

*Makale Türü: Araştırma Makalesi*

## **İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Bağlamında İncelenmesi\***

**Suat Şehir**

*Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi,  
Orcid id: 0000-0003-4933-4987*

**Cemal Aküzüm<sup>1</sup>**

*Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim,  
Orcid id: 0000-0001-8011-6027*

### **ÖZ**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algılarının denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin denetim odağı, öğrenci başarısı ve başarısızlığından sorumluluk algılarının belirlenen değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile şekillenen araştırmanın evrenini Diyarbakır il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek üzere 508 sınıf öğretmeni kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla öğretmen denetim odağı ölçeği ve öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algısı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz sürecinde Betimsel İstatistik, Bağımsız t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının yüksek ancak öğrenci başarısızlığından sorumluluk algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin denetim odağı özelliğinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği ancak istihdam tipi ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermedikleri görülmüştür. Başarıdan sorumluluk alma boyutunun ise öğrenci sayısı ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunda ise istihdam tipi ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüşleri ile başarıdan sorumluluk almaya yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik Başarı, Başarısızlık, Denetim Odağı, Sorumluluk Alma, Sınıf Öğretmeni.

## **Investigation of Primary School Students' Causes of Unsuccess in The Context of Class Teachers' Locus of Control**

### **ABSTRACT**

In this study, it was aimed to investigate the perceptions of responsibility of the class teachers about student success and failure and their relationship with locus of control variables. Besides, it has been tried to determine if the teachers' perception of responsibility differs from the locus of control and student success and failure according to the determined variables. The population of the research, which is shaped by the relational survey model, is the classroom teachers working in the city

\* Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü'nce desteklenmiştir. Proje Numarası: ZGEF.20.005, Yıl: 2020. (This research has been supported by Dicle University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: ZGEF.20.005, Year: 2020)

<sup>1</sup> **Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., Cemal AKÜZÜM, [cemal.akuzum@dicle.edu.tr](mailto:cemal.akuzum@dicle.edu.tr)

center of Diyarbakır. In order to represent the population, 508 classroom teachers were selected with an easily accessible sampling method. Teacher locus of control scale and teachers' perception of responsibility for student success scale were used for the purpose of collecting the necessary data for the research. Descriptive statistics, independent t Test, One Way Variance Analysis, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Pearson Moments Product Correlation Coefficient were used in the analysis process of the obtained data. As a result of the research, it was concluded that classroom teachers have high perception of responsibility for student success, but low perception of student failure. In addition, it was observed that Classroom teachers' locus of control had a significant difference in terms of gender and age variables, but they did not differ significantly in terms of employment type and number of students. The dimension of taking responsibility for success shows a significant difference in terms of number of students and age variables; In terms of taking responsibility for failure, it is seen that there is a significant difference in terms of employment type and age variables. Finally, it is observed that there is a moderate positive relationship between the opinions of the class teachers about the locus of control and their responsibilities towards success.

**Keywords:** Academic Success, Failure, Locus of Control, Taking Responsibility, Classroom Teacher.

## Giriş

Nitelikli insan gücü ülkeler için en değerli kaynaklardan biridir. Bu nitelikli insan gücünü şekillendiren temel kurumlar okullardır. Çağımızın donanımlı bireylerinin girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, bilimsel düşünme ve problem çözme yeteneğine sahip bireylerini yetiştirmek için nitelikli okul ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Demirtaş & Güneş, 2002). Eğitimin temel hedefi öğrenme sürecini etkileyen tüm faktörleri doğru şekilde işe koşarak öğrencileri başarıya ulaştırmaktır. Elbette ki öğrencilerin öğrenmelerini, gelişimlerini ve başarılarını etkileyen birçok faktör vardır. Birbirinden bağımsız birçok araştırma akademik başarının öğrenme hızı, zekâ gibi bilişsel faktörlerden yanı sıra özsaygı, mizaç özellikleri, özyeterlilik, güdülenme gibi duyuşsal özelliklerimizden ve ayrıca ebeveynlik stilleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Arıcı, 2007; Howie ve Pieteron, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004).

