hareketi yapmıyorsa bir anlamı yok ki şimdi ben çocuğuma kitap oku diyorum ama ben okumuyorsam ya da işte şunu yapma kızım dediğimde ben o hareketi yapıyorsam çocuk anneyi babayı örnek alıyor görüyor çünkü o yüzden örnek olması çok önemli'* ifadeleriyle sorumluluk ve öz disiplin kazandırmada anne babanın rolünün çok büyük olduğunu örnek davranışlar sergilemenin bu bilinci kazandırmada öneminin yüksek olduğunu belirtmektedir. Velilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda oluşan kategoriler arasında kalite dünyasını yansıtmaları sebebiyle tutarlı anne baba tutumu ve örnek olma bulunmaktadır. V13'ün ifadesinde yer verdiği üzere sorumluluk kazandırma sürecinde çocukların kalite dünyalarında bulunan anne babanın tutarlı ilişkisi ve örnek davranışlar sergilemesi anne baba ilişkisinin hem anahtar ilişki olması sebebiyle hem de kalite dünyasında var olmaları sebebiyle önem arz etmektedir. Ayrıca bu süreçte yine anahtar ilişki kategorisinde yer bulan ve ilişkilerin güçlenmesini ve sağlıklı olmasını sağlayan etkili iletişim alt kategorisi yine sorumluluk geliştirme sürecinde 3 veli tarafından dile getirilirken; bireylerin başarı ihtiyacını karşılamasını sağlayan teşvik etme alt kategorisi 3 veli tarafından belirtilmiştir.

Velilerin çocuklarda öz disiplin ve bireysel sorumluluk motivasyonlarının neler olduğuna dair görüşlerini öğrenebilmek adına 'çocuklarda öz disiplin ve bireysel sorumluluk motivasyonu sizce nedir' sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 18'de kategoriler halinde gösterilmiştir.

Tablo 18: Çocuklarda Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluk Motivasyon Kaynakları Veli Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Temel İhtiyaç	Başarı	V1 V2 V3 V9 V11 V12 V15 V16 V18	9	%26.47
	Öz Güven	V4 V9 V10 V13 V16 V18	6	%17.64
Anahtar İlişki	Takdir Görmek	V2 V7 V10 V20	4	%11.76
	Diğerlerini Etmek	Mutlu V2 V10 V19	3	%8.82
	Aile İçi İletişim	V14 V15 V17	3	%8.82
	Sevilmek/Değerli	V5 V8 V20	3	%8.82
Temel İhtiyaç	Hissetmek			
	Mutlu Olmak	V5 V11	2	%5.88
-	Mizaç	V15 V17	2	%5.88
Seçim- Sorumluluk	Seçim Yapabilme	V6	1	%2.94
Temel İhtiyaç	Tepki Görmemek	V19	1	%2.94
	Toplam		34	100

Tablo 18 incelendiğinde velilerin her çocuğun öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyindeki farklılaşmanın bir nedeni olabilecek motivasyon kaynaklarının neler olduğuna dair görüşlerinde en çok belirtilen kaynağın 9 kişi ile başarı olduğu, öz güvenin 6 kişi ile başarıyı takip ettiği, ardından yine 4 kişi tarafından takdir görme ihtiyacının bir motivasyon sebebi olduğu görülmektedir. Velilerin vermiş olduğu bu cevaplar çocukların temel ihtiyacı olan başarı yani güç ihtiyacını karşılayabilmek adına öz disiplin ve sorumluluk sahibi davranışlar sergilediklerini göstermektedir. V9 bu motivasyonu ‘*çocuğun öz güveni yüksek olduğu için ve hedefindeki şeye ulaşmak için kendi kendine bunu yapabileceğine inanıyor, inanç ve başardığında duyduğu mutluluktur*’ ifadeleriyle başarı ve başarının getirmiş olduğu mutlulukla ilişkilendirirken; V10 ‘*göze girmek için anne baba yani karşısındaki kişiyi en çok sevindirmek için yani göze girmek için mutlu etmek için*’ cümlesiyle öz disiplin ve bireysel sorumluluğun kaynağını dışsal sebeplere atfederek ilişkilerde karşı tarafı mutlu etmeye ve beğenilmeye yüklemiştir. V 10’un bu ifadesinde yer aldığı ve diğerlerini mutlu etmek ve aile içi iletişim alt kategorilerinin içerisinde yer aldığı kategori olan anahtar ilişki ise yine bir diğer motivasyon kaynağı olarak belirtilmektedir. Ayrıca alt kategoriler altında yer alan sevilme değerli hissetme, tepki görmemek, mutlu olmak gibi alt kategoriler bireylerin ait olma sevilme ihtiyaçlarını

içerisinde barındırması sebebiyle temel ihtiyaç kategorisi altında yer almaktadır. Ayrıca V6 ‘Şimdi mesela bir de örneğin ben kitap oku dediğim zaman olmuyor. Kendi beğendiği kitabı kendi seçerse o zaman daha böyle bırakmıyor bile. Artık hadi oğlum bırak diyorum ben. Yani kendi seçimleri için kendi seçimleri olacak. Yani dıştan bir kuvvet olmayacak. İçten gelecek bu da kendi sevdiği şeylerle olacak. Seçimi kendi yapıyorsa sorumluluk öz disiplin motivasyonu artıyor’ ifadeleriyle seçim ve sorumluluk ilişkisinin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca alt kategoriler arasında yer alan mizaç kategorisi gerçeklik terapisinin bireylerin seçimlerinin sonuçlarını yaşadıkları ve hayatlarının seçimlerden ibaret olduğu görüşü ile çelişmekte olup bu sebeple bir kategori altında yer verilememiştir.

Velilerin ilkököl öğrencilerinin bireysel sorumluluk, öz disiplin düzeyi ile akademik başarı ilişkisine dair görüşlerini öğrenebilmek adına katılımcı velilere ‘bireysel sorumluluk ile akademik başarı ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz ve öz disiplin ile akademik başarı ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz’ soruları yöneltilmiş olup verdikleri cevaplara Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19: Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı İlişkisi Veli Değerlendirmesi

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
İYDP Sistemi/Toplam Davranış	Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluk Akademik Başarıyı Sağlar	V3 V9 V10 V12 V14 V17 V5	7	%26.92
	Öz Disiplinli Çocuklar Planlı ve Düzenlidir Bu Da Akademik Başarıyı Sağlar	V2 V6 V9 V11 V18 V20 V19	7	%26.92
	Bireysel Sorumluluk Akademik Başarıyı Sağlar	V2 V8 V11 V18 V6	5	%19.23
	Öz Disiplinli ve Bireysel Sorumluluk Sahibi Çocuk Ödev ve Derslerini Ön Planda Tutar Ve Akademik Başarı Artar	V2 V13 V15 V20	4	%15.38
	Akademik Başarı Sadece Zeka Değildir Öz Disiplin Ve Sorumlulukla İlgilidir.	V1 V7	2	%7.69
	Öz Disiplinli Çocuk Bilinçlidir, Bu Da Akademik Başarıyı Sağlar	V8	1	%3.84
	Toplam		26	100

Velilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisine dair görüşlerinin yer aldığı Tablo 19 incelendiğinde ‘Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluk Akademik Başarıyı Sağlar’ kategorisine dair görüşlerini 7 kişi belirtirken, ayrı ayrı bu değerlendirmeyi yaparak öz disiplinin akademik başarıyı sağladığını belirten 7 kişi ve bireysel sorumluluğun akademik başarıyı sağladığını belirten 5 kişi bulunmaktadır. Öz disiplin ve bireysel sorumluluğun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini velilerin büyük bir çoğunluğu dile getirirken, veliler bunun gerekçelerini çeşitli sebeplerle ilişkilendirmişlerdir. V15 *‘sorumluluk yani nasıl diyeyim, kendi sorumluluğunun farkında olduğu zaman bence dersi ve olayları takip etmesi daha kolaylaşır, dışarıdan herhangi bir sürekli uyaran almadığı zaman bir de şöyle düşünüyorum bir şeyi sürekli söylediğiniz zaman o genelde ters tepiyor ya hani on kere söylüyorsunuz, okumaz ama kendi isteyerek oturur okur daha rahat bir şekilde, bence nasıl toplayacağımı bilemiyorum ama bunlar öz disiplin sorumluluk olumlu yönde kesinlikle etkiler akademik başarısını akademik yönden başarılı olduğu için de okula daha mutlu gelir gider sosyal açıdan da daha rahat olur’* ifadeleriyle düşüncelerini dile getirirken; V7 *‘çok önemli olduğunu düşünüyorum yani bence çok önemli çocuk çok zeki olabilir hiçbir şey diyemem ama eğer disiplin yoksa belli bir süreden sonra nasıl ders dinlemesi gerektiğini, ödevlerini nasıl yapması gerektiğini bilemediği için bir adım hep geriden gelmeye başlıyor, kendine güveninden dolayı ama disiplini varsa o çocuk öz disiplinin kendine saygısı, dersine saygısı, zamanında her şeyi yaptığı için başarısı ikiye katlanıyor diye düşünüyorum, zaten sorumlu olan kişiler kendini hani geliştiren kişiler hep başarılıdır hangi işte olursa olsun bu akademik başarıda da bence böyledir diye düşünüyorum gene dediğim gibi zeka belli bir yere kadar götürür ama ondan sonrasını getirmez ama disiplinli çalışma, sorumluluk sahibi olma, seni istediğin yere götürür hayallerini gerçekleştirmesini sağlar’* cümleleriyle öz disiplinin ve sorumluluk bilincinin akademik başarıyı olumlu anlamda desteklediğini, zekanın tek başına yetemeyeceğini ve öz disiplinli ve sorumluluk bilinciyle çalışma alışkanlığının bireylerin hedeflerini gerçekleştirmekte ve başarıda anahtar niteliğinde olduğunu belirttiğine dair yorum yapılabilmektedir. Velilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisine dair görüşleri gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde terapinin temelinde yer alan seçim, sorumluluk, planlama, harekete geçme gibi kavramların öz disiplin ve bireysel sorumluluğun birer parçası olmasıyla; harekete geçme yani davranışta bulunma ile başarının beraberinde geleceği ise terapinin İYDP sistemi ile ilişkilendirilebilmekte ve bu sebeple İYDP kategorisi altında yer almaktadır. İYDP sisteminde:

- İstekler ve ihtiyaçlar: Akademik başarıdan beklentim ne?
- Yapma ve yön verme: Şu an başarı için ne yapıyorum?
- Değerlendirme: Şu anki davranışlarım akademik başarı için uygun mu?
- Planlama ve Etkinlik: Akademik başarı için planın ne ve harekete geçmen için ne yapmaya karar verdin? şeklinde yer alabilmektedir.

Bu bağlamda bireylerin öz disipline sahip olmaları plan yapabilme, onları düzenleyebilme, öz kontrol sağlayabilme gibi becerileri içerdiği için başarı adına farkındalığı sağlamalarına, sorumluluk sahibi olmaları ise belirli seçimlerde bulunmaları ve bu seçimlerin sorumluluğunu alarak davranış değiştirmeye yönelik çaba göstermelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bütün yanıtlar değerlendirildiğinde bireysel sorumluluk ve öz disiplin davranışlarını sergileyen bireylerin zamanla yapabildiklerine dair düşüncelerinin geliştiği ve ardından başarıma hissiyatının da gelişmesiyle daha mutlu ve rahat oldukları gibi duygulara ilişkin ifadelerin olması toplam davranış kavramıyla da ilişkilendirilebilmektedir.

Öğretmenlerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarıya İlişkin

Görüşleri

İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı düzeylerinin ilişkisinin incelenebilmesi kapsamında öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine sorumluluk vermek adına sınıflarında yaptıkları davranışlara dair görüşleri ‘sınıfınızda çocukların sorumluluğu nelerdir’ sorusu yöneltilerek öğrenmeye çalışılmıştır. Bu soru doğrultusunda velilerin görüşleri temalar haline dönüştürülmüş olup, ilgili görüşlere Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20: İlkokul Öğrencilerin Sınıf Sorumlulukları

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Ödev Yapmak	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20	11	%19.29
Anahtar İlişki/Temel İhtiyaç	İyi İletişim/İlişki Kurmak	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	9	%15.78
Davranışsal/İçsel Kontrol	Sınıf Düzeni/Temizliği	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20	8	%14.03
	Sınıf içi Görev	Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15	6	%10.52
	Okul/Sınıf Kurallarına Uymak	Ö2, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö18	6	%10.52
	Ders Araç Gereçlerini Getirmek	Ö3, Ö8, Ö12, Ö17,	4	%7.01
	Ders Çalışmak	Ö3, Ö5, Ö14, Ö19,	4	%7.01
	Okul Eşyalarına Zarar Vermemek	Ö6, Ö10, Ö18	3	%5.26
	Ders Dinlemek	Ö13, Ö19	2	%3.50
	Kişisel Temizliğe Özen	Ö4, Ö9,	2	%3.50
Anahtar İlişki	Dezavantajlı Gruplara Yardım	Ö9, Ö18,	2	%3.50
	Toplam		57	%100

Öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin sınıf içindeki sorumlulukları arasında en çok 11 öğretmen tarafından belirtilen ödev yapmak yer almaktadır. Okul, sınıf kurallarına uymak ve sınıf içi görevleri gerçekleştirmek 6 öğretmen tarafından belirtilirken, derslerle ilgili akademik görevler arasında yer alan ders dinlemek, ders çalışmak, ders araç gereçlerini tam getirmek gibi kategoriler de sınıf içi sorumluluklar arasında yer almaktadır. Sınıf içi verilen sorumluluklara dair oluşturulan Tablo 20 değerlendirildiğinde, düzenli olma, kontrollü davranabilme gibi öz disiplinli olmayı geliştirmeyi destekleyen ve derse ilişkin akademik başarıyı sağlayabilmeyi hedefleyen sorumlulukların öğretmenler tarafından öğrencilere verildiği yorumu yapılabilmektedir. Bu sebeple alt kategoriler arasında yer alan bu davranışların bireyleri eyleme geçirmesi ve davranışlarının kontrolünü bireylere yüklemesi sebebiyle davranışsal kontrol teması altında ele alınmıştır. Bulgular arasında yer alan sınıf içi iyi

iletişim kurmak, arkadaşlarla iyi geçinmek gibi ifadelerin yer aldığı iyi iletişim/ilişki kurmak alt kategorisi 9 kişi tarafından ifade edilmiştir. Ö8, ‘şimdi ödevlerini düzenli yaparlar, çantalarını düzenlerler, hazırlar, gelirler, arkadaşlar ile zarar vermeden, eğlenerek oynar, sonra verilen görevleri yerine getirmeye çalışırlar ani ellerinden geldiği kadar, yapabildikleri kadar, sonra arkadaşlarının haklarına saygı gösterirler, bu kadar fazla yüklenmek olmuyor yani çünkü çok büyük sorumluluk verdiğin zaman bu sefer olmuyor yaşına uygun olması lazım o yüzden ağır geliyor yani’ ifadesiyle çocukların sınıfındaki görev ve sorumluluklarını ifade ederken öğrencilere verilecek sorumlulukların yaşına uygun olması gerektiğini ve eğer yapabileceğinin üzerinde sorumluluk verilirse bunun gerçekleşmeyeceğini vurgularken, arkadaş ilişkilerinin de önemine değinerek gerçeklik terapisinde var olan anahtar ilişki kavramının okul içerisinde arkadaş ilişkileri boyutunda saygılı olunmasına ve önemine değinmiştir.

Öğretmenlere, öğrencilere bireysel sorumluluk bilincinin nasıl kazandırılabilirliğini ‘sizce çocuklara bireysel sorumluluk bilinci nasıl kazandırılır’ sorusu yöneltilecek öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin cevapları sonucu Tablo 21 oluşturulmuştur.

Tablo 21: İlkokul Öğrencilerine Bireysel Sorumluluk Bilinci Kazandırma Yolları Öğretmen Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Görev Vermek	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	11	%27.50
Anahtar İlişki	Ailede kazanılır	Ö1, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20	7	%17.50
	Ailede Başlar Okul Pekiştirir	Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19	7	%17.50
Temel İhtiyaç	Kendisinin Yapmasını Teşvik Etmek	Ö3, Ö10, Ö14, Ö19	4	%10
	Takdir Etmek/Pekiştirmek	Ö2, Ö4, Ö6, Ö20	4	%10
Kalite Dünyası	Örnek Olmak	Ö2, Ö5, Ö15	3	%7.50
Seçim-Sorumluluk	Anlatmak	Ö19, Ö15	2	%5
Temel İhtiyaç	Başarı Duygusunu Tattırmak	Ö2, Ö16	2	%5
	Toplam		40	%100

Tablo 21’de yer alan veriler incelendiğinde ilkokul öğrencilerine bireysel sorumluluk bilincinin nasıl kazandırılabilirliğine ilişkin öğretmenlerin en çok dile

getirdikleri ifade görev verilerek bireysel sorumluluğun kazanılabileceği görüşüdür. Bu düşünceyi dile getiren 11 öğretmen bulunmaktadır. Bu düşünce gerçeklik terapisinde kontrol kuramının da temelini oluşturan davranışların kontrolü kavramı ile açıklanmakta ve ilgili kategoride bulunmaktadır. Ardından en çok tercih edilen görüş ise sorumluluğun ailede kazandırılacağına ilişkin görüştür. Öğretmenlerden 7 tanesi sorumluluk bilincinin sadece ailede kazandırılabilceğini belirtirken, 7 tanesi ise ailede başlayan sorumluluk bilinci kazanımının okulda pekiştirilerek gelişeceğini dile getirmiştir. Ö1 *‘aileden gelir çünkü aileden olmayan öğrenciye ben veremedim, aileden gelir, aile öğretecek bu bilinci’* ifadesiyle ailenin bu süreçte etkili olduğunu belirtmiştir. Ailede kazanılır ve aileden başlar okulda pekişir alt kategorileri sorumluluğun kazandırılmasında aile içi ve okul içi ilişkilerin önemini barındırması sebebiyle anahtar ilişki kategorisinde yer almaktadır. Ö6 *‘çocuklara bireysel sorumluluk bilinci bir görev vererek ve bu görev karşılığında da bir ödül, tam olarak ceza değil de bir ödül koyarak öğrencileri biraz daha motive etmek gerekir, motivasyonlarını sağlayarak hem disiplinli bir ortam sağlanabilir hem de düzen sağlanabilir, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir bireysel sorumluluk da bu sayede kazanılabilir’* cümleleriyle görev vermenin ve görevlerin sonucunu ödülle pekiştirip, motivasyon sağlamanın önemiyle bireysel sorumluluk bilinci kazandırılacağına dair görüşlerini bildirmiştir. Ö6’nın ifadesinde yer aldığı gibi teşvik etmek, kendisinin yapmasını sağlamak, takdir etmek, başarı duygusunu tattırmak alt kategorileri onların başarı ihtiyacını karşılayarak güç temel ihtiyacını içermektedir. Alt kategoriler arasında yer alan örnek olma ise bireylerin kalite dünyasında var olan kişilere ilişkin imajları taşıdığı için o davranışı sergilemesine sebebiyet vermesi sebebiyle sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu sebeple örnek olma alt kategorisi kalite dünyası teması altında yer almaktadır. Ö19 *‘Bireysel sorumluluk bilinci bence aileler girecek devreye. Sadece öğretmenle olmaz. Yani bazı yapabilecekleri işleri vererek kazandırılır. Evde de okulda da soruyorsan okul olarak da bireysel sorumluluk zaten tüm bence. Evle okul bir olmalı. Yapabileceği görevleri vererek bence kazandırılır. Yani basit hani ona ağır gelmeyecek. Ben mesela çalışmayı veririm. Kendisi yapar. Ben hiç karışmam. Kendim öyle bir değerlendirmeyi yaparım. Sonra beraber yaparız. Ya önce sorumluluğu kendine bir veririm. Yapabileceği kadarını en azından yapar. En son ama hazır hemen önüne koyup ben yapıp onlarla yaparsak pek sorumluluk kazanmıyorlar. Biraz boş veriyorlar. Ama önce onlara anlatarak vermek gerekir. Öncelik tanımak gerekir yani. Çocuğa öncelik vereceğiz her konuda yani yapabileceği her konuda.’* İfadeleriyle hem çocuğa yapabileceği görevler konusunda seçim şansı tanıyarak, onlara

gerekli ortamı sunarak sorumluluğu üstlenmesini sağladığını ifade ederken, anne baba ve okul iş birliğinin önemine de değinmiştir.

