



İlkokul Öğrencilerinin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Gerçeklik Terapisi Kapsamında Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi*

Esra Erzurumlu Ceylan^a

Ahmet Erdem^b

^a Psikolojik Danışman, Amasya Bahçeleriçi Şehit Recep Gülen İlkokulu, ORCID: 0000-0001-6716-5131

^b Dr.Öğr.Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7151-4100

ÖZET

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk, akademik başarıları arasındaki ilişkinin gerçeklik terapisi çerçevesinde öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu; Amasya ilinde öğrenim gören amaçlı örneklem kapsamında aşırı ve aykırı durum örneklemesi yoluyla belirlenen akademik başarıları yüksek ve düşük yirmi öğrencinin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk, akademik başarıları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşleri düzeyinde gerçeklik terapisi kapsamında değerlendirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Öğretmenlerden görüşme yöntemi ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarının birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili oldukları, birbirlerini tamamlayıp destekledikleri ve araştırma bulgularının gerçeklik terapisinin temel felsefesi ve temel kavramlarıyla ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
22.09.2022
Kabul tarihi:
19.10.2022

Anahtar Kelimeler
Öz Disiplin,
Bireysel Sorumluluk,
Akademik Başarı,
Gerçeklik Terapisi,

Atıf Bilgisi: Erzurumlu Ceylan, E. ve Erdem, A. (2022). İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarılarının gerçeklik terapisi kapsamında öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 454-474.

Sorumlu yazar: Ahmet Erdem, e-posta: drahmeterdem@gmail.com

* Bu çalışma birinci yazarın 'İlkokul Öğrencilerinin Öz Disiplin, Bireysel Sorumluluk Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Gerçeklik Terapisi Çerçevesinde İncelenmesi' isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna yapılan başvuru sonucunda çalışmanın uygun olduğuna ilişkin olarak 04.04.2022 tarihinde oturum no 06, 01-18 karar sayısı ile olumlu karar alınmıştır.



Examination of the Primary School Students' Self-Discipline, Individual Responsibility Levels and Academic Achievements in the Perspective of Teachers within Reality Therapy*

Esra Erzurumlu Ceylan^a

Ahmet Erdem^b

^a School Psychological Counselor, Amasya Bahçeleriçi Şehit Recep Gülen Primary School, ORCID: 0000-0001-6716-5131

^b Assist.Prof.Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, ORCID: 0000-0002-7151-4100

ABSTRACT

This research was conducted to evaluate the relationship between self-discipline, individual responsibility and academic achievement of primary school students within the framework of reality therapy. The study group of the research consists of the teachers of twenty students with high and low academic success, who are studying in Amasya province, and it was determined by extreme and deviant sampling within the scope of purposeful sampling. In this study, which was conducted to evaluate the relationship between self-discipline, individual responsibility, and academic achievement of primary school students within the scope of reality therapy at the level of their teachers, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. The data collected by interview method with teachers were analyzed through content analysis. As a result of the research, it was concluded that self-discipline, individual responsibility and academic achievement are highly correlated, they complement and support each other, and it was concluded that the research findings are in relation with the basic philosophy and basic concepts of reality therapy.

Article Type
Research

Article Background

Received:

22.09.2022

Accepted:

19.10.2022

Key Words

Self-Discipline,
Individual
Responsibility,
Academic
Achievement,
Reality Therapy

To cite this article: Erzurumlu Ceylan, E. & Erdem, A. (2022). Examination of the primary school students' self-discipline, individual responsibility levels and academic achievements in the perspective of teachers within reality therapy. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 10 (19), 454-474.

Corresponding Author: Ahmet Erdem, e-mail: drahmeterdem@gmail.com

* This study was produced from the first author's master's thesis titled "Examination of the Relationship Between Self-Discipline, Individual Responsibility Levels and Academic Achievement of Primary School Students with in the Framework of Reality Therapy". In addition, as a result of the application made to the Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, this study was approved by session number 06, 01-18 decision number on 04.04.2022.

Giriş

Öğrenciler eğitim ve öğretimin esas öğelerinin başında yer almakta ve onlara istendik davranışlar kazandırmak, öğrencilerin 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). Bireylerin başarısı eğitim öğretimin hedeflerine ne kadar ulaşıldığı kazanımların ne düzeyde gerçekleştiği ile ilgilidir (Aydın, 2010). Öğrencilerin akademik başarısı ise devam ettikleri derslerin sınavlarından aldıkları notlar, ödevlerini yerine getirme düzeyleri ve dönem sonu karne, belgeleriyle ya da lise ve üniversite sınavlarında aldıkları puanlarla değerlendirilmektedir. Başarı hem öğrencilerin hem de ailelerin beklentilerinin başında yer almaktadır (Ataş, 2020). Fakat bu beklentinin gerçekleşmesi yani başarının mümkün olması bireylerin kendi davranış ve eylemlerinin sonucudur. Bozkurt ve Kutlu'ya (2010) göre, başarılı olabilmek için atılan adımlarda bireyler kendi davranış ve seçimlerinden sorumludur. Aileler ise bu süreçte çocuklarına destek olarak, onların yolculuklarına eşlik edebilirler.