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler kendilerine, öğrencilerine ve nihayetinde tüm topluma değerlerin ve becerilerin kazandırılmasında çok önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Çağdaş toplumlarda öğretmenler sadece öğretim işini yürüten teknik personeller olarak değil toplumu inşa eden ve topluma rol model olan bireyler olarak görülmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda toplumu inşa eden öğretmenlerin öğrencileri etkileyen her özelliğinin dikkatle incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Birbirinden bağımsız birçok araştırma akademik başarının öğrenme hızı, zekâ gibi bilişsel faktörlerden, yanı sıra özsaygı, mizaç özellikleri, özyeterlilik, güdülenme gibi duyuşsal özelliklerimizden ve ayrıca ebeveynlik stilleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Arıcı, 2007; Howie ve Pieteron, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004).

Stronge (2007)'ye göre öğretmen etkililiği, öğrencilerin deneyimlerini pozitif yönde etkileyen ve başarılarını ileriye taşıyan öğretici tepkilerini ve öğretmenin kişilik özelliklerini kapsar. Mowrer-Reynolds (2008) de benzer şekilde etkili öğretmen niteliklerini iki boyutta ele almıştır. Bunlardan birincisi pedagojik formasyon, alan bilgisi, genel kültür, çoklu yaklaşımlar ve öğretim yöntem ve tekniklerini içeren mesleki yeterlilikler, diğeri ise sevecenlik, mizah, coşku, destekleme, saygı ve içtenliği içeren öğretmen kişilik özellikleridir. Köknel (1985)'e göre kişilik; Bir insanı nesnel veya öznel tüm yönleriyle diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin toplamıdır. Köse (2003)'ye göre çok boyutlu bir yapı olan kişiliğin kendi içindeki iki temel alt boyutundan biri olan karakter boyutunun en temel bileşenlerinden ve dikkate değer boyutlarından biri de denetim odağı özelliğidir.

Denetim odağının tarihsel geçmişine, kökenine bakıldığında karşımıza yüklem kavramı çıkmaktadır. Yüklem gerçekleşmiş bir olayın sebeplerine ilişkin yapılan bilişsel bir

değerlendirmedir (Corbett, 1998). Yükleme kuramı, insanların anlamlandırmaya ve sebep bulmaya yani yükleme yapmaya yatkın olduğu varsayımına dayanır (Schunk, 2000). Yükleme kavramı ilk kez Heider tarafından ortaya atılmıştır. Heider yaptığı çalışmalarda insanların kendi davranışlarının sorumluluğunu başka insanlara yükleyebileceğini iddia etmiştir (Ahles, 2004; Bruce, 2006). Denetim odağı kavramını ilk kez ortaya atan Rotter (1966), yaşamdaki acıyı ve mutluluğu başka bir deyişle ödül ve cezaların belirleyici güçlerinin yoğunlaştığı yeri denetim odağı olarak tanımlamıştır. Seligman ve Martin (1979)'e göre de denetim odağı insanların yaşadığı olaylara gerekçe bulmasıdır. Kişilik özelliği olarak içsel denetim odağı özelliğine sahip öğretmenler başlarına gelen iyi ya da kötü şeyleri, başarı ya da başarısızlıklarını kendi davranışlarının sonucu olarak görerek sorumluluk alıp yaşanan kötü durumlarda durumu değiştirmek için çaba gösterirken dışsal denetim odağı özelliği gösteren bireyler tam tersine yaşadıklarını başına gelenleri kendisi dışındaki güç ve faktörlerle (şans, kader, olanakların yetersizliği ve güçlü olan başkaları) açıklar ve bu algılama biçimi sebebiyle yaşanan kötü durumları değiştirmek için bir çaba göstermezler. İçsel denetim özelliğine sahip öğretmenler, öğrencileriyle güçlü iletişim kurabilen ve ruhsal açıdan dengeli bir kişilik yapısına sahip bireylerdir. Dışsal kontrol odağı özelliği gösteren öğretmenler ise ruhsal açıdan sorunlu, depresyona girmeye eğilimli ve iletişim açısından problemlidir (Tümekaya, 2000; Dilmaç, 2008; Kırıl, 2012). Davies (1982), denetim odağı konusunda yaptığı çalışmada, yeteneklerini çeşitli işlerde ortaya koyma açısından içsel denetimli bireylerin dışsal denetimlilere göre daha önde olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda dışsal denetimli bireylerin çaresizlik hissine içsel denetimlilere oranla daha fazla kapıldıklarını ve yine başarı ile ilgili beklenti düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Tüm bunların yanı sıra aynı zamanda dışsal kontrol odağına sahip bireylerin özsaygılarının daha düşük olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Bireyin denetim odağı algısı ve sorumluluk duygusu bir konudaki başarı veya başarısızlık durumunu nasıl değerlendireceği, başarıyı ve başarısızlığı nelerle ilişkilendireceğini ve buna bağlı olarak başarı ve başarısızlık durumlarında göstereceği davranışları belirlemektedir. Bu veriler dikkate alındığında öğretmenlerin içsel denetim odağı özelliği göstermesinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Aynı zamanda içsel kontrol odağı özelliği eğitimle sonradan da kazandırılabilir (Küçükkaragöz, 1998). Bu bakımdan eğitim sisteminin yürütücü elemanı olan öğretmenlerin kontrol odağı özellikleri, öğrenci başarı ve başarısızlığına ilişkin algılarının belirlenmesi ve içsel denetim odağı özelliği geliştirici faaliyetlerin planlanıp, uygulanmasına dönük çalışmaların yapılması önem taşımaktadır.