Öğretmenlerin sorumluluk düzeyi yüksek olan bir öğrencinin özelliklerinin neler olacağına ilişkin düşüncelerinin öğrenmek için ‘sorumluluk düzeyi yüksek bir öğrencinin özellikleri nelerdir’ sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 22 oluşturulmuştur.

Tablo 22: Bireysel Sorumluluk Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Özellikleri Öğretmen Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Toplam Davranış	Düzenli	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20	10	%19.60
Temel İhtiyaç	Başarılı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö20	8	%15.68
Planlama	Planlı	Ö1, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19	7	%13.72
Toplam Davranış	Bilinçli	Ö3, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20	6	%11.76
Anahtar İlişki	Lider	Ö6, Ö9, Ö10, Ö16	4	%7.84
	Dikkatli	Ö5, Ö8, Ö14, Ö15	4	%7.84
	Saygılı	Ö5, Ö6, Ö20	3	%5.88
	Özgüvenli	Ö4, Ö10	2	%3.92
	İletişim Becerisi	Ö4, Ö6,	2	%3.92
Davranışsal/İçsel Kontrol	Problem Çözücü	Ö9, Ö16,	2	%3.92
	İçsel Motivasyonu	Ö4, Ö17	2	%3.92
Temel İhtiyaç	Takdir İsteyen	Ö15	1	%1.96
Toplam			51	%100

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel sorumluluk bilinci yüksek öğrencilerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri arasında en sık ifade ettikleri özelliğin düzenli olmak olduğu görülmektedir. Düzenli olmak 10 kişi, başarılı olmak 8 kişi, planlı olmak 7 kişi, bilinçli olmak 6 kişi, lider ve dikkatli olmak ise 4’er kişi tarafından ifade edilmiştir. Bu alt kategoriler arasında yer alan başarı gerçeklik terapisi çerçevesinde bireylerin temel ihtiyaçlarından güç ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak yorumlanabilmekte olup bu sebeple temel ihtiyaçlar kategorisinde yer almaktadır. Bu

özellikleri içsel motivasyonu yüksek olmak, iletişim becerisi yüksek olmak, problem çözme becerisine sahip olmak, öz güvenli olmak gibi çeşitli özellikler takip etmektedir. Tablo 22’de oluşan kategoriler incelendiğinde bireysel sorumluluğu yüksek öğrencinin özellikleri arasında yer alan düzenli olmak, planlı olmak, içsel motivasyonla bunları sağlıyor olmak gibi özellikler öz disiplinle yakından ilişkiliyken başarılı olarak da nitelendirilen bu öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin takdir görmek istedikleri 1 öğretmen tarafından dile getirilmiş olup bu alt kategori de gerçeklik terapisinde yer alan ve bireylerin başarı ihtiyacını ifade eden güç temel ihtiyacı ile kategorize edilmiştir. Ö10 sorumluluk sahibi çocukların özelliklerini ‘Üçüncü öğretmen olmak sınıfta. Ya şöyle söyleyeyim mesela bana çok fazla yardımcı oluyor bireysel sorumluluğu yüksek öğrenciler, verilen tüm etkinlik, çalışma hepsini düzenli bir şekilde eksiksiz yerine getiriyorlar. Kendi adına adlarına da özgüvenli oluyorlar ve genel anlamda da başarıları da yüksek oluyor hani her şeyi zamanında vakitli ve düzgün yaptıkları için. Sıkıntı yaşamıyorum onlarla’ şeklinde ifade etmiştir. Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere düzenli, planlı, zamanında harekete geçebilen çocukların, bireysel sorumluluklarının, öz güvenlerinin ve başarılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Toplam davranış modeline göre açıklandığında bu cümlelerde yer alan eylem olan düzenli, planlı olma, beraberinde başarılı olma yapabilme düşüncesini, bu düşünce ise kendine güven hissiyatını geliştirmiştir. Ayrıca planlı olma alt kategorisi terapisinin planlamaya verdiği önemle ilişkilendirilerek davranışa geçmenin ön koşulu şeklinde yorumlanabilmekte ve planlama kategorisine dahil edilmekte olup; saygılı, öz güvenli, iletişim becerisi yüksek ve problem çözücü olmak alt kategorileri iletişim için önemli unsurlar olarak görülmekte ve bireylerin ilişkilerinde önemli bir yere sahip olmaktadır. Gerçeklik terapisinde anahtar ilişkide ilişkileri güçlendiren unsurlar olarak yorumlanabilen bu özellikler bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özellikleri olarak öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede öz disipline dair görüşlerini öğrenebilmek için onlara ‘sizce öz disiplin nedir, öz disiplini yüksek öğrencilerin özellikleri nelerdir’ soruları yöneltilmiştir. Sorular dahilinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öz disiplinin ne olduğuna dair düşüncelerini öz disiplinli bireylerin özellikleriyle nitelendiren öğretmenlerin görüşlerine Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23: Öz Disipline Sahip Çocukların Özellikleri Öğretmen Görüşleri

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Davranışsal/İçsel Kontrol	Sorumluluk Sahibi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16,	9	%16.66
	Öz Kontrollü	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14,	7	%12.96
	Düzenli	Ö1, Ö2, Ö6, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	7	%12.96
	Kurallara Uyan	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15	6	%11.11
	İçsel Motivasyonu Yüksek	Ö3, Ö4, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20	6	%11.11
Planlama	Planlı	Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	5	%9.25
Farkındalık	Hedefi Olan	Ö12, Ö16, Ö18, Ö20	4	%7.40
	Bilinçli	Ö6, Ö12, Ö14, Ö18	4	%7.40
Anahtar İlişki	İletişim Becerisi	Ö2, Ö5, Ö6	3	%5.55
	Yüksek			
Temel İhtiyaç	Başarılı	Ö1, Ö10,	2	%3.70
İçsel Kontrol	Özgüvenli	Ö11	1	%1.85
	Toplam		54	%100

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin öz disipline ilişkin algılarını yansıtan ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öz disiplini tanımlarken ve öz disiplinli bireylerin özelliklerini ifade ederken sıklıkla kullandıkları ifadeler arasında sorumluluk sahibi olma (9 kişi), öz kontrollü olma (7 kişi), düzenli olma (7 kişi), içsel motivasyonu yüksek olma (6 kişi), kurallara uyma (6 kişi), bulunmaktadır. Bu ifadeler gerçeklik terapisinde bireylerin davranışsal kontrollerini kendilerinin sağlaması olarak ifade edilen seçim teorisi ile paralellik göstermekte olup bu sebeple davranışsal kontrol olarak kategorize edilmiştir. Tabloda yer alan diğer alt kategorilerden olan planlı olma (5 kişi), hedefleri olma (4 kişi), bilinçli olma (4 kişi) alt kategorileri esasında hedefi olma ve bilinçli olmayı kapsayan ve davranışsal değişimin başlangıcı niteliğinde olan farkındalığı ve planlı olmada beraberinde gelişen planlama sürecini kapsamaktadır. Öz disiplini yüksek öğrencilerin özellikleri arasında nitelendirilen iletişimi yüksek olmak özelliği öğrencilerin ilişkilerini düzenleyebilmelerine fırsat sunması sebebiyle anahtar ilişki kategorisinde yer bulurken; başarı alt kategorisi ise öğrencilerin başarı ihtiyaçlarını karşılamasına fırsat sunması sebebiyle güç ihtiyacını içeren temel ihtiyaç kategorisinde yer bulmaktadır. Tablo 23'te bulunan alt temalar incelendiğinde öz disiplinin sorumluluk

sahibi olma, öz kontrol ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisi öğretmenler tarafından da dile getirilirken; hedef sahibi olma, bilinçli olma, planlı olma gibi akademik başarıyı destekleyen niteliklerin de öz disiplinin beraberinde geliştiği yorumu yapılabilmektedir. Ö12 ‘yani sonuçta disiplin dediğimiz şey yapılan işleri belli kurallara göre yapmaktır öz disiplin de bu kuralları kendi hayatına uygulamaktır diyebiliriz aslında öz disiplini yüksek olan öğrenci ne istediğini bilir, istedikleri doğrultusunda amacını yani belirleyebilir, sonuçta her birey kendine özgü bireysel farklılıkları var, herkesin öğrenmesi ne bileyim hedeflediği amaca gitmesi, seçeceği yollar farklıdır, bunları yani kendini fark ettikçe de geliştirerek daha sağlıklı kararlar verirken yaşantısında hem okul yaşantısında hem aile dışarıda arkadaş çevresinde disiplinli birey, öz disiplinli olan bir birey, bunu şey gibi düşünebiliriz, otomobil kullanan bir şoför gibi düşünebiliriz, nasıl şoför gireceği yolu seçebiliyorsa öz disiplini olan bir öğrenci de gideceği yolu bilinçli bir şekilde seçecektir’ ifadesiyle öz disiplini kurallara uymak, farkında olmak, hedeflerini belirleyip o doğrultuda hareket edebilmekle ilişkilendirirken gerçeklik terapisi için önemli kavramlar olan farkındalık, davranışsal kontrol ve planlama ile açıklamıştır; Ö14 ‘öz disiplini yüksek olan öğrenci neyi nerede ne yapacağını biliyor böyle sanki bir şeyleri hazır geliyor yani okula, bir şeyler almaya hazır açık her yönden algıları açık geliyor ve öz denetimi yüksek olan öğrencide genellikle içinden gelen bir şey de oluyor yalnız en ona da inanıyorum yani içinde başarmaya hazır bir şey var yani, onu itekleyen, iç gücü, iç denetimi yüksek olan öğrenci oluyor ama öz denetimi yüksek olmayan öğrenci de algıları kapalı neyi nerede, ne yapacağını bilmiyor, kendini kontrol edemiyor o da belli ediyor yani davranışlarından bile belli ediyor kendini’ cümleleriyle öz disiplini, öz kontrol ve öz denetim yönüyle ele alırken; bu becerinin çocuğun davranışlarına yansıdığını ve öz disiplini yüksek öğrencinin bunu dışsal faktörlerle değil içsel motivasyonla bu süreçlerin içsel bir kontrol süreci olduğu şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen ‘sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazanılmasında öğretmenin nasıl bir rolü vardır’ sorusuyla öğretmenlerin ilkökul çocuklarına bireysel sorumluluk ve öz disiplin kazandırılmasında kendi rollerini değerlendirmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 24 oluşturulmuştur.

Tablo 24: Bireysel Sorumluluk ve Öz Disiplinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Kalite Dünyası	Model Olmak	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18	10	%26.31
Seçim- Sorumluluk	Görev Vermek	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö19	8	%21.05
Temel İhtiyaç	Ödül/Takdir	Ö2, Ö3, Ö10, Ö13, Ö16, Ö20	6	%15.78
Seçim- Sorumluluk	Verilen Görevi Takip Etme	Ö4, Ö8, Ö9, Ö19, Ö20	5	%13.15
	Desteklemek	Ö3, Ö10, Ö16, Ö20	4	%10.52
Anahtar İlişki	Aile ile İş birliği	Ö3, Ö14	2	%5.26
Temel İhtiyaç	Başarı Duygusunu Tattırmak	Ö2, Ö16	2	%5.26
Seçim- Sorumluluk	Anlatarak	Ö15	1	%2.63
Toplam			38	%100

Tablo 24'te yer alan veriler ışığında öğretmenlerin öğrencilere bireysel sorumluluk ve öz disiplin becerisini kazandırırken model olmak, görev vermek, ödül vermek, takdir etmek gibi pek çok rolünün bulunduğu söylenebilmektedir. 10 kişi tarafından ifade edilen model olmak öğretmenlerin en çok ifade ettikleri görüş iken gerçeklik terapisinde yer alan kalite dünyası kavramı ile açıklanabilmektedir. Kalite dünyasında bireylerin ilişki içerisinde oldukları kişilerin imgeleri bulunmakta olup bu imgelerin onlara kazandırılmak istenen davranışları içermesi bireylerin bu davranışları sergilemesini destekleyecektir. Bu sebeple öğretmenlerin bu davranışları kazandırmada model olması onların kalite dünyasındaki öğretmen imgelerini oluşturacaktır. Bir diğer alt kategori olarak 8 kişinin belirttiği görev vermek bireylere seçim ve sorumluluk sunmak ve bu sayede sorumluluk duygusunu geliştirmeyi kapsamaktayken; 6 kişinin belirttiği ödül/takdir alt kategorisi ve 1 kişinin ifade ettiği başarı duygusunu tattırmak ise bireylerin başarı hissini karşılaması sebebiyle onların güç temel ihtiyacını karşılamasını ödül sayesinde ise sevildiğini hissederek yine ait olma ihtiyacını karşılamasını sağlayacaktır. Verilen görevi takip etmek, desteklemek ve anlatmak alt kategorisi bireylerin sorumluluklarını gerçekleştirirken onlara seçimler sunmayı ve onlara uygun ortam hazırlamayı içermesi sebebiyle seçim ve sorumlulukla ilişkilendirilirken, aile ile iş

birliği içinde hareket etmek ise onlar için önemli ilişki olan ebeveyn anahtar ilişkisini sürece dahil etmeyi içermektedir. Ö16 bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *“Yani biz şöyle yapıyoruz da işte özetle disiplini veriyoruz. Bireysel sorumluluk veriyoruz. Evet veriyoruz ama birden olmuyor. Bu arada nasıl verebiliriz diyeceksin yani çocuğa sorumluluk vereceksin. Verdiğin sorumluluk karşılığında birinci sınıf çocuğu özellikle ben kendim sınıfım için söylüyorum övülmeyi seviyor, methedilmeyi seviyor, ödüllendirilmeyi seviyor. Ama şeye göre yerine göre. Yani sürekli ödüllendirme değil. Arada bir ödüllendirme, sürekli övülme değil, gerektiğince ödül ödüllendirme gerektiğince övülme. Bu durumda genel anlamda mesela herhangi bir görev verildi sınıfta herhangi bir şey çok önemli olduğu söylendi ve bu çocuk aralardan sıyrıldı. Bir tane o yaptı. Onlar sınıfı içinde bütün sınıfın önünde, arkadaşlarının önünde bu yaptığının çok güzel bir davranış olduğunu ifade edilerek alkışlatılarak, beğenilerek bazen ufak hediyelerle, ufak ama çok büyük asla değil onu mükafatlandırarak onlar pekişiyor. Başkaları da istiyor ki ben de öyle yapayım. Bu şekilde olabiliyor. Ama tek başına öğretmenin hani birdenbire onu birinci sınıfta, üç ayda, beş ayda çok zor. Zaman istiyor. Bir de olumsuz davranışları çok olabiliyor bir çocuğun. Ama içinde bir tane güzel davranış oldu. Onu çıkaracaksın. Onu hemen bakın arkadaşımız böyle böyleydi ama bak bu huyu da çok güzel. Bunu ne güzel yaptın çıkarıp göstereceksin. Her şeyi olumsuz bir çocuk olabilir mi? Mutlaka vardır bir olumlu tarafı, onu bir şekilde çıkarıp da o arkadaşların içinde örnek gösterince onlar pekişiyor. O çocuk daha diyor ha demek ki ben güzel şeyler de yapabiliyorum veya diğer öğrenciler diyor ki bak görüyor musun? Bu huyu da güzelmiş. Hep de kötü şeyleri yokmuş. Yani çocuk kendinin fark edildiğini fark etmesi lazım. Çocuk kendinin beğenildiğini hissetmesi lazım. Arkadaşlarının beğendiğini hissetmesi lazım. Öğretmenin beğendiğini hissedin. Çevresindekinin kendinin beğenildiğini ya akademik olabilir veya davranış olabilir. Sadece akademik başarı başarı değildir zaten. Herhangi bir resimdir. Resimde herhangi bir herhangi bir resimde küçük bir şeye dokunuşu dikkatini çekmiştir. Onu söylersin arkadaşlarıyla paylaşırsın. O bile çocuğun kendine olan disiplinini, güvenini, sorumluluğunu artırmasına sebep oluyor. Küçük şeyler ama bunlar biriktikçe büyüyor.”* Ö16 bu cümleleriyle görev vermenin, verilen görev karşısında takdir, beğenilme, fark edilme ve başarı ihtiyacının karşılanması sorumluluk ve öz disiplin kazandırmada önemine ve öğretmenin bu anlamda nasıl role sahip olduğuna değinmiştir. Ö5 ise *‘öğretmenin nasıl bir rolü vardır, bence sınıf öğretmeni çocuklardan bir şeyler istiyorsa önce kendisi onu gerçekleştirecek, örneğin ben tırnak kesimi konusunda çocuklarıma her zaman uyarıyorum ama benim*

tırnaklarım uzunsa bu çocuklar benim tırnaklarıma bakıyorlar, ben yapmıyorsa bir davranışı o çocuğa söylemenin fazla bir etkisi olmuyor dolayısıyla sergilediğin bir şeyi isteyebilirsin ki çocuk zaten kontrol ediyor seni orada görüyor' ifadesiyle model olmanın sorumluluk ve öz disiplin becerisi kazandırmada diğer davranışları kazandırma sürecinde olduğu gibi kalite dünyalarında örnek bir imajla yer almanın önemli olduğuna değinmiştir. Ö13 '*Öğretmen de konuyu sürekli gündeme getirecek, söyleyecek davranışlarıyla örnek olacak, çocukların eğer öyle öğrenciler varsa ödüllendirerek pekiştirecek yani. Ödüllendirirse veya iyi öğrenciyi mesela çıkarıp da alkışlatır, arkadaşları arasında onu şey yaparsa o çocuk diğerleri de onu örnek alıp o şekilde davranır*' cevabıyla öğretmenin model olurken, davranışı sergileyen öğrenciyi pekiştirerek, ödüllendirerek, diğer öğrenciler içinde takdir ederek onun güç ihtiyacını karşılamasına izin vermiş olacak ve bu sayede bu davranışları sergilemesini destekleyecektir yorumu yapılabilmektedir.