Öğretmen nitelikleri ve yeterliliği öğrenme-öğretme süreçlerinde akademik başarıyı etkileyen en önemli ve en kritik faktördür. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen öğretmenlerin eğitim süreçlerine dair algılarının özelliklerinin bilinmesi öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini belirleme açısından kritik önem taşımaktadır (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri en nitelikli şekilde edinmiş olmaları onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan öz-sorumluluk algılarına da bağlıdır. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını etkileyen temel faktörlerden biri de öğretmenin öğrencilerinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algılamasıdır. Öğretmenin öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; sınıf yönetimi dersinin öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısına etkisi (Kurt & Ekici, 2013), biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algıları (Kurt, 2013a), biyoloji öğretmenlerinin sorumluluk algılarının analizi (Kurt, 2013b), cinsiyet ve kıdem değişkeninin öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısına etkisi (Aktaş, Kurt, Aksu & Ekici, 2013; Ekici, 2012b), öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı ölçeğinin uyarlanması (Ekici, 2012a), öğretmen adaylarının öğrencinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk algılarının farklı

değişkenler açısından incelenmesi (Ekici, 2013) gibi konularda araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, alanyazınında sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algılarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı gibi, başarı ve başarısızlıktan sorumluluk algısının denetim odağı bağlamında ele alındığı bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sorumluluk algısı ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirleme, sınıf öğretmenlerinin başarısızlık ve başarıdan sorumluluk alma algılarının belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

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

1. Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ve denetim odağı algıları hangi düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ve denetim odağı algıları arasında;

a. Cinsiyet,

b. Yaş,

c. Öğrenci sayısı,

h. İstihdam türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları ile denetim odağı algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

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

### Evren ve Örneklem

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

**Tablo 1.** İlçe bazında görev yapmakta olan öğretmen sayıları ve evren temsil oranları

İlçeler	Mevcut Öğretmen Sayısı	Evreni Temsil Yüzdesi	Alınan Örneklem Sayısı
---------	------------------------	-----------------------	------------------------

Bağlar	1045	37.3	189
Kayapınar	763	27.2	138
Sur	329	11.7	60
Yenişehir	667	23.8	121
<b>Toplam</b>	<b>2804</b>	<b>100</b>	<b>508</b>

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

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	• Kadın	239	47.0
	• Erkek	269	53.0
Yaş	• 30 yaş ve altı	80	15.7
	• 31-40 yaş	229	45.1
	• 41-50 yaş	169	33.3
	• 51 yaş ve üzeri	30	5.9
Öğrenci Sayısı	• 20 ve aşağısı	18	3.5
	• 21-40	392	77.2
	• 41 ve üzeri	98	19.3
İstihdam Türü	• Kadrolu	445	87.6
	• Sözleşmeli	27	5.3
	• Ücretli	36	7.1
<b>Toplam</b>		<b>508</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %47’sinin kadın, %53’ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni dikkate alınarak öğretmenlerin örneklem içerisindeki dağılım durumlarına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin %15,7 oranında 30 yaş ve altı, %45,1 oranında 31-40 yaş arası, %33,3 oranında 41-50 yaş arası ve %5,9 oranında 51 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrenci sayısı değişkeni açısından incelendiğinde ise araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %3,5 oranında 20 ve aşağısı, %77,2 oranında 21-40 arası ve %19,3 oranında 41 ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca istihdam türü açısından sınıfı öğretmenlerinin örneklem içerisindeki dağılım durumları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %87,6 sınıın kadrolu, %5,3’ünün sözleşmeli ve %7,1’inin de ücretli öğretmenler olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