Öğretmenlerin ilkokul çocuklarındaki öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyindeki farklılıkların sebebi olan kaynak durumun ne olduğuna dair görüşlerini öğrenebilmek için onlara 'sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonu nedir' sorusu yöneltişmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 25 oluşturulmuştur.

Tablo 25: Bireysel Sorumluluk ve Öz Disiplin Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları Öğretmen Görüşü

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
Temel İhtiyaç	Başarı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19	11	%31.42
	Takdir Görmek	Ö4, Ö5, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18	6	%17.14
	Mutluluk	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö15	6	%17.14
	Sevilmek/Değerli Hissetmek	Ö1, Ö5, Ö6, Ö14, Ö16, Ö17	6	%17.14
	Özgüven	Ö11, Ö13, Ö19, Ö20	4	%11.42
Davranışsal/ İçsel Kontrol	Özsaygı	Ö6, Ö7	2	%5.71
Toplam			35	%100

Tablo 25’te yer alan bulgular incelendiğinde bireysel sorumluluğu ve öz disiplini yüksek öğrencilerin motivasyonu 11 öğretmen tarafından başarı alt kategorisiyle açıklanırken, 6 öğretmen bu durumu takdir görme isteği ile açıklamış, 6 öğretmen sevilme/değerli hissetmek biçiminde bir motivasyonun varlığını ifade ederken, yine 6 öğretmen bu durumu mutluluk alt kategorisi ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel sorumluluk ve öz disiplinli olma durumunun motivasyonuna dair verdikleri cevaplar incelendiğinde cevapların gerçeklik terapisinde yer alan temel ihtiyaçlar kavramı ile değerlendirilebileceği görülmektedir. Başarı, takdir edilme, öz güven, öz saygı gibi kategoriler onların başarılı olma durumları ve sonrasındaki hissiyatlarıyla ilgili olduğu için bu alt kategoriler temel ihtiyaçlar arasında yer alan güç ihtiyacı ile açıklanıp esasında öz güven ve öz saygı geliştirme konusunda gerçeklik terapisinde yer bulan davranışsal içsel kontrol sebebiyle içsel kontrol kategorisi altında da değerlendirilebilmekteyken; sevilme/değerli hissetmek, mutlu hissetmek ise yine temel ihtiyaçlar arasında yer alan sevilme/ait olma ihtiyacının karşılanması ile açıklanabilecektir. Ö4 ‘*daha çok başarı odaklılar yani başarıya ulaştığı sürece ayakta kalıyor ama hani takdir görüldüğü sürece, başarıyı gördüğü sürece motive olabiliyor ya da ödüllendirildiği sürece ama bunun ne kadar şahsım adına istendiği ya da doğru olduğu konusunda soru işaretleri var yani*’ ifadesiyle başarının ve dışsal bir takdir ve ödülün bunu sağladığını ifade ederken bu durumun dışsal bir sebeple oluşmasının istendik olmadığı düşüncesinde olduğunu belirtmesi öz disiplin ve bireysel sorumluluğun içsel bir kontrol ve içsel bir motivasyonun sonucu oluşması gerektiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Ö14 ise başarı ve çalışmanın fark edilmesinin önemli bir motivasyon olduğunu fakat burada içsel bir öz disiplin ve bireysel sorumluluk anlayışının gelişmesi için sonuca değil sürece yüklenen değer ve fark edilişin önemini şu ifadelerle vurgulamıştır: “*Şimdi motivasyon ikiye ayrılıyor. İçten motivasyon ve dıştan motivasyon diye. Bildiğim kadarıyla. İç motivasyonu yüksek olan çocuğu dıştaki olan hiçbir şey etkilemiyor. Bir bahanesi olmuyor. Ama dış motivasyon sürekli ödülle vesaireyle bir şeyler yapan çocuğun o öz disiplini öz denetimi bir yerde bitiyor. O yüzden biz çocuğa iç denetimi kazandırmak için bir şeyler çabalamamız gerekiyor. Yani o yüzden de daha çok başarıyı değil de, ulaştığı şeyi değil de çabayı övmemiz gerekiyor. Yani çocuk bir şey yaptığında başarısız olsa da diyeceğiz ki ama çok çalıştın. Senin bu şekilde, azimli bir şekilde çalışman beni çok mutlu etti. Ama biz ne yapıyoruz? İşte şu an yani notların bir önemi yok, hiçbir şeyin bir önemi yok. Değil mi yani? Karneyi aldı, geldi çocuk. Hemen bir büyük, güzel bir ödül almak yerine onun oradaki yaptığı çabayı övmemiz gerekiyor.*

Böylelikle de bence iç denetim bu şekilde kazanıyor, çabasının farkına varılması daha da onu motive ediyor.” Ö7 ise ‘bazı çocuklar böyle başarılı olmayı ön planda olmayı ya da işte hani öğretmeninden, ailesinden güzel sözler duymayı seviyorlar, onlar için hani bir pekiştireç olduğunu düşünüyorum bu durumun dolayısıyla bunları duymak istedikleri için ya da işte öğretmenin gözüne girmek istedikleri için ya da işte ailesinin de olabilir, bir nevi aslında şöyle söyleyebiliriz bunlar öğrenciler için birer pekiştireç niteliğinde ve bir motivasyon kaynağı olduğunu düşünüyorum’ düşüncesiyle başarı, değerli hissetme, sevilme ve takdir görmenin öğrenciler için bireysel sorumluluk ve öz disiplin kazanmak adına önemli motivasyon kaynakları olduğunu ifade etmiştir. Ö2’nin ‘Bu çocuklar böyle dıştan motivasyonlu değil, daha çok içten motivasyonlu oluyorlar. Yapabildiklerini gördükçe başardıkça, yine hani mutluluk duygusu var tattıkça da motive oluyorlar bence. Görmek, başarılarının arttığını görmek onları bu davranışları devam ettiriyor ve motive ettiriyor’ ifadesinde de olduğu gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik sorumluluk ve öz disiplinli davranışları sergiledikleri düşünülmekte olup bu durum esasında gerçeklik terapisinin bir diğer önemli kavramı olan toplam davranışla açıklanabilmektedir. Bireysel sorumluluk ve öz disiplinli davranışları temel ihtiyaçları karşılamak için sergileyen öğrencilerin zamanla gelişen bu davranışları onların kendilerine ilişkin başarılı olduklarına dair düşünce geliştirmelerini bu durumda onlarda öz güvenin öz saygının gelişmesini sağlayacağı düşünülmekte olup bu durum toplam davranışı da örneklendirmektedir.

Öğretmenlerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini değerlendirmeleri için onlara ‘öğrencilerin akademik başarılarında öz disiplinin rolünü nasıl değerlendirirsiniz’ ve ‘öğrencilerin akademik başarısında ve bireysel sorumluluğun rolünü nasıl değerlendirirsiniz’ soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin bazıları düşüncelerini ayrı ayrı dile getirirken bazı katılımcılar ortak ifade kullanmayı tercih etmişlerdir. Görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin düşünceleri Tablo 26’da yer aldığı şekilde temalar haline dönüştürülmüştür.

Tablo 26: Öğrencilerin Akademik Başarısında Öz Disiplin ve Bireysel Sorumluluğun Rolü Öğretmen Görüşü

Temalar (Gerçeklik Terapisi)	Alt Temalar (Alt Kategori)	Katılımcılar	Frekans	Yüzde
İYDP/Toplam Davranış	Sorumluluk ve öz disiplin akademik başarıyı getirir.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12,	8	%25
	Sadece zeki olmak yeterli değil öz disiplin ve sorumluluk varsa akademik başarı artar.	Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, 17, Ö19	7	%21.87
	Öz disiplin planlı, düzenli ve bilinçli olmayı sağladığı için akademik başarı artar.	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö17, Ö20	6	%18.75
	Bireysel sorumluluk bilinci akademik başarıyı artırır	Ö6, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	5	%15.62
	Bireysel sorumluluk bilinci olan ödevini yapar başarı artar.	Ö4, Ö15	2	%6.25
	Öz disiplinli kişiler daha odaklıdır bu sebeple akademik başarı artar	Ö12, Ö14	2	%6.25
	Öz disiplin başarıyı etkiler	Ö15	1	%3.12
	Öz disiplin ve bireysel sorumluluk etkiler ama doğrudan değil	Ö7	1	%3.12
	Toplam		32	%100

Tablo 26’da yer alan bilgiler değerlendirildiğinde öğretmenlerin 8’inin ‘sorumluluk ve öz disiplin akademik başarıyı getirir’ kategorisinde düşüncelerini ifade ettiği görülürken; akademik başarı için zekanın yeterli olmadığını bireysel sorumluluk ve öz disiplinin akademik başarıyı artırdığını dile getiren 7 öğretmen olduğu, öz disiplinin planlı, düzenli ve bilinçli olmayı sağlaması sebebiyle başarıyı artırdığını belirten 6 öğretmen ve sadece bireysel sorumluluğu değerlendirip bu sorumluluğun akademik başarıyı artırdığını ifade eden 5 öğretmen olduğu görülmektedir. Ö19 ‘öz disiplinli olan çocuk her şekilde başarılı olur, çalışarak ama eğer öz disiplini yoksa çocuğun bir yerde zekâ kendini bırakıyor yani eğer disiplinsizse sorumsuzsa ama birkaç sene o zekâsı, algısı onu götürüyor belli bir süre sonra mesela ortaokula geçtiğinde, liseye geçtiğinde artık

çalışması gerekiyor öz disiplin eğer zaman içerisinde kazanmamışsa giderek başarısızlaşıyor' ifadeleriyle zekanın tek başına yeterli olmadığını öz disiplin ve bireysel sorumluluğun çalışmayla birleşerek akademik başarıyı sağladığını vurgulamıştır. Ö19'un cevabında ve oluşan alt kategorilerdeki bu vurgu bireylerin davranışına yönelik bir vurgu olup gerçeklik terapisinde yer alan toplam davranış kavramıyla açıklanabilmektedir. Ö2 ise *'ikisi de doğru orantılı, öz disiplin, sorumluluk duygusuna yani bunla arttıkça başarı da artıyor kesinlikle, çocuk ne yapması gerektiğini okulla ilgili, evle ilgili arkadaşlık ilişkileriyle ilgili de olsun, hani akademik anlamda olsun ne yapması gerektiğini bildiği için kendi içinden de geldiği için ve o beceriye de sahip olduğu için başarıları da artıyor doğal olarak'* cümlesiyle öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin çocuklarda oluşturduğu bilinçle ve farkındalıkla akademik başarının arttığına dair düşüncelerini dile getirmiştir. Ö2'nin düşüncelerini dile getirirken belirttiği cümlelerde ve alt kategorilerde bulunan ifadelerde yer aldığı üzere bireysel sorumluluk ve öz disiplin anlayışı bireylerde farkındalığı, davranışsal kontrolü, farkındalıkla değerlendirmeyi ve çalışmaya ilişkin planlama yapabilmeyi sağlaması sebebiyle İYDP süreciyle ve toplam davranışla ilişkilendirilebilmektedir. Öğretmenlerin cevapları ve alan yazında yer bulan bireysel sorumluluk öz disiplin ve akademik başarı ilişkisi gerçeklik terapisi çerçevesinde toplam davranış kavramı ile yorumlanabilmektedir. Buna göre bireylerin öz disiplinli ve sorumluluk düzeyi yüksek davranışlar sergilemesi, yapabileceğine ilişkin düşünce geliştirmesini, beraberinde bu davranışların başarıyı ve özgüven hissiyatını geliştireceği bütün bunların sonucu olarak bireyde oluşabilecek rahatlama ile kaygı ve stresinde hem duygusal hem de fizyolojik olarak azalacağı yorumu yapılabilmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkilerinin incelenmesini hedefleyen çalışmanın bu bölümünde öğrenci, öğretmen ve veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular literatürde yer alan diğer çalışmalar doğrultusunda ve gerçeklik terapisi kavramları çerçevesinde tartışılmıştır. Söz konusu bulguların alan yazın ile ne düzeyde örtüştüğü ve gerçeklik terapisi kavramları ile ilişkisi yine bu bölümde açıklanmıştır.

Öğrencilerin Öz Disiplin, Bireysel sorumluluk ve Akademik Başarı Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması

Yapılan araştırmada öğrencilere sorumluluk kavramına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin en sık ifade ettikleri düşünce sorumluluğun iş ve görev olması düşüncesidir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016) ilkokul öğrencilerinin sorumluluk ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında sorumluluğa ilişkin tanıma dair en sık ifade edilen görüşün ‘verilen görevi yerine getirmek’ olduğu görülmüştür. Tekin (2019) ise ilkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin yaptığı çalışmanın nitel boyutunda öğrencilere sorumluluk tanımına dair görüşlerini sormuş ve en çok ifade edilen görüşün iş ve görev olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda yapılan çalışmada elde edilen bulgular literatürde yer alan benzer nitel araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Gerçeklik terapisi temelinde seçim ve sorumluluk kavramının önemine vurgu yapan bir terapidir. Bu sebeple insanların hayatlarında yaptıkları seçimlerin ve seçimlerin sonuçlarını üstlenmelerinin sorumluluğu oluşturduğu görüşü mevcuttur (Corey, 2000). Bu sorumluluk sürecinin neticesinde ise kişilerin başarılı ya da başarısız kimlik geliştirdiklerine ve bu sürecin hayatlarının pek çok alanında etkisi olduğuna yer verilmektedir (Karahan ve Sardoğan, 2012). Yapılan görüşmelerde öğrencilerin ifadelerinde sıkça yer verdiği ‘kendi üzerine aldığı şey’, ya da ‘kendi yaptığımız şey’ cümleleri esasında terapinin önemli bir kavramı olan seçimi ifade etmekte, yine öğrencilerin ‘görev, ödev’ şeklinde tanımlamaları da sorumluluğu vurgulamaktadır. Gerçeklik terapisinin bir diğer önemli kavramı da şimdi ve buradadır. Gerçeklik terapisinde bireyin içinde bulunulan anda olması beklenmekte, bireyin geçmişte yaşadığı

sorunların değiştirilemeyecek olması sebebiyle şimdiye odaklanması ve gelecekte yaşaması yerine de şimdiyi yaşamaları sağlanarak davranış değişiminin olabileceği düşünülmekte ve bireyin bu şekilde davranış ve yaşamı üzerindeki kontrolünü artırmak hedeflenmektedir. (Fuller, 2015). Ana odaklı iş alt kategorisi terapinin şimdiye odaklanma anlayışıyla paralellik gösteren bir alt kategori olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin sorumluluklarına dair gerçekleştirdiklerini davranışlar arasında en sık ifade ettikleri davranış türü ev sorumluluklarında oda toplamak, okul sorumluluklarında ise ödev yapmaktır. Tekin (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin ev/aile sorumlulukları arasında en çok ifade edilen görüş olarak oda toplamak ve ardından ödev yapmak sonucuna ulaşmış olsa da yapılan araştırmada ödev yapmak okul sorumluluğu arasında ifade edilen davranışlar arasında yer almıştır. Yontar'ın (2013) Sosyal Bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin okuldaki sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin görüşlerinin sonucunda yer alan bulgular arasında; ödev kategorisi bulunurken; öğrencilerin evdeki sorumluluklarına dair görüşleri arasında; düzen, yardım gibi kategorilerin bulunmasından dolayı araştırma ile benzer ifadelerin anlatılmak istendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016), çalışmasında öğrencilerin sorumluluk algılarına ilişkin resim çizmelerini istediklerinde bilişsel düzeyde ödevini yapan çocukların resimlerini çizmeleri yine çalışmanın öğrencilerin en çok ifade ettikleri ödev yapma sorumluluğu kategorisi ile örtüştüğü şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğrencilerin sorumluluklarına dair ifadeleri gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde ifade edilen bazı sorumluluklar dikkat çekmektedir. Gerçeklik terapisinde ilişkiler önemli görülmekte olup ilişkiler hem bireylerin problemlerinin çıkış sebebi hem de ödüllendirici hayatın anahtarı olarak nitelendirilmektedir (Corey, 2001). Anne baba rolü ise (ebeveynlik rolü) bireylerin hayatında önemli bir ilişki rolüdür (Seligman, 2001). Anne babayı üzmemek alt kategorisi literatürde yer alan bu görüşleri desteklemektedir. Ayrıca yine anne babayı üzmemek alt kategorisi onlar tarafından sevilme ve aileye ait olma düşüncesini içinde barındırmış olabileceği için bu sorumluluklarını yerine getirdiğinde birey gerçeklik terapisinde yer alan temel ihtiyaçlardan sevgi/ait olma ihtiyacını da karşılamak için adım atmış olacaktır. Ait olma ihtiyacı kişilerin yaşamlarında sosyal bağlamda değer verdiği kişilerce sevildiğini, değer verdiği bu kişilerle ilişki halinde bulunduğunu hissetmesiyle alakalıdır (Vlachopoulos ve

Michailidou, 2006, s. 185). Katılımcıların ‘aileye yardım’ sorumluluğunu çoğunlukla dile getirmesi yine aileye duyduğu aidiyet ve bu aidiyetin bireyin sevgi ihtiyacını karşılamasıyla açıklanabilmektedir. Ayrıca gerçeklik terapisinin temel ihtiyaçlarından bir diğeri de eğlence ihtiyacıdır ve bu ihtiyaca dönük alt kategori bu çalışmaya ait bulgularda yer almaktadır. Eğlenme ihtiyacının karşılanması; iyi vakit geçirmeyi içerisinde barındıran pikniğe gitmek, gülmek, resim yapmak, oyun oynamak gibi eylemleri içerirken, hayat boyu devam eden öğrenme sürecini destekler. Glasser’e göre birey eğlenmeyi durdurduğunda öğrenmeyi de durdurmaktadır (Glasser, 1998).

Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirirken zorlanma durumlarında nasıl baş ettiklerine dair düşünceleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerin zaman zaman zorlandığını ve zorlandıkları durumlarda en çok yardım talebinde bulunduklarını dile getirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Önal (2005), yaptığı çalışmada hazırladığı sorumluluk eğitim programında sorumlulukların fazla geldiğini, çoğu zaman evlerinde, okullarında sorumluluklarda zorlanan çocukların kaçtıklarını ve sorumluluklarını yerine getirmediikleri sonucu bulunmaktadır. Bu çalışmanın öğrencilerin sorumluluklar karşısında zorlanması durumu yapılan araştırma ile benzerlik gösterse de sonucunda öğrencilerin yardım isteme çözümü ile Önal’ın (2005) çalışmasında yer alan sorumluluktan kaçınma davranışı farklılık göstermektedir. Bu farklılık katılımcıların yaş grubu ve gelişimsel özellikleriyle açıklanabileceği gibi katılımcı öğrencilerin sorumluluk algısı ve aile okul çevrede oluşan sorumlulukları gerçekleştiren insanlara dair gözlemleriyle de açıklanabilmektedir.