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

### *Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği*

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

#### *Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği*

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

**Tablo 3.** Akademik başarı sorumluluk algısı ölçeğinin faktör analizi sonuçları

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

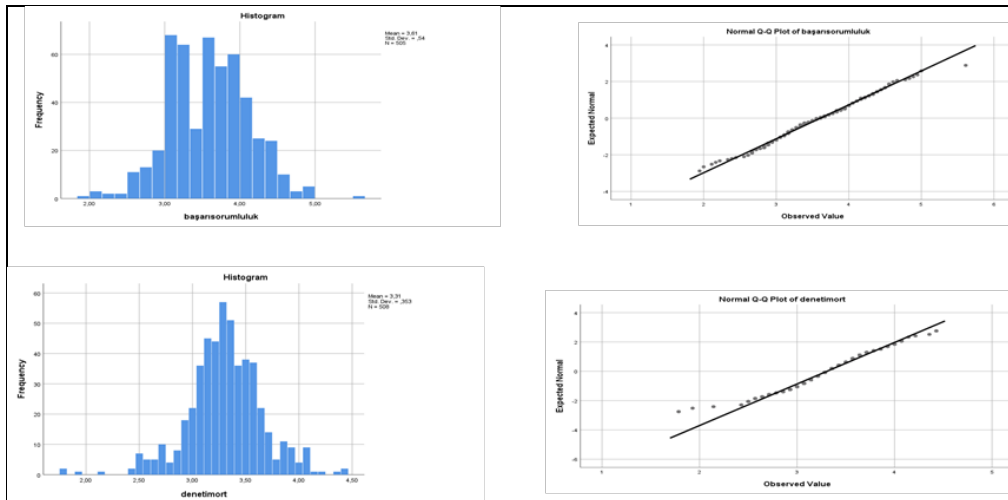


BarlettSphericity Testi Ki Kare	3984.048
Sd	153
P	.00
Toplam Cronbach's Alpha	.82

Ölçeğin beşli likert tipine uyarlama sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizi veri toplama aracının geliştirilmesinde değişkenleri kategorize etmek yani değişken sayısını azaltarak değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisini açığa çıkarmaktır (Kalaycı, 2010). Bu ilişkileri daha sade ve anlaşılır şekilde açığa çıkarmak amacıyla Bartlett Sphericity ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmış, ardından düzenlenmiş faktör yükleme matrisinin satır veya sütunları yalın hale getirilerek anlaşılabilir bir yapıya sokmak için varimax döndürme tekniğinden (Ayvaz, 1995) faydalanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte yer alacak maddeleri belirleme sürecinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, iki faktörde yer alan faktörler arasında farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Yanı sıra Açımlayıcı faktör analizinin uygulanması sürecinde KMO değerinin .6'dan büyük olması ve Barlett küresellik test sonucunun anlamlı ( $p < .05$ ) çıkması önerisi (Büyüköztürk, 2012; İslamoğlu & Alıncaçık, 2013) uygulamanın gerçekleştirilmesi sürecinde dikkate alınan bir diğer konudur. *Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği*nde yer alan maddelerin faktör yükleri, güvenilirlik katsayısı ve maddelerin hangi boyutlar altında toplandığına ilişkin verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

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



Şekil 1. Öğretmen görüşlerinden elde edilen Histogram ve Q-Q grafikleri

Araştırma için seçilen örneklemelerden elde edilen verilerin homojenlik durumunu belirlemek için Levene testi ( $p>.05$ ) yapılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda verileri karşılaştırmak için cinsiyet, değişkeni için parametrik testlerden t testi; yaş değişkeni için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ancak istihdam tipi ve öğrenci sayısı değişkenlerinde yer alan grupların dağılımında 30'dan küçük gruplar yer aldığından bu değişkenlerin karşılaştırılma sürecinde non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Çünkü örneklem büyüklüğü 30'dan büyük ise parametrik testler her zaman parametrik olmayan testlerden üstün olur (Gökçe, 1992). Karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinin esnek olması, karşılaştırılacak grup sayısının fazla olması durumunda hata payını ve hata tiplerini kontrol altında tutabilmesi (Scheffe, 1953) bu araştırmada tercih edilme sebebidir. Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı görüş ortalamaları ile başarıdan sorumluluk alma görüş ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson Korelasyon katsayısı sürekli iki değişken ya da lineerlik gösteren korelasyon katsayısını hesaplamada genellikle kullanılır (Çepni, 2012).  $R^2$  değeri ile determinasyon katsayısı dikkate alınmış ve değişkenlerin örneklemdeki etki gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012).

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

**Tablo 4.** Veri toplama aracında kullanılan seçeneklerin ağırlığı ve sınırı

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

### Bulgular

Araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

### Denetim Odağı ve Öğrenci Başarisından Sorumluluk Alma Görüş Ortalamalarına İlişkin Bulgular

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

**Tablo 5.** Denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ilişkin görüş ortalamaları

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



Tablo 5'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının orta düzeyde ( $\bar{X}=3.30$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin başarıdan sorumluluk alma görüş ortalamalarına bakıldığında başarı boyutunda yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.03$ ) başarısızlık boyutunda ise orta düzeyde ( $\bar{X}=3.17$ ) görüş ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

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

**Tablo 6.** Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler

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

\*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=2.54; p=.01). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı (t=.57; p=.57) hem de başarısızlık (t=.12; p=.91) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

### Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

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

**Tablo 7.** Yaş değişkenine göre elde edilen veriler

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kt	Sd	Ko	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Denetim Odağı	a. 30 ve altı	80	3.31	.33	Gruplar Arası	1.09	3	.36	2.95	.03*	d-b*
	b. 31-40 yaş	229	3.27	.32	Grup İçi	62.03	504	.12			
	c. 41-50 yaş	169	3.32	.39	Toplam	63.12	507				
	d. 51 ve üzeri	30	3.47	.42							
	<b>Toplam</b>	<b>508</b>	<b>3.31</b>	<b>.35</b>							
Başarı	a. 30 ve altı	80	4.03	.49	Gruplar Arası	3.14	3	1.05	2.92	.03	d-b*
	b. 31-40 yaş	229	3.97	.61	Grup İçi	180.11	504	.36			
	c. 41-50 yaş	169	4.08	.65	Toplam	183.25	507				
	d. 51 ve üzeri	30	4.28	.38							
	<b>Toplam</b>	<b>508</b>	<b>4.04</b>	<b>.60</b>							

Başarısızlık	a. 30 ve altı	80	3.38	.90	Gruplar Arası	7.79	3	2.60	3.03	.03
	b. 31-40 yaş	229	3.19	.91	Grup İçi	429.15	504	.86		
	c. 41-50 yaş	169	3.02	.96	Toplam	436.94	507			
	d. 51 ve üzeri	30	3.26	.93						
	<b>Toplam</b>	<b>508</b>	<b>3.17</b>	<b>.93</b>						

p&lt;.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2.95$ ;  $p=.03$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 31-40 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında olduğu ve 51 yaş ve üzeri grubun lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı ( $F=2.92$ ;  $p=.03$ ) hem de başarısızlık ( $F=3.03$ ;  $p=.03$ ), boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarıdan sorumluluk alma boyutunda anlamlı farklılığın 31-40 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında olduğu ve 51 yaş ve üzeri grubundakilerin lehine olduğu görülmektedir. Başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunda anlamlı farklılığın 30 ve altı yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında olduğu ve farklılığın 30 ve altı yaş grubu lehine olduğu görülmektedir.

### Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

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

**Tablo 8.** Öğrenci sayısı değişkenine göre elde edilen veriler

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

p&lt;.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $\chi^2=4.78$ ;  $p=.09$ ).

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

### İstihdam Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarını istihdam türü değişkenine göre karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tabloda 9'da yer almaktadır.