Katılımcı öğrencilerin düşünceleri gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde sorumlulukla baş etme becerilerinde kalite dünyası, planlama, davranışsal/içsel kontrol gibi kategoriler yer alsa da bütün bunları bünyesinde barındıran toplam davranış modelinin önemi ortaya çıkmaktadır. Glasser’a (1998) göre fonksiyonel olmanın bütün alanları davranışla ilgilidir ve kişilerin sadece kendi davranışlarını kontrol edebilmeleri mümkündür ve bütün bu davranışla başlayan işleyiş düşünceler, eylemler, duygular ve fizyoloji “toplam (bütün) davranış” olarak ifade edilmektedir. Örneğin K1: *‘Kendimi bağlamaya çalışıyorum. Çalışmadığım zaman mesela derslerime az çalıştığım oluyor. Annem buna kızıyor bazen az çalışıyorsun diye. Onun tekrarını çok yapmadan konu tekrar yapmam gerek. Bazen okumamda bozukluk oluyor. Onları babam Türkçe öğretmeni babam konu tekrar yapmam için işte okuma yaptırıyor sesli. Onlara çalışmaya çalışıyorum işte. Çalışmaya devam ettim. Geçen dönemde altıncı oldum. Üzüldüm. On*

yanlış yapmışım. Özellikle kendime düzen vermeye çalışıyorum. İlk isteğimi belirliyorum. Daha çok dersi dinlemeye çalışıyorum. İşte notlar alıyorum. Katılmaya çalışıyorum derslere. Öyle.’ cevabıyla davranışını değiştirmenin düşünce ve duygusunu değiştireceğini ifade etmiştir. Daha çok çalışma, okuma davranışı geliştirerek daha az çalıştığı düşüncesinden kurtulacağını, başarısızlık hissinin oluşturduğu üzüntüden kurtulabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca gerçeklik terapisinde bireylerin davranışlarını değiştirememesinin sebebi, daha işlevsel bir hayat için yapılması gereken planın bilinmemesidir. O anda en uygun görülen seçenek o olduğu için o davranış seçilir. Ancak bir davranış planlı hale getirilirse terapideki danışma süreci sonuçlanabilir. Plan yapmak ve planın uygulanma sürecini kontrol etmek gerçeklik terapisinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu sebeple eyleme geçmek, davranışta bulunmak değerlidir çünkü duyguların değişmesi buna bağlıdır (Demirören, 2021). K1’in ifadesinde yer alan ilk olarak isteğimi belirleme, ardından planlama yapma, kendimi düzenleme gibi ifadeler gerçeklik terapisinde plan yapma kavramının önemi ve toplam davranış vurgusuyla ilişkilendirilebilmekte ve en temelde bu davranışları K1’in başarı ihtiyacını, anne babanın desteğini görme yani sevgi/ait olma ihtiyacını karşılamaya yönelik gerçekleştirdiği yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca K1’in kendini bağlamaya/tutmaya çalışması otokontrolünü sağlamaya çalışması olarak kategorize edilmiş olup bu kavram da yine gerçeklik terapisinin temelinde yer alan kontrol kuramı ile açıklanabilmektedir. Kontrol teorisine göre ilk aşama bireylerin istek ve ihtiyaçlarını yansıtan resimleri algılamaktır (Corey, 2001). Böylelikle farkındalık kazanır birey ve davranışlarının etkisini değerlendirerek değişimin gerekliliğini tespit edebilir ve değişim için stratejiler geliştirir (Seligman, 2001). K1’in ifadesinde yer alan ‘isteklerimi ilk olarak belirliyorum, kendimi tutuyorum ve daha çok çalışıp, planlama yapıyorum’ ifadeleri kontrol teorisinin somut bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin öz disiplinin ve sorumluluğun bir parçası olarak görülebilen kurallara uyma durumunun motivasyonunun ne olduğuna dair görüşleri incelenmiş, en çok kargaşa olmaması ve olumsuz sonuçlardan uzak kalmak düşüncelerinin paylaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında yer alan olumsuz sonuçlardan uzak kalmak öğrencilerin sorumsuz davrandığında zor ve olumsuz bir durumda kalacağı görüşünü içerisinde barındırması açısından Önal (2005), Aladağ (2009), Yontar (2013) ve Karakuş’un (2016) araştırmaları ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların kurallara uyma motivasyonuna dair bulgular gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiğinde farklı motivasyonların mevcut olmasının sebebinin kalite dünyalarındaki farklılıklardan kaynaklandığı yorumu yapılabilmektedir. Gerçeklik terapisinde kalite dünyası; kişilerin ihtiyaçlarını karşılayan resimlerin bulunduğu, ilişki içerisinde bulunmak istenilen kişilerin görüntüsünün bulunduğu yani kişilerin idealindeki dünyayı yansıtan bir terimdir (Duru, 2021). Glasser (1984) ihtiyaçlarımızı karşılamak için bunu nasıl yapacağımızı öğrenmemiz gerektiğini açıklar. Ona göre ihtiyaçları karşılayan çözümler, davranışlar bir resim olarak zihindeki bir albüme bireyin ihtiyaçlarını hemen karşılaması, seçimleri ve sorumlulukları alması için yerleştirilir ve bu resimler yaşam boyunca şekillenir. İdeallerden oluşan kalite dünyasında bulunan ihtiyaçlar genel olmaktan ziyade bireylere özgü belirli ihtiyaçlardan oluşmaktadır (Corey, 2008). Verilen bilgilerden hareketle hayatta kalma ihtiyacı kendi kalite dünyasında baskın olan katılımcılar güvenlik, kargaşa olmaması alt kategorisi ile düşüncelerini dile getirirken aileyi mutlu etmek, saygılı birey olmak gibi alt kategorilerde düşüncelerini dile getiren katılımcıların ait olma/sevilme ihtiyacının kalite dünyasında baskın olduğu ifade edilebilmektedir.

Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerinde neler yaşayabileceklerine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek adına ödev sorumluluklarını yerine getirmediklerinde neler yaşayabilecekleri sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öğrenciler en çok akademik başarılarının düşeceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri bu cevaplar alan yazında yer alan sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini araştıran pek çok nicel araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Sığrı ve Gürbüz (2011), İstanbul ve Ankara’da bulunan 458 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin beş faktörlü kişilik özellikleri ile akademik başarılarını gösteren not ortalamaları ile bulgular edinmişler ve beş faktörlü kişilik özellikleri içerisinde en güçlüsü sorumluluk faktörü olduğu görülmüş ve akademik başarıyı büyük oranda yordadığı tespit edilmiştir. Özer ve Altun (2011) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise sorumluluk duygusu düşük olan kişilerin kaçma ve kaçınma davranışı gösterdikleri, başarısız olma endişesi ile akademik çalışmalarını erteledikleri ve bu durumun da akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016), öğrencilerin sorumlu olduğu davranışları yerine getirmediklerinde neler yaşayacaklarını ilişkin çalışmalarında yer alan bulgulara benzer nitelikte cevaplara yer verilmekle beraber en çok ifade edilen düşünce üzüldürüm ifadesiyken, başarısızlık da bulgular arasında yer almaktadır. Perry’nin (2003),

sorumluluk boyutu düşük kişilerin başarı isteksizlikleri ile eleştirildiğine ilişkin ifadesi ile de araştırmanın bulgularının desteklendiği yorumu yapılabilmektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar gerçeklik terapisinin önemli kavramlarından sorumluluk ve başarılı kimlik oluşumu kavramları ile değerlendirilebilmektedir. Gerçeklik terapisine göre bireylerin yaşamlarından doyum almaları başarılı kimlik oluşturabilmelerine, başarılı kimlik oluşturabilmek de bireylerin davranışlarının sorumluluklarını almaya ve sorumluluklarını yerine getirebilmeye, bu doğrultuda ihtiyaçlarını karşılamaya dayalıdır (Nelson- Jones, 1995). Katılımcı öğrencilerin de ifadelerinde yer verdiği üzere sorumluluklarını gerçekleştirmediklerinde okul başarılarının düşmesiyle başarı ihtiyaçları karşılanmayacak, arkadaşlarından geri kaldıklarında ilişkileri zarar görebilecek ve yine bir arkadaş grubuna dahil olma sevgi ihtiyaçları karşılanmayacak, öğretmenin sinirlenmesi-kızması ile de öğretmen öğrenci ilişkileri cezalandırma, yargılanma gibi ilişki çıkmazları içerisine girerek öğrenci-öğretmen ilişkisi zedelenebilecektir. Bütün bunlar değerlendirildiğinde ise katılımcı öğrencilerin ödev sorumluluklarını yerine getirmediğinde yaşayacakları olumsuzlukları düşünüp bu sorumluluklarını yerine getirmesi ise gerçeklik terapisinde yer alan algısal hata kavramı ile açıklanabilmektedir. Bireylerin isteklerini kapsayan kalite dünyasıyla içinde bulundukları dış dünya arasındaki fark algısal hataların oluşmasına sebep olur. Oluşan bu fark ise bireyi harekete geçmeye iter ve bu sayede birey kalite dünyasında yer alan resim ile hayatındaki resim arasındaki farkı kapatmak için davranışta bulunmaya başlar (Banmen, 1983). Katılımcıların da ödev sorumluluklarını gerçekleştirmeleri, gerçekleştirmediklerinde ne olacağının bilincinde olmaları ve harekete geçmeleri bu farkı kapatmak için bir eyleme geçme davranışı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarıyı artırmak için neler yapmaları gerektiğine dair soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde onların sıklıkla okul sorumluluklarını dile getirdikleri görülmüştür. Ders çalışmak, dersi dinlemek, düzenli çalışmak, ödev yapmak, gibi ifadeler en çok tercih edilen ifadeler olup, başarının sorumlulukları gerçekleştirebilmek ve düzen, plan, kontrollü olmak gibi öz disiplin içeren davranışları sergileyebilmekle ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Qin vd. (2011) çalışmalarında sorumluluk duygusunun akademik fonksiyonu etkileyerek, okulda performansı artırdığını belirtmiştir. Gündüz ve Özerbaş (2015) araştırması sonucunda, proje tabanlı sorumluluk değer öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerinin, öz

bakım ve görev bilinci anlamında tutum puanlarının yükselmesi ile anlamlı kalıcı öğrenmelerin sağlandığı görülmüştür. Lapan vd. (2007) çalışmalarında, profesyonel okul danışmanlarının, öğrencilerin öz kontrollü öğrenciler haline gelmesini sağlayarak akademik başarılarını nasıl artıracaklarını tartışmışlardır. Çalışmanın bulguları, öğrenmede öz kontrol davranışlarını sergileyen öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve yaptıkları işlerden daha memnun olduklarını göstermektedir.

Gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde şüphesiz ki katılımcıların başarılı olmaya ilişkin sorumluluklarına yönelik yaptıkları tercihler ve bu doğrultudaki ifadeleri başarı ihtiyacının karşılanmasıyla sorumlulukların yerine getirilmesiyle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Gerçeklik terapisinin önemli bir kavramı olan başarılı kimlikte bireylerden iş ve hayat sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Aksi durumda bireylerin sosyal açıdan yaşayabileceği sevgide başarısızlık ve özgüvende başarısızlık şeklinde iki tür başarısızlık mevcuttur (Glasser, 2002). Katılımcı öğrencilerin okul sorumlulukları içerisinde yer alan ders dinleme, ödev yapma, ders çalışma gibi davranışlar onların akademik başarısını geliştirebilecektir fakat sorumluluklarını gerçekleştirmemesinden kaynaklı olarak yaşayabileceği başarısızlık durumunda ise özgüvende başarısızlık geliştirebileceği yorumlanabilmektedir. Katılımcıların bu doğrultuda verdikleri cevaplar bu çerçevede değerlendirildiğinde ilkökul yaş grubu için hem hayat hem de iş sorumluluğu niteliği taşıdığı için sadece akademik başarıyı değil onların başarılı kimlik gelişimlerini de destekleyebilecektir.

Öğrencilerin sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerinin neler olduğuna dair verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok tercih ettikleri özelliğin öz disiplinli olmak şeklinde alt kategorize edildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu Aladağ'ın (2009) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programında öğrencilere sorumluluk kazanma üzerinde yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin sorumluluğu ifade ederken kullandıkları: insanın öz disiplinli olması, çevreye duyarlı olmak, azimli olmak, planlı olmak ve okuldaki ve evdeki görevleri yapmak ifadeleri ile benzerlik göstermektedir. Gerçeklik terapisi çerçevesinde sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerine dair öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öz disiplin gibi içsel kontrol süreçlerini içinde bulunduran bir alt kategorinin oluşması göz ardı edilmemelidir. Öz disiplin gibi bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu alması, kendi davranışlarını düzenlemesi gibi süreçleri içeren bu özellik öğrenciler tarafından sorumluluk ile ilişkilendirilirken gerçeklik terapisinin de önemli bir kavramı olan içsel kontrol, seçim ve

sorumluluk kavramlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Aslan'ın (2021) çalışmasında yer verdiği seçim kuramı ve gerçeklik terapisinin hayat boyunca sergilenen her şeyin davranış olduğu ve bu davranışların içsel süreçleri içeren bireylerin kendi seçimleriyle ilişkilendirildiği görüşü ile çalışmanın öğrencilerin sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerine dair düşüncelerini içeren bulguları benzerlik göstermektedir. Gerçeklik terapisine göre bireylerin hayatlarındaki birçok problem kendileri için önemli olan kişilerle ilişki kuramamalarından kaynaklanır (Cameron, 2010) Anahtar ilişki kavramıyla terapide bireylerin ilişkilerinin onların kalite dünyalarında ve temel ihtiyaçlarını karşılamalarında önemli bir yere sahip olduğu görüşü bulunmaktadır (Ünüvar, 2012). Bu sebeple olumluya odaklı ve sağlıklı ilişki geliştirmeleri bireyler için önemli olmaktadır. Öğrencilerin cevapları arasında yer alan saygılı, yardımsever, çalışkan, başarılı, kibar, dürüst olma gibi alt kategorilere ayrılan sorumluluk sahibi kişilerin özelliklerine dair görüşler hiç kuşkusuz ki kişiler arası ilişkilerde oldukça önemli ve ilişkileri güçlendiren özelliklerdir. Bu bağlamda katılımcıların ifadeleri doğrultusunda sorumluluk sahibi kişilerin ilişkilerinde sahip oldukları özellikler doğrultusunda daha çok doyum yaşayacağı, bu durumda kişilerin kalite dünyalarıyla dış dünya arasındaki algısal hatanın azalıp, sevgi ve ait olma, eğlenme gibi ihtiyaçlarını da karşılayabilecek ilişkiler içinde olabileceği bütün bu gelişmeler doğrultusunda da başarılı bir kimlik geliştirebileceği yorumu yapılabilmektedir.

Öğrencilerin öz disiplinin nasıl geliştirilebileceğini dair görüşleri incelendiğinde en çok ifade edilen düşüncenin planlı/düzenli olmayı başarabilmek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, Liebert ve Spiegler'in (1990) özdisiplin kişilik özelliği, itaatkârlık, düzenlilik, disiplin, sorumluluk, başarıya odaklı olmak gibi özellikleri bünyesinde barındırdığı ifadeyle benzerlik göstermektedir. Gerçeklik terapisinde davranışa geçmenin en önemli ögesi iyi bir planlama yapabilmektir (Demirören, 2021). Bu doğrultuda bulgular arasında en çok ifade edilen düşünce olan planlı olmak öz disiplin davranışlarını kazanabilmek için önemli bir adım olarak değerlendirilebilmektedir.

Öz disiplin geliştiren faktörler gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde davranışsal içsel kontrolün öz disiplin geliştirmek adına önemli olduğu sonucuna ulaşılabilirken; temel ihtiyaçları karşılayabilmenin de bu anlamda önemli olabileceği yorumu yapılabilmektedir. Özgürlük duygusu, seçimler yapabilmek yeteneğinden kaynaklanır ve gerçeklik terapisinde seçim yapabilmek ve seçimlerin

sorumluluğunu alabilmek bireylerin gelişimi için oldukça önemlidir (Cameron, 2009). Alt kategoriler arasında yer alan özgürlük temel ihtiyacı terapinin özgür olabilmeye ilişkin görüşünü desteklerken; bireylerin seçimler yapabilmesini sağlaması sebebiyle sorumluluklarını ve kendisini sürekli olarak geliştirmesini sağlar (Peterson, 2000). Öz disiplin geliştirme süreci de bu gelişim sürecinin bir parçası olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin öz disiplinli kişilerin özelliklerine ilişkin düşünceleri arasında en sık ifade edilen görüşler öz düzenleme becerisine sahip olma ve başarılı olma şeklinde sıralanmaktadır. İrven ve Şenler (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarını ne düzeyde yordadığını belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında, öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşırken; Haşlamam (2005), programlama derslerini alan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin başarılarını yüksek oranda yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yer alan bu çalışmalar öz disiplin, öz düzenlemenin, akademik başarıyı yordadığını gösterirken, bu çalışmada yer alan öz disiplinli kişilerin özelliği olan öz düzenleme ve başarılı olma bulgusu ile de örtüştüğü yorumu yapılabilmektedir.

Gerçeklik terapisi açısından verilen cevaplar değerlendirildiğinde ilk olarak temel ihtiyaçları karşılamamanın yine öz disiplin davranışının beraberinde gerçekleştiği görülmektedir. Öz disiplinli bireylerin başarılı olması görüşü kişilerin başarı ihtiyacını karşılamak için öz disiplinlerini sağladıkları görüşünü desteklemekle beraber, öz disiplinli kişilerin mutlu hissetmesi görüşü ise hem başarı ihtiyaçlarını karşıladıklarından hem de sorumluluklarını gerçekleştirip, hayatlarında ve ilişkilerinde düzenlerini sağlamalarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Ayrıca kişilerin ilişkilerini etkileyen özellikler arasında yer alan saygılı olma, kibar olma, sakin olma gibi özellikler terapinin anahtar ilişki kavramıyla açıklanabilmekte, bu sayede kişiler ilişkilerine dair olumlu tutumlar geliştirebilmektedir. Öz disiplinli kişilerin özellikleri arasında en çok tercih edilen özellik olan öz düzenleme becerisine sahip olma ise terapinin planlamanın önemi ve harekete geçmenin ilk aşaması olarak planlama kavramlarıyla örtüşmekte ve yine planlı olabilmek ile öz disiplin geliştirebilme davranışının birbirini desteklediği yorumu yapılabilmektedir. K1 '*Bence düzenli olmaları sonra düzgün ders çalışmaları, mesela benim arkadaşım var ben öyle değilim ama o ödevlerini gelir gelmez yapar, kendine bol zaman ayırır, ondan*

anladım zaten, ben gittiğimde ona çok iyi gördüm, çok disiplinli, ödevlerini hemen yapar sonra diğer kendine zaman ayırır işte sekize kadar, sonra kaynaklarından çalışır babasıyla birlikte yani bence insanların disiplinlerini şuradan anlarız insanların çalışması kendilerini kaçta kalktığı, düzenlerinin olması, hayata yön göstermelerinden anlarız sadece' düşüncesiyle kalite dünyasında var olan öz disiplinli olma imajını anlatmıştır. Gerçeklik terapisine göre bireylerin kalite dünyasında idealize edilmiş ilişkiler, kişiler olabilmektedir (Glasser, 1984). K1'in örneğinde ise bir arkadaşının onun kalite dünyasında idealize olan bir öz disipline sahip birey resmi yer almaktadır. Öz disiplinli bireylerin özellikleri konusunda yorum yapması gerektiğinde kalite dünyasındaki resimden yardım alarak onun özelliklerini belirterek cevap verdiği yorumu yapılabilmektedir.

Velilerin Öz Disiplin, Bireysel sorumluluk ve Akademik Başarı Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması

Velilerin ilkökul düzeyinde yer alan çocuklarının ev sorumluluklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında en sık ifade ettikleri görüşün odasını toplamak olduğu görülmüştür. Velilerin bu görüşü öğrencilerin ev sorumluluklarına dair ifade ettikleri oda toplamak görüşüyle örtüşmekle birlikte literatürde yer alan çalışmalar da velilerin bu görüşünü desteklemektedir. Yavuzer (1997, s. 114), sorumluluk bilincinin bireylerin bebeklikten itibaren gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak çocuğa verilmesi gereken görevler ile kazandırılacağını bu görevlerden bazılarının çocuğun oyuncaklarını ve odasını toplamasını beklemek olduğunu belirtmiştir. Altınel Özkan'ın (2004) araştırmasında, annelerin sorumluluk duygusunu kazandırmak için çocuklara evle ilgili fiziki sorumluluklar verdiğini ve çocukların da bu sorumlulukları yardımcı görev olarak yaptıkları sonucu yer almaktadır. Aktan ve Şahin (2018), yaptıkları çalışmada çocukların ev sorumluluklarına dair isteklilik durumunu araştırmış ve velilerin görüşlerine yer vermiştir. Buna göre sorumluluk alma konusunda istekli oldukları görev günlük işlerde yardımcı olmakken; sorumluluktan kaçındıkları görev ise, çocukların odalarını ve oyuncaklarını toplamak olmuştur.

Gerçeklik terapisti çerçevesinde incelendiğinde çocukların sorumlulukları dahilinde oluşan kategorilerin çocukların kendi davranışlarına yönelik sorumluluklar olduğu görülmüş, bu da terapistin hem kontrol odağının bireyin kendisine ait olduğu kavramıyla, hem terapi sürecinde yer alan stratejilerden olan davranış stratejisi yani bireyin şu anki davranışa odaklanarak değişimin gerçekleşmesi ile açıklanabilmektedir

(Demirören, 2021). Ayrıca terapisinin temel kavramlarından olan toplam davranış modelinde davranıştaki değişimin düşünce, duygu ve fizyolojideki tüm değişimleri başlatacağı ve sorumluluğun bu şekilde adım adım oluşacağı ile açıklanabilmektedir. Ayrıca aile içinde ilişkilere dikkat etmek alt kategorisi yine gerçeklik terapisinde yer alan bir diğer önemli kavram olan anahtar ilişki kavramı ile açıklanabilmektedir. Anahtar ilişkide kişilerin içinde bulundukları ilişkiler onları mutlu ediyor, sağlıklı ve onlara iyi hissettiriyorsa onların kalite dünyasındaki ilişkilerine yakın olduğu ve ihtiyaçlarını karşıladığı yorumu yapılabilir. Bu sebeple de ilişkiler önem arz etmektedir. Çocukların ev sorumlulukları arasında aile ilişkilerinde iyi iletişime, iyi ilişkiler kurmaya yer vermek hem onları bu anlamda sorumlu hissetmeye yöneltmekte hem de aile içinde önemli olan anne-baba-çocuk ilişkisi, kardeş ilişkisi gibi ilişkilerin sağlıklı olmasını sağlamaktadır yorumu yapılabilir.

Velilerin sorumluluk bilincinin nasıl kazandırılacağına dair görüşleri incelendiğinde görev vermek düşüncesinin en çok ifade edilen düşünce olduğu görülmektedir. Altunel Özkan (2004), araştırmasında annelerin çocuklarına ilköğretimin 1. kademesinde görev vermeye başlayarak sorumluluk bilinci geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmiştir. Burada önemli olan hususun çocuklara verilen görevlerin onların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmasıdır. Cüceloğlu'na (2001) göre, çocuğuna aşırı görev ve sorumluluk vererek onu sıkı ebeveynler ve çocuğunun görev ve sorumluluklarını kendi üstlenerek çocuklarını görev ve sorumluluktan kurtaran ebeveynler bulunmaktadır. Çocuklarına aşırı görev veren anne babalar, katı ve kuralcı bireyler yetiştirirken, çocukların bütün sorumluluklarını üstlenen anne babalar kendi hayatlarını şekillendiremeyen, diğer kişilerin etkisi altında kalan bireyler yetiştirirler. Çocuklara kendi yaşamlarından kendilerinin sorumlu olmasını öğretmek, anne ve babanın yapabileceği en sağlıklı ve önemli görevlerden biridir. Bu sebeple aileler çocuklarının gelişim dönemlerine uygun görevler vermelidir. Çocuğun gelişimine uygun olmayan, yerine getirmekte zorlanacakları görevler vermek onları olumsuz etkileyebilir.

Gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiğinde gerçeklik terapisinin temelinde yer alan sorumluluk kavramının davranışsal olarak kazandırılması inancı yer almaktadır. Çocuklara görev vererek sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamak gerçeklik terapisinde de var olduğu üzere bireylerin davranışlarını yapmasına yani eyleme geçmesine ve sonuçlarını üstlenmesi anlayışına dayanmaktadır. Ayrıca ilköğretim çocuklarının içinde bulundukları aile ve anne babaları onların kalite dünyalarındaki

resimleri oluşturmaktadır. Bu sebeple de anne babaların sorumluluk bilincini kazandırmak için örnek davranış sergilemeleri çocukların da kalite dünyalarındaki resimleri gerçekleştirmek için davranış geliştirmesini sağlayacak ve de böylelikle sorumluluk bilinci de gelişebilecektir. Veliler görev verme alt kategorisinde sorumluluk bilincini kazandırmada kolaydan zora doğru adım adım ilerlenebileceğini sıklıkla belirtirken, bir yandan da başarabiliyor olmanın çocukta oluşturduğu mutluluğu ve motivasyonu da dile getirmişlerdir. Bu bağlamda gerçeklik terapisinde temel ihtiyaçlardan olan güç ihtiyacını karşılıyor olmak sorumluluğunu gerçekleştirebilmenin vermiş olduğu başarıma duygusu ile sorumluluk davranışı daha da sergilenebilecektir. Ayrıca yine oluşan alt kategorilerde de yer aldığı üzere bireylere görev vermek, anlatmak gibi onlara sorumluluk verirken sorumluluklarını davranışsal olarak sergilemelerini sağlamak, onların düşünce, duygu, fizyoloji gibi toplam davranışını etkilemekle birlikte bu davranışların sonuçlarını üstlenmelerini sağlayarak başarılı bir kimlik oluşturmalarına olanak verecektir. Bireylerin yaşadığı ortamda onlara karar verme, seçim yapma gibi davranışlarından sorumlu olma imkânı tanınmamışsa, kişilerden sorumlu davranmasını beklememek gerekmektedir. Bu sebeple sorumluluğun temellerinin atıldığı ailede çocuklara sorumluluk kazandırabilecek ortamlar hazırlanmalıdır (Cüceloğlu, 2002).

Velilerin bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerine dair görüşleri incelendiğinde en çok ifade ettikleri özelliğin içsel motivasyonunun yüksek olması olduğu görülmektedir. Velilerin bu görüşü bireysel sorumluluk bilincinin içsel olmasıyla dışardan gelen uyaranlardan bağımsız gelişmesiyle ilişkilendirilebileceği gibi tecrübe edilerek kazanılan davranışların içsel süreçlerle geliştiğinin ve gerçekten sorumluluk sahibi çocuklarda içsel motivasyonla gerçekleşen bu sürecin kalıcı olabileceği yorumu yapılabilmektedir. Deneyimlenerek oluşturulan değerler kişiler tarafından içselleştirilir. Bu şekilde kazanılan değer kalıcı olur ve nesilden nesile aktarılabilir. İçselleştirilemeyen ve dışarıdan gelen uyarılarla sergilenen değer ise unutulur (Kaşkaya ve Duran, 2017, s. 420). Sorumluluk değerinin kazanılması ve sürdürülmesinde de içsel motivasyonun olması bu sebeple önemlidir. Bireyde kalıcı bir şekilde davranış değiştirmek ya da bireye kalıcı bir şekilde davranış kazandırılmak isteniyorsa, sorumluluk duygusunun kazandırılabilmesi de dahil olmak üzere bireyin özgür seçimlerinden ve içsel motivasyonundan kaynağını alması gerekmektedir. Tamamı ile dışsal kontrol odaklı olan bir motivasyonun yalnızca geçici bir şekilde davranış değişimine sebebiyet verdiği düşünülmektedir (Töremen, 2011).

Gerçeklik terapisi çerçevesinde bireysel sorumluluk düzeyi yüksek çocukların özelliklerine dair veli görüşleri değerlendirildiğinde öncelikle içsel motivasyon, öz disiplinli olmak gibi alt temaların davranışsal kontrol teması altında yer bulduğu görülmekte ve terapinin temel kavramı olan kontrol kuramı ile ilişkili olduğu bu bağlamda üzerinde kontrol sahibi olunan tek davranışın bireylerin kendi davranışı olduğu ve diğer her şeyi kontrol edebilmenin ancak kendi davranış kontrolüyle sağlanacağı görüşünü desteklediği yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca Glasser’a (1998) göre farkındalık kontrol sistemini değiştirmeyi ve bireylerin yaşamlarını düzeltmeyi sağlayan anahtarlardan bir tanesidir. Bu anlamda veli görüşleri arasında yer alan ‘farkındalığı yüksek olur’ alt kategorisi sorumluluk sahibi bireylerin kontrollerini kendilerinde bulundurduğu ve yaşamları konusunda değişime açık olduğuyla ilişkilendirilebilecektir. Velilerin sorumluluk bilinci yüksek bir öğrencinin özellikleri arasında yer verdiği başarılı ifadesi bir yandan kuramın temelinde yer bulan başarılı kimlik kavramıyla sorumluluk bilincinin gelişmiş olmasının paralellliğini desteklerken; bir yandan da sorumluluk sahibi çocukların bu davranışlarını sergilemede başarı ihtiyacını karşıladıkları görüşünü örneklemektedir.

Velilerin öz disiplini yüksek çocukların sahip oldukları özelliklerinin nasıl olabileceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde en sık ifade ettikleri görüşün öz kontrol sahibi olmaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan alan çalışmaları da öz disiplin ile öz kontrol ilişkisini destekler niteliktedir. Sorumluluk eğitimi sürecinde de yer verildiği üzere öncelikle kişinin öz denetleme, öz disiplin gibi alakalı değerleri benimseyip içselleştirmesi, iç kontrol becerisini geliştirmesi ve bu değerlere benzer davranacak bilince erişmesi sağlanmalıdır (Yalçınkaya, 2014, s. 53). Parlak Rakab (2020, s. 714), okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve öz disiplinin öz kontrolü geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca farkındalıkları yüksek olan ve kararlarında öz kontrol sahibi olan çocuklar diğer çocuklara oranla daha sorumluluk sahibi, daha disiplinli ve daha dirençli olacaktır (Curwin ve Mendler, 1999).

Velilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluğun kazandırılmasında anne babanın rolünü değerlendirilmeleri doğrultusunda en sık ifade ettikleri rolün tutarlı anne baba tutumu sergilemek olduğu görülmektedir. Sağlıklı bir ailede, iletişimi güçlü ve etkili olan bir ailede büyüyen çocukların benlik saygıları artmaktadır. Öz güveni fazla olan birey sorumluluklarının farkında olur ve görevlerini yerine getirir bu sayede ise akademik başarısı artar (Humphreys, 1999, s. 106). Sağlıklı iletişimin anahtarlarından birisi de

tutarlı anne baba tutumu sergilemektir. Çocuklar sorumluluk almaya hangi gelişim döneminde başlarsa başlasın anne babaların sorumluluklara ilişkin sınırları, kuralları net olmalıdır. Kuralları belirlemek, sınırlar koymak çocuklara sorumluluk kazandırmanın anahtarıdır (Mackenzie, 2004; akt. Şahan, 2011). Sınırların belirginliği ve kuralların netliği konusunda anne babaların ortak tutum sergilemesi de çocuklarda görevlerine dair kafa karışıklığı yaratmamak adına önemli olabilmektedir. Cevaplar arasında yer alan örnek olmak ise yine alan yazınında yer bulan değer kazandırma rollerinden bir tanesidir. Özellikle ilkökul dönemindeki çocuklar aile ve çevrelerindeki diğer yetişkinlerin davranışlarını örnek alarak taklit ederler. Eğer aileler kazandırmak istedikleri değer ve davranışları içselleştirip çocukların algılayabilecekleri şekilde sergilerlerse çocuklar da onları taklit ederek zamanla o davranışları içselleştirebilirler. Öğrenme yaşam boyu devam eder ama temeli ailede atılır (Tekin, 2019). Anne baba tutum ve iletişimlerinin çocukların öz disiplin, öz kontrol ve öz disiplin becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmış farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okul öncesi dönemde bulunan çocukların anne babalarının katı davranış ve tutumları ile çocukların önleyici kontrol becerileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Eroğlu 2018; Moilanen vd., 2010). Roskam vd. (2014) da yaptıkları çalışmada, anne ve babaların çocuk yetiştirme davranışları ile çocukların önleyici kontrol becerileri arasında olumlu yönde ilişki bulmuşlardır. Bayındır (2016) ise çalışmasında itaat bekleyen annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Velilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluğun kazandırılmasında anne babanın rolünün değerlendirilmesine ilişkin cevapları gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde cevaplar arasında yer alan örnek olmak ve tutarlı anne baba davranışı sergilemek çocukların kalite dünyasında yer alan anne baba imajlarıyla ve buradaki doğru imajların onlarda kazandırılmak istenen davranışı yansıtmasıyla mümkün olabileceği ile ilişkilendirilebilmektedir. Ayrıca yine görev vermek sorumluluk ve öz disiplin kazandırılmada anne babanın rolleri arasında değerlendirilirken, çocuklara seçim yapabilecekleri görevler sunarak onların görevlerini benimsemeleri ve yaptıkları seçimlerin sorumluluklarını almaları sağlanabileceği yorumu yapılabilmektedir.

Çocuklarda öz disiplin ve bireysel sorumluluğun motivasyon kaynaklarına ilişkin veli görüşleri incelendiğinde en sık ifade edilen görüşün başarı olduğu görülmüştür. Öz disiplin ve bireysel sorumluluğun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği gibi

akademik başarının da öz disiplin ve bireysel sorumluluğu olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilmektedir. Motivasyon başarıyı arttırırken başarı da motivasyonu arttırır. Başarı da başarısızlık da motivasyon ile ilişkili olan durumlardır (Ataş, 2020). Erdoğan (2011), yapmış olduğu çalışmada öz düzenlemenin başarı üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, onların akademik başarı düzeylerindeki artışa bağlı olarak geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sorumlulukla ilgili yapılan çalışmalarda başarı ile sorumluluk arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Sorumluluk ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Başarılı öğrenciler okul sorumluluklarını üstlenen ve daha fazla sorumlu davranışlarda bulunan öğrencilerdir (Taylı, 2013, s. 71). Wentzel (1991), öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksek algılanan öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha yüksek notlar aldığını ortaya koymuştur. Lickel, Schamer ve Hamilton (2003), 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, sosyal sorumluluk duygusu yüksek olan öğrencilerin, daha yüksek notlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde çocukları öz disiplinli ve bireysel sorumluluk sahibi olmaya iten motivasyon onların temel ihtiyaçları ile açıklanabilmektedir. Gerçeklik terapisine göre bireyler temel ihtiyaçlarını (Yaşama, sevgi/ait olma, güç, eğlenme, özgür olma) karşılamak için hareket ederler. Gerçeklik terapisinin temel hedefleri arasında ise bireylerin bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik seçimler yapabilmesini ve bu seçimlerin sorumluluklarını almasını sağlamak yer almaktadır (Glasser, 1999). Bu sebeple veli cevaplarında yer alan öz disiplinli ve bireysel sorumluluk sahibi çocukların motivasyonun ‘başarılı olmak’ olması ise bireylerin güç ihtiyacını karşılama isteğiyle açıklanabilmektedir. Alt kategoriler arasında yer alan sevmek/değerli hissetmek, tepki görmemek, diğerlerini mutlu etmek ise sevmek/ait olma ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğu yorumu yapılabilmektedir. Alt kategoriler arasında bulunan seçim yapabilme kavramı ise Corey’in (2008) seçim kuramının bireyin doğumundan ölümüne kadar yaptığı her şey davranıştır ve bütün davranışlar ise bireylerin içsel motivasyonuna ve kendi seçimlerine dayanmaktadır görüşüyle ilişkilendirilebilmektedir. Seçim kuramının en önemli ilkesi şudur: “İnsanlar hissettikleri mutsuzluklar da dahil olmak üzere yaptıkları her şeyi kendileri seçmektedirler.” (Glasser, 1998). Bu sebeple de birey seçimlerinden ve seçimlerinin sonuçlarından sorumludur.

Velilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisine dair görüşleri incelendiğinde en sık ifade edilen görüşün ‘öz disiplin ve bireysel sorumluluk

akademik başarıyı sağlar' şeklinde olduğu görülmüştür. Sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi pek çok araştırmanın konusunu oluştururken öz disiplin ile birlikte veli ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışma bulunmamaktadır. Yapılan ayrı ayrı çalışmalar incelendiğinde sorumluluk ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca beş faktörlü kişilik kuramı doğrultusunda yapılan çalışmalarda sorumluluk boyutunun alt boyutu olarak öz disiplin becerisi yer almakta ve bu doğrultuda yapılan çalışmalarda öz disiplin sorumluluğun alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Sığı ve Gürbüz'ün (2011) araştırma sonucuna göre, Beş Faktörlü kişilik özelliklerinden sorumluluk faktörü akademik başarı ile olumlu ilişki içindedir ve akademik başarının en güçlü yordayıcısı olup bu sonuç, kişilik özellikleri ile akademik başarı ilişkisinin araştırıldığı diğer çalışmalardaki sonuçlarla (Poropat, 2009; Furnham, Zhang ve Chamorro-Premuzic, 2006; Diseth, 2003; Gray ve Watson, 2002; Goff ve Ackerman, 1992; Digman, 1990; McCrae, 1987) benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada Sığı ve Gürbüz (2011) odaklanma ve organize olma, planlama gibi öz disiplin içeren davranışların sorumluluğun parçası olduğu ve akademik başarının önemli bir sağlayıcısı olduğu sonucunu belirtmiştir. Sorumluluğa dair yapılan bir diğer çalışmada velilerin büyük çoğunluğunun sorumluluk eğitiminin çocuklarının gelişimi ve başarılı olmasında etkili olduğuna dair görüşe sahip oldukları görülmüştür (Aktan ve Şahin, 2018, s. 14).