Tablo 9'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $\chi^2=.23$ ;  $p=.89$ ). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı ( $\chi^2=15.84$ ;  $p=.00$ ) hem de başarısızlık ( $\chi^2=12.04$ ;  $p=.00$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın sözleşmeli öğretmenler ile ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında olduğu ve sözleşmeli öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. Başarısızlık boyutunda ise ortaya çıkan anlamlı farklılığın kadrolu öğretmenler ile ücretli ve sözleşmeli öğretmenler arasında olduğu ve kadrolu öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** İstihdam türü değişkenine göre elde edilen veriler

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

$p<.05$

### Denetim Odağı ile Akademik Başarıdan Sorumluluk Alma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamaları ile akademik başarıdan sorumluluk almaya ilişkin görüş ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Sınıf öğretmenlerinin denetim odağına ilişkin görüş ortalamaları ile akademik başarıdan sorumluluk almaya ilişkin görüş ortalamaları arasındaki ilişki

Denetim odağı	Başarı	508	.39	.15	.00*
	Başarısızlık	508	.02	.004	.57

\* $p<.01$

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

almaya ilişkin görüş ortalamalarının başarısızlık boyutu arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $r=.02$ ;  $p=.57$ ).

### Tartışma ve Sonuç

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

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

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ekici (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından sorumluluk alma algı düzeylerine ilişkin puanların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark taşımadığı görülmüştür. Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırmada yine öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yanı sıra araştırmada ölçeğin öğrenci başarısından sorumluluk alma algı boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine Akdağ (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, kadın ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kurt ve Ekici (2013)'nin öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, kadın öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarının erkek öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Tümkaya (2000) yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin sorumluluk algıları yönünde denetim odağı puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde genel olarak başarıdan sorumluluk alınırken başarısızlıktan sorumluluk alınmadığı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının başarısızlığı kendisi dışındaki faktörlerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durum sosyal psikolojinin ortaya koyduğu kendine hizmet eden yanlılık olgusuna uygun düşmektedir. *Kendine hizmet eden yanlılık olgusuna* göre insanlar olumlu durumları kendine mal ederken olumsuz durumları ise çevresel faktörlerle ilişkilendirmektedir. Tipik bir durum olan hatta karikatürize edilen yüksek notlarda öğrencinin yüksek puan aldım düşük notlarda ise hoca düşük puan vermiş ifadeleri hepimizin hemen anımsayacağı türdendir (Aronson, Wilson & Akert, 2012). Yanı sıra psikoloji literatüründe insanların çatışma ve kaygı durumlarında kullandıkları gerginliği ve kaygıyı

azaltmaya dönük savunma mekanizmaları ile de bu durumu açıklamak mümkündür. İnsanda doğal olarak gerginlik yaratan bir olgu olan başarısızlığı dış nedenlere yükleyerek dışsallaştırma savunma mekanizmasının kullanılması ve yine kusurlu durumlarda suçu çevreye yükleyerek rahatlamayı sağlayan yansıtma savunma mekanizmaları bu durumu açıklayıcıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının gösterdiği algı özellikleri de bu durumu destekler niteliktedir (Geçtan, 2006).

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

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik görüş ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise hem başarı hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin 31-40 yaş öğretmenler arasında ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğinde kazanılan tecrübe ile ilişkilendirilebilir. Başarısızlık boyutunda ise 30 yaş altı öğretmenler ile 41-50 arası öğretmenler arasında ve 30 yaş altı öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılık göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun yüksek olması ve idealist tutumları ile ilişkilendirilebilir.

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

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

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

algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına yönelik sıra ortalamalarının istihdam tipi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise, hem başarı 65 hem de başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın sözleşmeli öğretmenler ile ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında olduğu ve sözleşmeli öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. İş garantisi algısına sahip kadrolu öğretmenler ile iş garantisi algısının olmadığı sözleşmeli öğretmenler ve zaten geçici olduğu net olan ücretli öğretmenlerin iş garantisi algısının net olduğu durumlarda işin olumlu sonuçlarından sorumluluk almanın arttığı ancak iş garantisinin olmadığı durumların ise işin sonuçlarından sorumluluk almayı azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Başarısızlık boyutunda ise ortaya çıkan anlamlı farklılığın kadrolu öğretmenler ile ücretli ve sözleşmeli öğretmenler arasında olduğu ve kadrolu öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. Kadrolu öğretmenlerin başarısızlıktan daha az sorumluluk almaları daha çok sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin öğretmenliğe yeni başlamış veya öğretmenlikteki süresi henüz çok uzun olmayan bireyler olmaları ve bir işe giriş aşamasındaki idealist her şeyi değiştirebileceğine olan inancın ve tavrın sonucu olarak görülebilir.

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

### **Öneriler**

Araştırma bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre öneriler aşağıda verilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ve sorumluluk alma düzeylerini geliştirecek sempozyum, panel, konferans gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımaları, başarı ve başarısızlık konusunda daha nesnel değerlendirmeler yapabilmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Sorumluluk almanın, denetim odağı dışındaki diğer kişilik özellikleri ile ilişkisine ortaya koymaya dönük çalışmalar yapılabilir.

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

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Yazar Katkı Beyanı:** Birinci Yazar: %50, İkinci Yazar: %50.

**Araştırma Yayın Etiği:** : Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

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



- Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, B.Ö. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, Ö. & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2012) *Sosyal psikoloji* (Çev. Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Atak, H. (2011). Örneklem Seçimi. Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 201-227). Ankara: Edge Akademi.
- Ayvaz Y. (1995). Ana bileşenler analizi ve bir uygulama denemesi. Yayınlanmamış doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bruce T. (2006). Swinomish attributes of success. Doctoral dissertation, Gonzaga University, Spokane.
- Bulus, M. (2011) Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An Individual Differences Perspective *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2) p540-546.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (Çev: Erguvan Sarıoğlu, İ. D.), İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014) *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Canel, N.D. (1993). Ortaokul seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünceye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Corbett D. G. (1998). Weiner's attributional theory of motivation and emotion: Testing aspects of the model with community college students. (Unpublished doctoral dissertation). New York University. New York.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 7. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Davies, G. M. (1982). *Perceived self-efficacy outcome expectancies and negative mood states and stage real disease*. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 241-244.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Dılmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. 20, 1-14.
- Ekici, G. (2012a). Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 23– 35.
- Ekici, G. (2012b, Haziran). Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarına cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etkisinin değerlendirilmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Nięde.
- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 263-279.

- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Ed.)*. London: Sage publications.
- Geçtan E. (2006) *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. 18. Baskı, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökçe, B. (1992). *Toplum bilimlerde araştırma (2.Baskı)*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Güvenç, H. (2011a). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlilik algıları. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Güvenç, H. (2011b). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki öz yeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 14101421.
- Howie, S. J.& Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- İslamoğlu, A. H., Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde, (s. 321-331), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıral, E. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, F. (1991). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Köknel, Ö. (1985), *Korkular, takıntılar, saplantılar*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, F. (1991), *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Köse, S. (2003). A.psychobiological model of temperament and character: TCI. *Yeni Symposium*, 41(2), 86-97.
- Kurt, H. (2013a). The analyze of teachers' responsibility beliefs for student academic successes and failures (The sample of Turkish biology teachers). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 314-329.
- Kurt, H. (2013b). The analyze of biology teachers' responsibility perception for student achievement in terms of classroom management profiles. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 473-490.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algısına Etkisinin Analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6 (8), 901-939. Doi: 10.9761/JASSS1865.
- Küçükkaragöz, H. S. (1998). İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.
- Malki, R. (1998). Davranışlarda iç-dış kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Maya Çalışkan, G. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 374-394.
- Mowrer-Reynolds, E. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers, *College Student Journal*, 42(1), 214-223.
- Pallant, J. (2011) *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program*. 4th Edition, Allen & Unwin, Berkshire.

- Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 340-352.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Sadowski, C. J., Taylor, R. C., Woodward, H. R., Peacher, R. K., & Martin, B. J. (1982). The reliability and validity of a Likert type locus of control scale for teachers. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 12, 32. (Ms. No. 2475).
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories, an educational perspective* (3.ed.). Merrill Prentice Hall.
- Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242-247. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.3.242>.
- Strickland, B.R. (1972). Delay of gratification as function of race the experimenter. *Journal of Personality and Social Psychology*, (22), 108-112.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*, association for supervision & curriculum development, Virginia.
- Sürgen, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şevik, Y. (2014). İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Tümkaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 1-2.
- Wang, D. B. (2004). Family back ground factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

Qualified manpower is one of the most valuable resources for countries. The main institutions that shape this qualified manpower are schools. Qualified schools and teachers are needed to train individuals who are entrepreneurial, creative, critical, scientific thinking and problem-solving. The main goal of education is to make students successful by employing all the factors that affect the learning process correctly.