Öğretmenlerin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk ve Akademik Başarı Görüşlerine Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin sınıf sorumluluklarına ilişkin görüşlerine dair bulgular incelendiğinde en sık ifade edilen görüşün ödev yapmak olduğu tespit edilmiştir. Bireysel sorumluluk alanına dair literatür incelendiğinde de öğrencilerin okul sorumluluklarına ilişkin sıklıkla belirtilen sorumluluklardan bir tanesinin ödev olduğu görülmektedir. Çocuklara sorumluluk bilincinin kazandırılması aileden sonra okulun geldiği düşünüldüğünde okuldaki sorumluluklar da önem arz etmekte olup okuldaki sorumluluklar arasında ödev yapmak yer almaktadır (Ay ve Dal, 2014, s. 88). Çengelci (2010s. 183) ise çalışmasında, sorumluluk değeri kazandırmak için okulda öğretmenlerin ödev tahtası yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmanın içerisinde de yer aldığı gibi okullarda ödev, çocuklarda sorumluluk anlayışı geliştirmek için hem önemli bir unsurken hem de okul sorumluluklarının içerisinde ön planda olan bir akademik sorumluluk türü olarak yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere bireysel sorumluluk bilincinin nasıl kazandırılacağına dair görüşlerinin sorulması neticesinde oluşan bulgular değerlendirildiğinde en sık ifade ettikleri görüşün ‘görev vermek’ ardından ise ‘ailede kazandırılmak’ ve ‘ailede başlayıp okulda pekiştirilmek’ şeklinde olduğu görülmüştür. Görev vermenin, çocuğun bir görevi gerçekleştirebilmek için çalışmasının çocuklarda bireysel sorumluluk bilincini geliştirdiği öğretmenlerce dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu düşüncesi literatürde yer alan bazı çalışmalarca da desteklenmektedir. Aktepe (2015) çalışmasında 5. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk bilincini geliştirmeye dair verilen performansı yerine getirdiklerinde sorumluluğa ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve bu performans görevini aktif olarak gerçekleştiren çocukların sorumluluğu içselleştirip yaşamlarına aktardıkları sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2007) ilköğretim kademesinde gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmada çok zorlandıklarını bunun sebebini ise anne babaların ilgisizliği ile açıkladıklarına yer vermiştir. Bu bağlamda, çocukların sorumluluk bilinci geliştirmesinde ailelerin önemini görmekle birlikte, ailelerin çocuklarına yeterince görev vermediğini söyleyebiliriz. Yine çocuklara sorumluluk bilincini kazandırmada önemli etkenlerden birinin aile ve okulun iş birliği içerisinde olması ve okulda görevler verilerek bu değer kazandırılmasının sağlanabileceği yorumu yapılabilir. Yapılan araştırmalardan bazıları sorumluluk eğitiminde ailenin önemine değinirken (Baker ve Soden, 1998; Cüceloğlu, 1999), bazıları ise öğretmenlerin cevaplarında da yer aldığı gibi ailede başlayan sorumluluğun okulda devam etmesiyle sorumluluk sürecinin pekiştiğini söylemektedir. Bununla birlikte sorumluluk eğitiminde en çok üzerinde durulan ortamların aile ve okullar olduğu görülmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008; Köşker, 2013; Kurt, 2013; Yeşil, 2014). Rusten, Grimsrud ve Eriksen (2020) ise çalışmalarında öğrencilerde sosyal sorumluluk becerilerini geliştirilmesi için okulun diğer paydaşlar ile (aile, sosyal çevre vs.) iş birliği içerisinde olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiğinde, en çok ifade edilen görüş olan görev vermenin esasında bireyleri davranışa yönelttiği aktif olarak harekete geçmeyi ve bireylerin kendi davranışlarını kapsamaları gerçeklik terapisinde yer alan bireyin ancak kendi davranışlarıyla kendisine yardımcı olacağı vurgusu ile açıklanabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görev verirken öğrencilere seçim yapabilme şansı sunması, onların bu seçimlerin sorumluluğunu almasını ve bu görevleri içselleştirmesi sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerine dair görüşlerinin yer aldığı veriler incelendiğinde en çok ifade ettikleri özelliğin düzenli olmak olduğu görülmektedir. Tekin'in (2019), yapmış olduğu çalışmada ise sorumluluk sahibi bireylerin özellikleri arasında en sık ifade edilen özellik olmasa da düzenli olmak yer almaktadır. Yine aynı çalışmada sorumluluk olmadığında karşılaşılabilecek durumlara dair katılımcıların en sık verdikleri cevap düzensizlik olmuştur. Bu araştırma neticesi ile öğretmenlerin bireysel sorumluluk sahibi öğrencilerin özelliklerine dair görüşleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Arthur ve Graziano (1996)'a göre ise sorumluluk düzeyi yüksek bireyler planlı, düzenli ve kararlı kişilerdir. Bu araştırma sonuçlarından hareketli öğretmenlerin sorumluluk ve düzenli olmak ile ilişkili görüşlerinin diğer araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği, sorumluluğun, öz düzenleme ile yakından ilişkili olduğu yorumu yapılabilmektedir. Öz düzenleme ise öz disiplinle ilişkili bir kavram olarak ele alındığı için bireysel sorumluluk sahibi bireylerin düzenli olmaları, aynı zamanda öz disiplinle de ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerine ilişkin verdikleri cevaplar gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirildiğinde düzenli olmak ve sorumluluk ilişkisi bireylerin davranışlarını düzenlemeye yaptığı vurgu sebebiyle terapinin toplam davranış kavramı ile açıklanabilmektedir. Toplam davranış, birbirinden ayrılamayan duygu, düşünce, eylem ve fizyoloji olmak üzere dört farklı bileşenden oluşurken; süreçte daha çok eylemler üzerinde durulmaktadır çünkü gerçeklik terapisine göre bireyler kendi davranışları üzerinde diğer bileşenlere göre daha çok kontrol sahibidir (Dursun, 2020). Dolayısıyla sorumluluk duygusu gelişmiş öğrencilerin özelliklerine ilişkin yapılan davranışsal vurgular terapinin toplam davranış görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerin öz disiplinli çocukların özelliklerinin neler olabileceğine dair görüşleri incelendiğinde en sık ifade ettikleri görüşün 'sorumluluk sahibi olmak' olduğu görülmektedir. Aladağ'ın (2009) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programında öğrencilere sorumluluk kazanma çalışmasında öğrencilerin sorumluluğu kişiye verilen görevlerin tam ve eksiksiz yapılması, insanın öz disiplinli olması şeklinde tanımlaması ile öğretmenlerin öz disiplinli öğrencilerin sorumluluk sahibi olmasına yönelik görüşleri benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada yer alan öğrencilerin de sorumluluk sahibi öğrencilerin özellikleri arasında en sık ifade ettikleri düşünce öz disiplinli olma özelliği olmuştur. Bu bağlamda

yapılan çalışmada öğrenci ve öğretmen görüşlerinin öz disiplin ve bireysel sorumluluk sahibi kişilerin özellikleri konusunda benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin öz disiplinli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bulgularında yer alan sorumluluk kavramı gerçeklik terapisi çerçevesinde incelendiğinde sorumluluk sahibi kişilerin seçimleri ve ihtiyaçlarını karşılama biçimleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu bilinmektedir. Bu sayede yaşamı kontrol etme ve bu doğrultuda harekete geçme olasılıkları da yükselmektedir (Palancı, 2004, s. 70). Bireylerin kontrollerini ne üzerinde ve nasıl sağlayacaklarına ilişkin mantıklı düşünceleri ve değişimin nasıl olabileceğine dair davranışlarından kendisinin sorumlu olduğu bilinci bulunmaktadır (Wubbolding, 2003, s. 259). Alt kategoriler arasında yer alan planlama, farkındalık, davranışsal kontrol gibi kavramlar Gerçeklik terapisinin önemli kavramlarını ve terapinin terapötik sürecini kapsamaktadır. Gerçeklik terapisi bireylerin yaşamlarını etkili bir biçimde kontrol etmelerini, işlevsiz davranışlarını fark edip yerlerine daha fonksiyonlu davranışlar koyabilmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla ilk olarak danışanın, ne istediğinin anlaşılması (Ne istiyorsun?), sonra ne yaptığının anlaşılması (Ne yapıyorsun?), ardından davranışlarının değerlendirilmesi ve son olarak değişim için plan yapılması gerekmekte olup bu süreç İYDP olarak kodlanmaktadır (Corey, 2008, s. 355). Corey'in (2008) İYDP sistemine ilişkin ifadelerini bu soru doğrultusunda oluşan öğretmen görüşleri kategorileri örneklendirmektedir.

Öğretmenlerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazandırılmasında kendi rollerinin değerlendirilmesinin istendiği görüşlerine dair bulgularda en sık ifade ettikleri düşünce model olmak olmuştur. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuna benzer çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Santos (2019) yaptığı çalışmada öğrencilere sorumluluk kazandırmada öğretmen davranışlarının etkililiğini değerlendirmiş ve öğrencilere sorumluluk kazandırma sürecinde öğretmen davranışlarının etkili bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerle kurdukları ilişki ve iletişim olumlu duyguları (Coloroso, 2002; Bear, 2005; Brooks ve Goldstein, 2007; Purkey, 1985), baş etme becerilerini (Bear, 2005; Curwin ve Mendler, 1999; Flicker ve Hoffman, 2006) ve kendi kendini kontrol etme yollarını (Bear, 2005; Curwin ve Mendler, 1999; Duckworth, 2009; Flicker ve Hoffman 2006; Kohn, 2006) içermekte olup baş etme becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve duygu kontrolü öz disiplinin gelişimi ile ilgilidir. Ayrıca sorumlulukla ilgili yapılan bazı araştırmalar göstermiştir ki sorumluluk üzerinde denetim odağı, model alma gibi değişkenler etkili olmuştur (Conrad ve Hedin,

1982; Lincona, 1991; McCabe ve Rhoades, 1989). Rakab Parlak, (2020), okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre çocuklarda öz disiplin gelişimini araştırdığı çalışmasında da öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin öz disiplin kazandırmada rol model olduğu görüşü sıkça ifade edilen görüşler arasında yer almaktadır. Çocuklara davranış ve değerlerin kazandırılmasında sosyal öğrenmenin etkisi oldukça fazladır. Bandura, sosyal öğrenme ve model alma davranışlarının, çocukların ahlaki değer yargılarının biçimlenmesindeki etkisini araştırarak değerlerin öğrenilmesini sosyal öğrenmenin konu alanı olarak ele almıştır (Gürel, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilere bireysel sorumluluk ve öz disiplin anlayışını geliştirmek için model olmaları gerektiği düşüncesi gerçeklik terapisi çerçevesinde kalite dünyası kavramı ile değerlendirilebilmektedir. Öğretmenler çocukların anne babalarından sonra karşılaştıkları yetişkinler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin davranışları, içerisinde bulundukları okul ortamı çocukların kalite dünyalarındaki imgeleri karşılamalı ki o davranışları sergilemeyi tercih edebilsinler. Okul öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan bir yer olursa o zaman öğrenciler okulları kalite dünyalarına katarlar ve bu şekilde öğrenciler okul içi ve dışı faaliyetlerde yeteneklerini içsel bir motivasyonla en iyi seviyede kullanmaya çalışırlar (Glasser, 1999b, 1999c).

Öğretmenlerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonlarına dair görüşleri incelendiğinde en çok ifade ettikleri görüşün başarı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşü ile velilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonuna dair görüşlerine dair bulguların benzer olduğu görülmektedir. Glasser'e (1999a) göre ilkokulun başlangıç dönemleri, çocuklar için zorlayıcı bir dönemdir. Bu zorlayıcı süreçte başarı duygusunu tadan, öğretmenleri tarafından takdir edilen, sevilen ve onaylanan öğrencilerin başarılı kimlik geliştirme ihtimali yüksekken, yeterince takdir görmeyen, suçlanan ya da onaylanmayan çocukların başarılı kimlik ve öz güven geliştirme ihtimalleri oldukça düşüktür. Bu bağlamda çalışmanın bulguları Glasser'in başarı duygusu ile ilgili görüşleri ile örtüşmekte olup çocukların başarı ihtiyacının karşılandığı bir ortam sağlamak, verilen görevler karşısında başarılı hissetmeleri, sorumluluklarını yerine getirdiklerinde, disiplinli, düzenli ve planlı hareket ettiklerinde bunu desteklemek, pekiştirmek onların hem güç ihtiyacını karşılayacak hem de bu sayede sorumluluk ve öz disiplin geliştirmelerini içsel bir süreç haline dönüştürecektir.

Öğrencilerin akademik başarısında öz disiplin ve bireysel sorumluluğun rolüne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en sık ifade edilen görüşün öz disiplin ve bireysel sorumluluğun akademik başarıyı getirdiğine dair dile getirdikleri görüş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk alma durumları öğrenci başarı durumlarına göre açıklandığında; başarılı öğrencilerin genel olarak tüm konularda sorumluluk aldıkları; orta başarılı öğrencilerin bazen ara sıra sorumluluk aldıkları ve düşük başarılı öğrencilerin de yalnızca bazı konularda sorumluluk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Taşdemir ve Dağıstan, 2014, s. 67). Öz disiplin ve akademik başarı ile ilişkili yapılan çalışmalar ise benzer sonuçlar taşımaktadır. Duckworth ve Seligman'ın (2006) yaptığı araştırmada 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni sabit tutulduğunda öz disiplinin başarının yordayıcı değişkeni olduğu sonucuna ulaşmışken; Gong ve diğerleri (2009), öz disiplinin öğrenme ve başarının üzerindeki etkisini ölçtükleri çalışmada düşük, orta, yüksek olmak üzere üç seviyede ele aldıkları öz disiplin düzeylerinden öğrenme oranlarında orta düzey öz disiplinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zimmerman ve Kitsantas'ın (2014) öz düzenleme ve öz disiplinin akademik başarı üzerindeki rolünü araştırdıkları çalışmalarında ise öz düzenlemenin akademik başarı üzerinde öz disipline göre daha yüksek role sahip olduğu, öz düzenleme ve öz disiplinin birbirleri ile ilişkili olduğu fakat öz düzenlemenin öğrencilerin başarı düzeylerini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zhao ve Kuo (2015) ise öz disiplinin kontrol boyutlarının akademik başarı üzerindeki rolünü incelemiş ve tüm kontrol boyutlarının akademik başarı üzerinde aracı rolü olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Hagger ve Hamilton (2018) ise çaba ve öz disiplinin öğrencilerin fen dersi başarısı üzerindeki etkisini incelemiş ve çabada süreklilik ile öz disiplinin öğrencilerin notlarının yordayıcısı olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısında öz disiplin ve bireysel sorumluluğun rolüne ilişkin görüşlerini ifade ederken dile getirdikleri 'sadece zeki olmak yeterli değil öz disiplin ve sorumluk varsa akademik başarı artar' ifadesi Duckworth ve Seligman'ın (2005) 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Duckworth ve Seligman (2005) çalışmalarında akademik görevleri yerine getirmede öz-disiplinin IQ'ya göre yordama gücünü iki kat daha fazla bulmuştur.

Gerçeklik terapisi çerçevesinde öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde kontrol odağının içsel olması ve davranışta bulunmanın harekete geçmenin önemine dair gerçeklik terapisinin vurgularına değindikleri görülmektedir. Seçim teorisi bir içsel

kontrol psikolojisidir ve insanlar nasıl davranacaklarını, nasıl hissedeceklerini, nasıl yaşayacaklarını seçerler (Özen, 2016, s. 46). Seçim teorisi, yaşam boyunca yapılan her şeyin davranış olduğunu, tüm davranışların içsel motivasyonla yapıldığını ve bireylerin kendi seçimlerine dayandığını ifade eder (Corey, 2008). Zeki olmakla yetinmek yerine çalışmayı, disiplin olmayı tercih eden öğrencilerin başarılı olması davranışının sonucunu üstlenebileceği ile ilişkilendirilmekte bu da beraberinde başarıyı getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin öz disiplinli ve sorumluluk sahibi olması başarı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik geliştirdikleri davranışlar olarak yorumlanabilmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkilerinin gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri sonucunda öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarının birbiriyle ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerde bulunan bu özelliklerin birbirini tamamladığı ve desteklediğine dair görüşlerin her üç araştırma grubu tarafından da belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve velilerin öz disiplin kavramını açıklama konusunda yetersiz kaldıkları gözlemlense de düzenli olma, planlı olma, kurallara uyma, zamanı etkili kullanma gibi öz disiplinin parçası olan özellikleri ifade ederek öz disipline dair görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Öğrenciler akademik başarıyı sağlamak için bireysel sorumluluklarını yerine getirmeyi, öz düzenleme becerisini, öz disipline sahip olmayı belirtirken; öğretmen ve veliler öz disiplin ve bireysel sorumluluğu kazandırabilmek için davranışsal olarak model olmayı, iyi iletişim ve takdir etmenin önemini vurgulamışlardır. Öğretmen, veli ve öğrencilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluğun akademik başarıyı artırdığı görüşüne ek olarak, öğretmen ve velilerin akademik başarının ve başarıma duygusunun da öz disiplin ve bireysel sorumluluğun gelişimini desteklediği vurgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin; seçim yapabilmenin sorumluluk üzerindeki önemi ve sorgulanması, bireyin davranışlarındaki sorumluluğunu vurgulaması, başkalarından çok bireyin kendi davranışlarına odaklanmasını istemesi, bireyde başarılı kimlik özelliklerini oluşturmayı amaçlaması, plan yapmayı ve eyleme geçmeyi öne çıkarması, temel ihtiyaçların davranışlar üzerindeki etkisini, bireylerin kalite dünyasında yer verdiği kişi, ilişkilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki rolünü vurgulaması gibi özellikleriyle gerçeklik terapisinin birçok ögesiyle benzerlik gösterdiği ve gerçeklik terapisinin birçok kavramını yapılan görüşmelerin örneklendirdiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkilerinin gerçeklik terapisi çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Farklı yaş grubu veya eğitim kademelerindeki bireylerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini değerlendirmek hedefiyle ve sonuçların da genellenebilmesi bakımından benzer bir çalışma farklı yaş grubu ve eğitim kademelerindeki bireylere yapılabilir.
- Bu çalışmada öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi ilkokul öğrencileri, öğretmen ve velileri görüşmeleri ile araştırılmıştır. Başka bir çalışmada görüşmeler nicel verilerle desteklenerek karma bir çalışma yürütülebilir.
- Bu çalışmada öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacılara başka çalışmalarda öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne baba tutumu gibi değişkenlerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi incelenebilir.
- Karadeniz Bölgesinde bir ilde ve bir okulda yapılan bu çalışma, bölgesel ve kültürel farklılıkları ortaya koymak amacıyla Türkiye'nin farklı yerleşim bölgelerinde yapılabilir.
- İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi farklı terapötik yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilip karşılaştırılabilir.
- Gerçeklik terapisi kavramları çerçevesinde sorumluluk ve öz disiplin kazandırmaya yönelik psikoeğitim programı geliştirilip, etkililiği değerlendirilebilir.
- Türkiye'de yapılan bu çalışma kültürler arası farklılığı ortaya koymak amacıyla farklı ülkelerdeki öğrenci, öğretmen ve aileler üzerinde yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğretmenlerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk konusunda bilgileri alan yazınıyla paralellik gösterse de öz disiplin konusunda eksik bilgilerin giderilmesinin desteklenmesi önerilmektedir.

- Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeylerini geliştirebilmek adına ailelerle iş birliği yapılabilir.
- Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri öğretmenlere öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı konulu seminerler verebilir.
- Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ailelere öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarıya ilişkin konularda seminerler verebilir.
- Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri öğretmenlere araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetimi, sosyal öğrenmenin önemi gibi konularda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ailelere anne baba tutumu ve aile içi iletişimin öz disiplin, bireysel sorumluluk gelişimi ve akademik başarı ilişkisi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak anne baba tutumları ve aile içi iletişim konulu seminerler verebilir.
- Öğrencilerin okul içi etkinliklerde, sosyal çalışmalarda, okul kulüp ve faaliyetlerinde aktif katılım sağlamaları desteklenmeli ve takibi yapılmalıdır.

Politika geliştiricilere yönelik öneriler:

- Eğitim kurumlarında yer alan çalışanlara ‘seçim teorisi ve gerçeklik terapisi/gerçeklik terapisi ve sorumluluk ilişkisi’ konulu hizmet içi eğitimler sunulabilir.
- Ülke genelinde okul rehberlik çalışmaları planlanırken bakanlık hedefi olarak öz disiplin-bireysel sorumluluk gelişimi konulu rehberlik hedefi belirlenip bir sene boyunca bu doğrultuda rehberlik çalışmaları sürdürülebilir.
- Öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı üzerinde öz düzenleme, öz yeterlik, öz denetleme, öz kontrol, öz algı gibi kavramların hem bilişsel hem duyuşsal yönde gelişimdeki önemini vurgulamak adına teorik bilgi yerine pratik bilginin yaşamdaki önemi eğitim müfredatlarında öncelikli hale getirilebilir.
- Aile Eğitim Programları teşvik edilip ebeveynlere çocuk yetiştirmede çocuklara öz disiplin, bireysel sorumluluk bilinci kazandırmada ya da çocukların akademik başarısında anne babanın rolü konusunda uygulanan ya da uygulanacak programlar belirlenip bu doğrultuda planlama yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2006). Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*. 288-303.
- Akkuzu, N., Uyulgan, M. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 6, Sayı 3, 1211 – 1226.
- Akpınar, O. Öz, F. (2013), Gerçeklik Terapisi: Özellikler, Temel Kavramlar, Tedavi, Uygulama Ve Değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 43(001-022).
- Aktan, B., Şahin, Ç. (2018). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Sorumluk Kazanma Düzeylerinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Primary Educational Research Journal*. 2(1): 9-16
- Aktan, S. (2015). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktepe, V. (2015). 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Performans Görevi Uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2015, 23(4): 1511-1534.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınel-Özkan, M. (2004). *Çocukların Aile İçi Sorumluluklarda Yer Alma Durumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arora, R. (2016). Academic Achievement Of Adolescents İn Relation To Study Habits. *The International Journal Of Indian Psychology*. 3(2): 47-54.
- Arslan, S., Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal Of Education*, 5(3): 67-74.

- Arthur Jr, W., & Graziano, W. G. (1996). The Five-Factor Model, Conscientiousness, And Driving Accident Involvement. *Journal Of Personality*, 64(3), 593-618. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1996.tb00523.x>
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerler Kazanma Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, S. (2021). *Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataş, F. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin Öz güven Ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin Öz güven Ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik Ve Sınav Kaygısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayhan, H., Dodurgalı A., Köknel, Ö., Yavuzer, H., Kulaksızoğlu, A., Ekşi, H. Ve Dodurgalı, A. (2010). *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları. Dodurgalı, A. (Der.) Çocukta Sorumluluk Bilincinin Önemi Ve Ailede Kazandırılması*. İstanbul: Timaş Yayınları. 189- 204.
- Aytaçlı, B. (2018). *Değer Temelli Etkinliklerin Matematik Başarısına, Değer Algısına, Problem Çözme Becerisine, Matematiğe Yönelik Tutuma Ve Kalıcılığa Etkisi*. (Doktora Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bağçeci, B., Döş, B., Ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16): 551- 566.
- Baker, Amy J. L.-Soden, Laura M. (1998). “The Challenges Of Parent Involvement Research”. *Ny: Eric Clearinghouse On Urban Education*, New York.
- Balat, G. U. (2005). *Değerler Eğitimi Ve Değerler Eğitimi Programları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Bandy, T., Moore, K. A. (2010). Assessing Self-Regulation: A Guide For Out-Of-School Time Program Practitioners. *Child Trends*. 23(10): 1–7. <https://doi.org/10.1037/E616952009-001>
- Banmen, J. (1983). Reality Therapy Revisited: What Stations Of The Mind. *Journal Of Reality Therapy*. 3(1). 12-16.
- Barrick, M.R. Ve Mount, M.K., 1991. The Big Five Personality Dimensions And Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*. 44(1): 1-26.
- Başaran, İ. E. (1971). *Eğitim Psikolojisi* (2. Bas.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 11. Baskı.
- Bear, G. (2010a). Discipline: Effective School Practices. *National Association Of School Psychologists*. 1-5.
- Bear, G. (2010b) *School Discipline And Self-Discipline: A Practical Guide To Promoting Prosocial Student Behavior*. New York: The Guilford Press.
- Bear, G. (2011). Positive Psychology And School Discipline: Positive Is Not Simply The Opposite Of Punitive. *Communique*. 39(5): 8-9.
- Bear, G. B. (2005). *Developing Self-Discipline And Preventing And Correcting Misbehavior*. Boston: Pearson Education.
- Bear, G. G. Ve Duquette, J. F. (2008). Fostering Self-Discipline. *Principal Leadership*. 9(2): 10-14.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (March, 2008). Developing Self-Regulation İn Kindergarten: Can We Keep All The Crickets İn The Basket? *Young Children*. 56- 58.

- Bovens, M. (1998). *The Quest For Responsibility: Accountability And Citizenship In Cemplex Organisations*. England: Cambridge University.
- Bozan, M. (2008). *Problem Çözme Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusu İle İlgili Başarı, Tutum Ve Üstbiliş Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Doktora Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Bozkurt, M., Kutlu, O. (2010). *Okulda Ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2007). *Raising A Self-Disciplined Child: Help Your Child Become More Responsible, Confident, And Resilient*. United States Of America: Mcgraw Hill.
- Brooks, R. Ve Goldstein, S. (2007) *Raising A Self-Disciplined Child*. New York: Mcgraw-Hill.
- Brown, R. C., Maslen, H. Ve Savulescu, J. (2019). Against Moral Responsibilisation Of Health: Prudential Responsibility And Health Promotion. *Public Health Ethics*. 12(2): 114-129. <https://doi.org/10.1093/Phe/Phz006>
- Bryson, T. Ve Siegel, D. (2018). *Dramsız Disiplin*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Bülbül, O. (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Sorumluluk Davranışlarına Ebeveynler Arası Uyumun Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cameron, A. (2010). Utilizing Choice Theory And Reality Therapy In Therapeutic Foster Care Homes. *International Journal Of Choice Theory And Reality Therapy*. 30: 9-16.
- Canöz, T. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerisi Ve Sorumluluk Değerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Cengil, M. (2015). Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Sorumluluk Duygusu Ve Sorumluluk Davranışı Üzerine Bir Araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 33(33): 7-23.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Ekin Yayınları.
- Chamorro-Premuzic T, Furnham A (2003). Personality Predicts Academic Performance: Evidence From Two Longitudinal University Samples. *Journal Of Research In Personality*. 37(4): 319– 338. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Chamorro-Premuzic T, Furnham A (2003). Personality Predicts Academic Performance: Evidence From Two Longitudinal University Samples. *Journal Of Research In Personality*, 37(4), 319–338. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003a). Personality Predicts Academic Performance: Evidence From Two Longitudinal Samples. *Journal Of Research In Personality*. 37: 319–338.
- Chong, S. T., Rahim, S. A., Teh, P. S., Tong, K. (2014). Parental Controlling Affects Negative Emotion And Self-Discipline On At-Risk Adolescents. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*. 140(22): 333-336.
- Cole, P. M., Martin, S. E. N., Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation As A Scientific Construct: Methodological Challenges And Directions For Child Development Research. *Child Development*. 75(2): 317-333. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2004.00673.X>
- Coloroso, B. (2002). *Kids Are Worth It!*. New York: Harper Collins.
- Coloroso, B. (2004). *The Bully, The Bullied, And The Bystander*. New York: Harper Collins.
- Combs, A. (1985) Achieving Self-Discipline: Some Basic Principles, *Theory Into Practice*. 24(4): 260-263.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1982). Instrument And Scoring Guide Of The Experimental Education Evaluation Project. *Minnesota: Center For Youth Development And Research*.
- Corey, G. (1995). *Theory And Practice Of Group Counseling And Psychotherapy*. California: Brooks-Cole Publishing Company.

- Corey, G. (2001). *Theory And Practice Of Counseling And Psychotherapy* (6th Ed.). Wadsworth: Brooks Cole, Thompson Learning.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çev. Ed.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınları.
- Costa, P.T. Ve Mccrea, R.R., 1995. Domains And Facets: Personality Assessment Using The Revised Neo Personality Inventory. *Journal Of Personality Assessment*. 64(1): 21-50.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four Ways Five Factors Are Basic. *Personality And Individual Differences*. 13: 653–665
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1999). *Discipline With Dignity*. Alexandria: Association For Supervision & Curriculum Development.
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1999). *Discipline With Dignity*. Alexandria: Association For Supervision & Curriculum Development.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı Ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi Aş.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2011). *Başarıya Götüren Aile (Sınav Döneminde Ana Babalık)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-Yazma Programı Ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Ç., (2014). *Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması Ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması*. (Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (11): 47-64.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5: 1–11.
- Dal, S, Ay, T. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ürünlerine Göre Sorumluluk Değeri Algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22): 78-93.
- Davis, T.M., Murrell, P.H. (1994). Turning Teaching Into Learning. The Role Of Student Responsibility In The Collegiate. *Eric Development Team*. 1-5.
- De Raad, B., 1996. Personality Traits In Learning And Education: A Review. *European Journal Of Personality*. 10: 185-200.
- Demitören, D. (2021). Ömer Hayyam'ın Rubailerinde Gerçeklik Terapisi. *Journal Of Sustainable Educational Studies*. 2(2): 1-8.
- Denicold, P. M. & Kompf, M. (2005). *Teacher Thinking And Professional Action*. New York: Routledge.
- Deniz, İ. (2017). *Gerçeklik Terapisine Dayalı Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi Ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dev, M. (2016). Factors Affecting The Academic Achievement: A Study Of Elementary School Students Of Ncr Delhi, India. *Journal Of Education And Practice*. 7(4): 70- 74.
- Digman, J.M., (1990). Personality Structure: Emergence Of Five-Factor Model. *Annual Review Of Psychology*. 41: 417-440.
- Diseth, A. (2003). Approaches To Learning, Cognitive Style And Academic Achievement. *Educational Research*. 45: 381-394.
- Diseth, A., 2003. Approaches To Learning, Cognitive Style And Academic Achievement. *Educational Research*. 45: 381-394.

- Dodurgalı, A. Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., & Ekşi, H. (2010). *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde: Anne Baba Tutumları*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Douglass, N.H. (2001). *Saygı Ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2011). *Evrenler Uyumlaşma Sürecinde Var Olmak, Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duba, J. Ve Graham, M. (2009), Introducing The “Basic Needs Genogram” In Reality Therapy-Based Marriage And Family Counseling. *Counseling & Student Affairs Faculty Publications*. 1-14.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes Iq In Predicting Academic Performance Of Adolescents. *Psychological Science*. 16(12): 939-944.
- Duckworth, A. L. (2009). Self-Discipline İs Empowering. *Phi Delta Kappan*. 90(7): 536-536.
- Duckworth, A. L. (2009). Self-Discipline İs Empowering. *The Phi Delta Kappan*. 90(7): 536.
- Duckworth, A. L., Seligman, M. E. P. (2006). Self-Discipline Gives Girls The Edge: Gender İn Self-Discipline, Grades, And Achievement Test Scores. *Journal Of Educational Psychology*, 98(1): 198-208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M. (2011). Self-Regulation Strategies Improve Self- Discipline İn Adolescents: Benefits Of Mental Contrasting And Implementation Intentions. *Educational Psychology*. 31(1): 17-26. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506003>
- Duke, D. L. Ve Jones, V. F. (1985). What Can Schools Do To Foster Student Responsibility?. *Theory Into Practice*. 24(4): 277-285.
- Durrant, J. E. (2010). *Positive Discipline İn Everyday Teaching: Guideline For Educators*. Bangkok: Save The Children Sweden.
- Dursun, A. (2020). *Ergenlerin Problemli İnternet Kullanımını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programının Etkililiği*. (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Duru, H. (2021). Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Eğitiminde Roman Kullanımı: Gerçeklik Terapisi Açısından Oblomov Romanının İncelenmesi. *Journal Of Qualitative Research İn Education*. 28: 262-282.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda Ve Ailede Değerler Eğitimi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Enç, M. (1990). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Eraslan, L. (2011). Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin (Bss) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 24(24): 81-92.
- Erbaş, M. (2017). *Seçim Kuramına Dayalı Psikoeğitim Programının Ergenlerin Riskli Davranışları Ve İyilik Hali Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U. Ve Deniz, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusunun (Nomofobi) Akademik Başarıya Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 21(3): 923-936.
- Erdoğan, Tolga. (2011). Self-Regulation And Its Effects On Academic Achievement. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 21(2): 127-145.
- Erhan, Z. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Öz Disiplin Ve Psikolojik Sağlamlığın İş Performansına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 30(3): 126-141.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Erwin, J.C. (2003). Giving Students What They Need. *Educational Leadershi.*, 61(1): 19-24.
- Etlioğlu, M., Tekin, M. (2020). Elektronik Öğrenmede Öğrenci Tutum Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Öğrenci Merak Ve Kaygısının Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (43): 34-48.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). Factors Affecting Students' Quality Of Academic Performance: A Case Of Secondary School Level. *Journal Of Quality And Technology Management*. 7(2): 1-14.

- Fazal, S., Hussein, S., Majoka, M. I., Masood, S. (2012). The Role Of Study Skills In Academic Achievement Of Students: A Closer Focus On Gender. *Pakistan Journal Of Psychological Research*. 27(1): 37-51.
- Flanagan, J., Flanagan, R. (2012). *Counseling And Psychotherapy Theories In Context And Practice: Skills, Strategies And Techniques*. New Jersey: John
- Flavell, J. H. (1986). The Development Of Children's Knowledge About The Appearance– Reality Distinction. *American Psychologist*. 41(4): 418-425.
- Flicker, E. S. & Hoffman, J.A. (2006). *Guiding Children's Behavior: Developmental Discipline In The Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Frey, L. M., Wilhite, K. (2005). Our Five Basic Needs: Application For Understanding The Function Of Behavior. *Intervention In School And Clinic*. 40(3): 156-160.
- Fuller, G.B., Fuller, D.L. (1999). Reality Therapy Approaches. In H.T. Prout & D.T. Browns (Ed.), *Counseling And Psychotherapy With Children And Adolescents*. 302-350. New York: Wiley.
- Furnham, A. Zhang, J., Chamorro-Premuzic, T. (2006). The Relationship Between Psychometric And Self Estimated Intelligence, Creativity, Personality And Academic Achievement. *Imagination, Cognition And Personality*. 25(2): 119-145
- Glasser, W., Glasser, C. (2007). *Eight Lessons For A Happier Marriage*. New York: Harper Collins E-Books.
- Glasser, W. (1989). *Reality Therapy: A New Approach To Psychiatry*. Harper & Row Publisher.
- Glasser, W. (1996). Then And Now. The Theory Of Choice. *Learnin.*, 25(3): 20-22.
- Glasser, W. (1996, Summer). Dr. Glasser's Corner. *The William Glasser Institute Newsletter*. 3-4.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory A New Psychology Of Personal Freedom*. New York. Harper Collins.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory: A New Psychology Of Personel Freedom*. New York: Harper Collins.

- Glasser, W. (1998). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi. Seçim Teorisi.* (Çev. Müge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayınları. Choice Theory /A New Psychology Of Personal Freedom.
- Glasser, W. (1999a). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi* (Müge İzmirli Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Glasser, W. (1999b). *Okulda Kaliteli Eğitim* (Ulaş Kaplan Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1999c). *Başarısızlığın Olmadığı Okul* (Kıvılcım Teksöz Çev.). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2000). *Counseling With Choice Theory: The New Reality Therapy.* New York: Harper Collins
- Glasser, W. (2002). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi: Seçim Teorisi.* (Çev. Müge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Glasser, W. (2004). A New Vision For Counseling. *The Family Journal: Counseling And Therapy For Couples And Families.* 12 (4): 339-341.
- Glasser, W. (2005). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi: Seçim Teorisi* (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Glasser, W. (2016). *Okulda Kaliteli Eğitim.* İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. And Wubbolding, R. (1995). Reality Therapy. In R. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies.* 293-321. Itasca, Il: Peacock.
- Goff, M., Ackerman, P.L. (1992). Personality-Intelligence Relations: Assessing Typical Intellectual Engagement. *Journal Of Educational Psychology.* 84: 537-552.
- Goodman, M. E. (2001) *The Caring Teacher's Guide To Discipline: Helping Young Students Learn Self-Control, Responsibility And Respect* (2nd Ed.). California: Corwin Press.
- Gorbunovs, A., Kapenieks, A., Cakula, S. (2016). Self-Discipline As A Key Indicator To Improve Learning Outcomes In E-Learning Environment. *Procedia-Social And Behavioral Sciences.* 231: 256-262.
- Gordon, T. (1991). *Discipline That Works.* New York: Plume

- Gordon, T. (2002). *Çocukta Dış Disiplin Mi İç Disiplin Mi?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gray, E.K., Watson, D. (2002). General And Specific Traits Of Personality And Their Relation To Sleep And Academic Performance, *Journal Of Personality*. 70(2): 177-206.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde “Sorumluluk” Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretmenin Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, S. (2017). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştiricilerin Ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(28): 101-119.
- Gynnilda, V., Anders, H., & Myrhaug, D. (2008). Identifying And Promoting Selfregulated Learning İn Higher Education: Roles And Responsibilities Of Student Tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership İn Learning*. 16(2): 147-161. Doi: 10.1080/13611260801916317. Issn 1361-1267.
- Hakkari, F. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 28(2): 650-661.
- Haşlaman, Tülin. (2005). “*Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*”.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitimi Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Huang, L. (2008). Social Capital And Student Achievement İn Norwegian Secondary Schools. *Learning And Individual Differences*. 19(2): 320-325.