Teachers, one of the most important elements of the education system, undertake very important responsibilities in gaining values and skills to themselves, their students and ultimately the whole society. In contemporary societies, teachers are seen not only as technical personnel who carry out the teaching work, but also as individuals who build the society and are role models for the society. Teacher effectiveness encompasses the teacher's personality traits and instructive reactions that positively affect students' experiences and advance their success. Teacher qualifications and competence are the most important and critical factors affecting academic success in learning-teaching processes. Knowing the characteristics of teachers' perceptions of educational processes, which are considered as one

of the most important elements of the education system, is of critical importance in terms of determining the aspects that need to be developed by teachers.

The main purpose of this research is to examine the relationship between academic achievement responsibility perceptions and locus of control perceptions of classroom teachers working in public primary schools in four central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir).

## **Method**

In this study, the relational survey model, one of the survey research models, was used. In the survey research model, in order to reach generalizable results about universes with a large number of elements, the whole universe or a group of samples or samples that represent the universe and taken from the universe are scanned. Relational screening model, on the other hand, is a screening model that aims to determine the presence, absence and direction of a co-change relationship between two or more variables.

The universe of the research consists of 2804 classroom teachers working in primary schools in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) in the 2019-2020 academic year. 508 classroom teachers were chosen as the sample group to represent the universe. Proportional sampling method was used in the selection process of the sample group. The proportional sampling method is a complex method in which all groups with different characteristics that make up the universe are taken into account and that makes it possible to represent all of these groups.

During the data collection process, Academic Achievement Responsibility Perception Scale and Teacher Locus of Control Scale were used. The Teacher Locus of Control Scale is a five-point Likert type and consists of 14 items and a single dimension. The Academic Achievement Responsibility Perception Scale was used by adapting it to the five-point Likert type. The adapted scale consists of 18 items.

In order to determine the statistical methods to be used in the analysis of the data obtained from the data collection tool used to reveal the views of the teachers, the distribution of the data was examined. In order to compare the data as a result of the analyses, the t-test, one of the parametric tests, for the gender variable; For the age variable, it was decided to use one-way analysis of variance (ANOVA). However, since there are groups less than 30 in the distribution of the groups in the employment type and number of students, the Kruskal-Wallis H test, which is one of the non-parametric tests, was used in the comparison of these variables.

## **Results**

This research was carried out with the aim of examining primary school teachers' perceptions of responsibility for student achievement in the context of locus of control. As a result of the research, when the dimension averages of the classroom teachers' perceptions of responsibility for student success and failure were examined, it was concluded that the perception of responsibility regarding the success dimension was at a high level, and the perception of responsibility regarding the failure dimension was at a moderate level. As a result of the comparison of the opinions of the classroom teachers on the locus of control according to the gender variable, it was seen that there was a moderately significant difference in favor of male teachers. As a result of the comparison of the average opinions of the classroom teachers on the perception of responsibility for student success according to the gender variable, it is seen that there is no significant difference in both success and failure dimensions. As a result of the comparison of the average opinions of the classroom teachers

on the locus of control according to the age variable, it is seen that there is a significant difference between the groups. As a result of the comparison of the opinions of the classroom teachers on the perception of responsibility for student success according to the age variable, it is seen that there is a significant difference in both success and failure dimensions. As a result of the comparison of the average rank of the classroom teachers for the perception of responsibility for student success according to the variable of the number of students, it is seen that there is a significant difference in the success dimension, while there is no significant difference in the failure dimensions. As a result of the comparison of the mean rank of the classroom teachers regarding the locus of control according to the employment type variable, it is seen that there is no significant difference between the groups. As a result of the research, it is seen that there is a medium level positive relationship between the views of classroom teachers about locus of control and taking responsibility for student success. This may be associated with self-serving bias attributions.

### **Conclusion and implications**

Based on the findings of the study, it is suggested that activities such as symposiums, panels, conferences can be organized to improve the focus of control and responsibility level of classroom teachers. In-service training activities can be carried out in order to enable teachers to know themselves better and to make more objective evaluations about success and failure. Studies can be conducted to reveal the relationship between taking responsibility and other personality traits other than the locus of control. Experimental studies aimed at improving the perception of taking responsibility for failure and researching ways to increase the perception of taking responsibility for failure can be conducted.