- Humphreys, T. (1999). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* (Çelik, B.Çev.).1.Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- [İrven, Ö., Şerven, B. \(2017\).](#) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonel İnançları Ve Öz-Düzenleme Becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(2): 367-379.
- Jones, R.N. (2001). *Theory And Practice Of Counselling An Therapy*. New York: Continuum.
- Judge, T.A., Martocchio J.J., Thoresen, C.J. (1997). Five Factor Model Of Personality And Employee Absence. *Journal Of Applied Psychology*. 82(5): 745-755.
- Kaner, S. (1993). Kontrol Kuramı Ve Gerçeklik Terapisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26(2): 569-585.
- Kaner, S. (1993). Psikodramanın Ve Gerçeklik Terapisinin Suçlu Gençlerin Benlik Kavramlarına Ve Empati Düzeylerine Etkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmoloji Dergisi*. 1(2): 165-172.
- Kanfer, F. H., Karoly, P. (1972). Self-Control: A Behavioristic Excursion Into The Lion's Den. *Behavior Therapy*. 3(3): 398-41
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması*. (Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, T.F., Sardoğan, M.E. (2012). *Psikolojik Danışma Ve Psikoterapide Kuramlar* (3.Baskı). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Karakuş, C., Kartal, A., Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 49(1):1-19.
- Karakuş, C., Kartal, A., Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul Öğrencilerine Göre Sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 49(1): 1-19.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, Sayı 1, 62-79.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi Ve Hikâyeler. *Millî Eğitim*. 198: 97-109.

- Kaşkaya, A., Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 417-441.
- Kaya, M. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Düşünme Ve Problem Çözme Becerileri İle Yordanması* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya: Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Keçeli-Kayısılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9(1): 69-83.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9 (1).
- Kilpatrick, J. (1960). *The Q-Sort: An Evaluation Of Its Effectiveness In Assessing Certain Aspects Of Self-Discipline Among High School Girls*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Pennsylvania State University, Usa.
- Kohn, A. (2008). Why Self-Discipline Is Overrated: The (Troubling) Theory And Practice Of Control From Within. *Phi Delta Kappan*, 90(3): 168-176.
- Kohn, A. (2008). Why Self-Discipline Is Overrated: The (Troubling) Theory And Practice Of Control From Within. *Phi Delta Kappan*, 90(3), 168-176.
- Köşker, N. (2013). “İlkokul Öğrencileri Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları Ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Doi Number :[Http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.4037](http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.4037). 8(3): 341-355.
- Kurt, H. (2013) “Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Doi Number :[Http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.4807](http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.4807). 8(6): 473-490.
- Lake, V. E. (1999). *Exploring Children’s Understandings Of Honesty, Courage, Hope, And Responsibility*. *Unpublished Doctoral Dissertation*,. United States Of America.: The University Of Texas, Austin,

- Lan-Ying, Z. (2010). Base On The Realities To Foster A Strong Sense Of Responsibility And Achieve The Sustainable Development Of Vocational Schools. *Canadian Social Science*. 6(5): 157-163.
- Lapan, R. T, Kardash, C. M., Turner, S. ,2002, Empowering Students To Become Self-Regulated Learners. *Professional School Counseling*, 5(4): 257–265.
- Lawrence, A. S., Deepa, T. (2013). Emotional Intelligence And Academic Achievement Of High School Students İn Kanyakumari District. *Online Submission*, 3(2): 101-107.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline And Student Responsibility: *The Students' View. Teaching And Teacher Education*. 17: 307-319.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline And Student Responsibility: The Students' View. *Teaching And Teacher Education*. 17: 307-319.
- Liebert, M.L., Spiegler, M.D. (1990). *Personality Strategies And Issues*, California: Brooks/Cole Pub.Co.
- Liebert, R. M., Spiegler., M. D. (1990). *Personality Strategies And Issues* (6th Ed). California
- Lungka, P. (2014). *The Development Of Teachers' Knowledge And Behaviours İn Promoting Preschoolers' Self-Discipline*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Spanish: Liverpool John Moores University.
- Mackenzie, J.R. (2000) *Çocuğunuza Sınır Koyma Sorumluluk Sahibi Bağımsız Çocuklar Yetiştirmenin Yolları* (Çvr: Gürel, H.), Hyb Yayıncılık: Ankara.
- Martel, J., Mckelvie, S. J., Standing, L. (1987). Validity Of An İntuitive Personality Scale: Personal Responsibility As A Predictor Of Academic Achievement. *Educational And Psychological Measurement*, 47(4): 1153–1163. <https://doi.org/10.1177/0013164487474033>
- Mbaluka, S. N. (2017). *The İmpact Of Student Self-Discipline And Parental İnvolvement İn Students' Academic Activities On Student Academic Performance*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Usa, Berrien Springs Mı :Andrews University.

- Mccabe, M., Rhoades, J. (1989). *The Nurturing Classroom: Developing Self-Esteem, Thinking Skills And Responsibility Through Cooperation*. California: Ita Publication.
- Mccrae, R.R. (1987). Creativity, Divergent Thinking And Openness To Experience. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 52: 1258-1265.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metin, H. (2006). *Halkla İlişkilerde Sosyal Sorumluluk* (Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meydan, C.H., Polat, M. (2013). Bir Örgüt Formu Olarak Okul İle Özdeşleşmede Akademik Başarı Ve Özdisiplinin Rolü. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*. 38: Sayı 167.
- Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik Danışma Ve Psikoterapi Kuramları*. F. Akkoyun, Çev. Edt.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Musgrave-Marquart, D., Bromley, S.P., Dalley, M.B. (1997). Personality, Academic Attribution, And Substance Abuse As Predictors Of Academic Achievement İn College Students. *Journal Of Social Behavior And Personality*. 12: 501–511.
- Nelson-Jones, R. (1984). *Personal Responsibility Counseling And Therapy An Integrative Approach*. London: Herper & Row Publishers.
- Oktay, A. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Disiplin*. A. Oktay & Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (S. 181-188) İçinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Olçay, A., Döş, İ. (2009). *Ortaöğretimde Başarıyı Olumsuz Etkileyen Unsurların Öğrenci Boyutuyla Tespitine Yönelik Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onay, İ. (2021). *Sorumluluk Değeri Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Kazanım Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Onur, B. (1979). Disiplin Kavramı. *Eğitim Ve Bilim*. 3(17): 25-33.

- Önal, Ş. H. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Öncü, Ç. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çocuk Dergisi*. 3: 14-17.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu Ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği Ve Geçerliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*. 4(7): 343-358.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları.
- Özer, A., Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(21):45-72.
- Özerbaş, M.A. Gündüz, M (2014). Sorumluluk Değerinin Proje Tabanlı Öğrenmeyle Öğretiminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi. *Journal Of International Social Research*. 7(32): 520-532.
- Özmen, A. (2004). *Seçim Kuramına Ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının Ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(16): 157-175.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Açıklama Ve Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Bir Yardım Modelinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parke, R. D., Roisman, G. I., Rose, A. J. (2019). *Social Development*. John Wiley & Sons.

- Parlak-Rakap, A. (2011). *In-Service Early Childhood Teachers' Perceptions About Their Roles In The Development Of Self-Discipline In Children*. (Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pepper, F. C., Henry, S. L. (Autumn, 1985). Using Developmental And Democratic Practices To Teach Self-Discipline. *Theory Into Practice*. 24(4): 264-270.
- Perry, N. E., Vandekamp, K. J. O. (2000). Creating Classroom Contexts That Support Young Children's Development Of Self-Regulated Learning. *International Journal Of Educational Research*. 33: 821-843.
- Perry, S. R. (2003). *Big Five Personality Traits And Work Drive As Predictors Of Adolescent Academic Performance*. (Unpublished Phd Dissertation). The University Of Tennessee, Knoxville, Umi.
- Peterson, A.V. (2000). Choice Theory And Reality Therapy. *Tca Journal*. 28(1): 41-49.
- Polat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma. (50. Baskı)*. İstanbul: Mega.
- Pomerantz, E.M., Qin, L., Wang, Q., Chen, H. (2011). Changes In Early Adolescents'sense Of Responsibility To Their Parents In The United States And China: Implications For Academic Functioning. *Child Development*, 82(4), 1136–1151. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2011.01588.X>
- Pomerantz, M. E., Qin, L., Wang, Q., Chen, H (2011). Changes In Early Adolescents'sense Of Responsibility To Their Parents In The United States And China: Implications For Academic Functioning. *Child Development*. 82(4): 1136-1151.
- Poropat, E.A., (2009). Meta-Analysis Of The Five-Factor Model Of Personality And Academic Performance. *Psychological Bulletin*. 135(2): 322-338.
- Preble, B., Gordon, R. (2011). *Transforming School Climate And Learning: Beyond Bullying And Compliance*. California: Corwin A Sage Company.
- Prentice Hall. Wubbolding, R. E., Brickell, J. (1998). Qualities Of The Reality Therapist. *International Journal Of Reality Therapy*. 19(2): 264-265.
- Purkey, W. W. (1985). Inviting Student Self-Discipline. *Theory Into Practice*, 24(4): 256-259.
- Rakap-Parlak, A. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Çocuklarda Öz Disiplin Gelişimi: Uzun Bir Yol. *Yü Eğitim Fakültesi Dergisi (Yyu Journal Of Education Faculty)*. 18(1): 706-732.

- Rıfenbary, J., (2010). *Mazeret Yok. (U. Kaplan, Çev.)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Robbins, S., Judge, T., 2007. *Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Rogus, J. F. (1985). Promoting Self- Discipline: A Comprehensive Approach. *Theory Into Practice*. 24(4): 271-276.
- Rosenbaum, M. (1980). A Schedule For Assessing Self-Control Behaviors: Preliminary Findings. *Behavior Therapy*. 11(1): 109-121.
- Rosenbaum, M. (1993). The Three Functions Of Self-Control Behaviour: Redressive, Reformative And Experiential. *Work & Stress*. 7(1): 33-46. Doi: 10.1080/02678379308257048
- Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J. C., & Noel, M. P. (2014). The Development Of Children's Inhibition: Does Parenting Matter? *Journal Of Experimental Child Psychology*. 122: 166- 182. Doi: 10.1016/J.Jecp.2014.01.003
- Rusten, G., Grimsrud, G. M., Eriksen, K. E. (2020). Corporate Social Responsibility, Education, And Job Training. In *Social Entrepreneurship And Corporate Social Responsibility*. 343-359.
- Ryan, K, Bohlin, K. E. (1999). *Building Character In Schools: Practical Ways To Bring Moral Instruction To Life (1st Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santos, F. (2019). Tool For Assessing Responsibility-Based Education (Tare) In The Portuguese Context: In-Strument Adaptation And Reliability Assessment. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte*. 14(2): 102-107.
- Sasson, R. (2003). *Will Power And Self Discipline*. New York: Sc Pub.
- Sasson, R. (2018). *What Is Self-Discipline?* Definitions. [Http://Www.Successconsciousness.Com/Blog/Innerstrength/What-Is-Self](http://www.successconsciousness.com/blog/innerstrength/what-is-self)
- Seligman, L. (2001). *Systems, Strategies, And Skills Of Counseling And Psychotherapy*. Upper Saddle River, Nj: Prentice-Hall.
- Seligman, L., Reichenberg, L.(2006). *Theories Of Counseling And Psychoterapy: Systems, Strategies And Skills*. Upper Saddle River, Nj: Pearson Prentice Hall.
- Sezer, A., Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(1): 22-39.

- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sıgır, Ü., Gürbüz, S. (2013). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sıgır, Ü., Gürbüz, S. (2011). Akademik Başarı Ve Kişilik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*. 10(1): 30-48.
- Skeen, J. W. (2002). Choice Theory, Virtue Ethics, And The Sixth Need. *International Journal Of Reality Therapy*.22(1).
- Soner, O. (2000). Aile Uyumu, Öğrenci Özguveni Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğilim Bilimleri Dergisi*. 12, 249-260.
- Şahan, B. (2011). *Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. Ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitimine Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşir, Z. (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşamında Öz-Disiplin: Azim, Yaşam Doyumu Ve Huzur Bağlamında Karma Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tangney, J. P., Boone, A. L., Baumeister, R. F. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, And Interpersonal Success. *Journal Of Personality*.72(2): 272-322.
- Tanrikulu, T. (2011). Türk Atasözlerinde Gerçeklik Terapisi. *Millî Folklor*. 23(90): 86-92.
- Tanrikulu, T. (2013). *Siber Zorbalık İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi Ve Gerçeklik Terapisi Yönelimli Bir Müdahale Programının Siber Zorbaca Davranışlar Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tao, T., Wang, L., Fan, C., Gao, W. (2014). Development Of Self-Control İn Children Aged 3 To 9 Years: Perspective From A Dual-Systems Model. *Scientific Reports*. 4(7272): 1-5.
- Taylı, A. (2013). Sorumluluğun Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (30): 68-84.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., Sullivan, W. C. (2002). Views Of Nature And Self-Discipline: Evidence From Inner City Children. *Journal Of Environmental Psychology*. 22(1-2): 49-63.
- Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. Sınıflarda Etkinlik Temelli Değer Eğitimi Yoluyla Sorumluluk Değerinin Kazandırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tominey, S. L., Mccllelland, M. M. (2011) Red Light, Purple Light: Findings From A Randomized Trial Using Circle Time Games To Improve Behavioral Self-Regulation İn Preschool. *Early Education And Development*. 22(3): 489-519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Toprak, A. (2019). *Spor Yapan Ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Kişisel Sorumluluk Ve Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde. Niğde Ömer Halis Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topses, G. (2012). Davranışçı Ve Varoluşçu-Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırteci Ve Örtüşen Nitelikleri. *International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education*.1(3): 67-75.
- Töremen, F. (2011). “Öğretmen Adaylarının Sorumluluk Eğitimi”. *Zirve Üniversitesi Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(1): 263-277.
- Triana, N., Rajiani, I. (2019). Interprofessional Education Module İn Achieving Ethics/Values, Roles, Responsibilities, Professional Communication Competencies, And Team Collaboration Among The College Of Health Students. *Indian Journal Of Public Health Research & Development*. 10(1): 406-408.
- Tung, D. (2013). *Identifying Patterns Of Cognition And Emotion İn Self-Discipline: A Meta-Analysis* (Order No. 1522703) [Unpublished Master Dissertation, Pacifica Graduate Institute]. Proquest Dissertations And Theses Global. <https://search.proquest.com/docview/1354442724?Accountid=159111>

- Türkdoğan, T. (2015). Gerçeklik Terapisi Müdahalelerinin Okullardaki Etkililiği: İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*. 16(1): 81-105.
- Uyulgan, M.A., Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(3): 1211-1226.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı Ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar – Deneyler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Wayson, W. W. (1985). Opening Windows To Teaching: Empowering Educators To Teach Self- Discipline. *Theory Into Practice*. 24(4): 227-232.
- Wiley.
- Wubbolding, R. (2015). *Gerçeklik Terapisi*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Wubbolding, R. E. (1998). Using Reality Therapy. New York: Harper & Row.
- Wubbolding, R. E. (2000). *Reality Therapy For The 21st Century*. Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Wubbolding, R. E. (2002). *Cycle Of Managing, Supervising, Counseling And Coaching*. Cincinnati. Oh: Center For Reality Therapy.
- Wubbolding, R. E. (2007). Reality Therapy. A. Rochlen (Ed.), Applying Counseling Theories: An Online. *Case-Based Approach*. 193-207. Upper Saddle River, Nj:
- Wubbolding, R. E. (2015). *Gerçeklik Terapisi*. (E. Emir Öksüz Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Wubbolding, R. E., Robey, P.A. (2012). Introduction To Choice Theory And Reality Therapy. P.A. Robey, R.E. Wubbolding And J. Carlson (Ed.). *Contemporary Issues In Couples Counseling*. (3-18). Routledge.
- Wubbolding, R. E., Brickell, J. (1998). Qualities Of The Reality Therapist. *International Journal Of Reality Therapy*. 17: 47-49.

- Wubbolding, R. E.. Associates. (1998). Multicultural Awareness: Implications For Reality Therapy And Choice Theory. *International Journal Of Reality Therapy*. 17: 4-6.
- Wubbolding, R.E. (2015). *Gerçeklik Terapisi*. (Çev. E. Emir Öksüz). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Wubbolding, R.E., Brickell, J., Imhof, L., Kim, R.I. & Al-Rashidi, B. (2004). Reality Therapy: A Global Perspective. *International Journal For The Advancement Of Counselling*, 26 (3): 219-228.
- Wubbolding, R.E., Robey, P. Ve Brickell, J. (2010). A Partial And Tentative Look At The Future Ofchoice Therapy, Reality Therapy And Lead Management. *International Journal Of Choice Theoryand Reality Therapy*. 29: 25-34.
- Wubbolding, Y. (2003). Reality Therapy Theory. In D. Capuzzi (Ed.), *Counseling And Psychotherapy*. 255-282 Upper Saddle River, Nj: Merrill Prentice Hall.
- Yağar, F., Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik Ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2018:3(3): 1-9.
- Yalçın, A. (2021). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Sorumluluk Temelli Etkinliklerin Öğrencilere Sorumluluk Değerini Kazandırmadaki Etkisi*. (Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, N. (2006). *İnterneti Doğru Kullanıyor Mıyız? İnternet Bağımlısı Mıyız? Çocuklarımız Ve Gençlerimiz Risk Altında Mı? Bilgi Teknolojileri Kongresi Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı*: 585- 588. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yalçınkaya, G. (2014). Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin Bhtg Yaklaşımını Uygulama Durumları-Bir Durum Çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 9(8): 47-71.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. (İyidoğan Babayiğit, Z.Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yalom, I., (1999). *Varoluşçu Psikoterapi*. (Çev.: Z. İyidoğan Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Yalom, I., (2002). *Bağışlanan Terapi*. (Çev.: Z. İyidoğan Babayiği). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (2. Bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1997). *Ana-Baba-Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana Baba Ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi*. (17. Baskı). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yaykırın, E. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka İle Kişisel Ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenilmez, K., Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(14): 132–146.
- Yeşil, R. (2014). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2): 282-294.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarını Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(18): 167-176.
- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Kişisel Sorumluluk Ve Ruh Sağlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki: Adana Çukurova İlçesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, R. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yontar, A. (2013). *Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri Ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yontar, A., Yurtal, F. (2009). Sorumluluk Kazandırmada Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yaptırımların İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*. 34(153):144.
- Yorgun, A., Voltan-Acar, N. (2014). Gerçeklik Terapisinin Türk Kültürüne Uygulanabilirliği: Kültür Açısından Eleştirel Bakış. *Eğitim Ve Bilim*. 39(175): 216- 226.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (2014). Comparing Students' Self-Discipline And Self Regulation Measures And Their Prediction Of Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 39(2): 145-155.
<http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Cedpsych.2014.03.004>

ÖZGEÇMİŞ