Başarının ders çalışmak, sınavlar, ödevler gibi bilişsel kazanımı içeren bu yeterliliklerin yanında bireyin kişilik özellikleri, tutumları gibi bilişsel olmayan davranışlarıyla da ilişkili olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010). Bu nedenlerle de öğrenci akademik başarısı değerlendirilken sadece ders çalışma becerisi gibi bilişsel becerileri değil çeşitli kişilik özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Uyulgan ve Akkuzu, 2017). Akademik başarı ile ilişkisi olduğu düşünülen öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilinci bu çalışmada yer bulan kişilik özellikleridir.

Öz disiplin kavramı bireylerin davranışlarının sorumluluğunu, kontrolünü, denetimini almasını içeren ve günlük yaşamda oldukça önemli bir yere sahip olan kişiliğin bir parçasıdır.(Tao ve diğerleri, 2014). Öz disiplinin bireylerde davranışlarının sorumluluğunu üstlenmek ve pozitif bir disiplin anlayışı geliştirmekle kazanılacağı beklenmektedir. Öz disiplin, dışsal bir korku, itaat ya da ödül beklentisinden uzaklaşarak bireylerin içsel bir motivasyonla gerçekleştirdiği bir öz kontrol sürecidir (Bear, 2010). Öz disiplin kavramı bireylerin davranışlarının sorumluluğunu alarak onları kontrol edebilmeyi sağlaması şeklinde ifade edilebilmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Öz disiplin, pek çok disiplinin çalışma alanında incelenen bir kavram olduğu için yerine kullanılan ya da beraber sıklıkla dile getirilen kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar öz denetim, öz motivasyon, öz kontrol, öz düzenleme gibi kavramlardır (Tung, 2013).

Öz disiplin öğrencilerin akademik başarısında sadece not alma, ders çalışma alışkanlığı geliştirme gibi bilişsel süreçleri düzenleme ve kontrol etmeyi sağlamaya yönelik katkısıyla değil, bilgisayar başında çok vakit geçirmeyi denetleyebilmek gibi çeşitli olumsuz davranışların azaltılmasını sağlamasıyla da önemli bir role sahiptir (Mbaluka, 2017). Rogus'a (1985) göre öz disiplin öğrencileri amaçlarına ulaştıran onların öğrenmelerine olumlu katkı sağlayarak başarılı olmalarını destekleyen önemli bir etkidir. Ayrıca çocuklarda gelişen öz disiplin anlayışı tepeden inme bir disiplin anlayışını yıkarak aile içerisinde yer alan olumsuz örüntülerin ve durumların da oluşmasını engelleyecektir (Bryson ve Siegel, 2011, s. 223). Bireylerin öz disiplin anlayışı geliştirmesi hem onları akademik açıdan destekleyecek hem de aile içi yaşantıları gibi yaşamlarının pek çok alanlarını düzenlemelerini sağlayacaktır.

Öz disiplin pek çok çalışmada da yer verildiği üzere davranışların sorumluluğunu almak, bilinçli bir şekilde davranış sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmeyi içermektedir (Özen, 2016; Rosenbaum, 1993). Yapılan tanımlamalar incelendiğinde öz disiplin kavramı içerisinde sorumluluk kavramına yer verilmiş ya da birlikte kullanılmıştır. Sorumluluk kavramının öz disiplinin gelişiminde önemli bir rolünün olduğu bilinmekle birlikte, bu iki kavramın birbirinin gelişimini destekleyen ve besleyen kavramlar olduğu şeklinde de yorum yapılabilmektedir.

Sorumluluk, kişilerin kendi davranış ve eylemlerinin sonuçlarını özgür iradesiyle üstlenebilmesi, bireylerin oluşumundan sorumlu tutulduğu durum ve olayları kabullenip bunu vicdani bir görev olarak kabul edebilmesidir (Cevizci, 1997). Bireylerin erken çocukluk döneminden başlayarak tüm yaşam dönemlerindeki gelişim ve yaşam görevlerini kabullenmesidir (Yavuzer, 1998). Çocukluk yaşlarında gelişmeye başlayan sorumluluk bilinci tüm yaşam boyunca devam etmektedir (Yavuzer, 2006, s. 62). Sorumluluk bilincini kazandırmak eğitimle gerçekleşen bir süreç olup bu bilinç birdenbire ortaya çıkmamakta ya da genetiksel faktörlerle açıklanamamaktadır. Sorumluluk eğitiminin başladığı ilk yer aile olmakla birlikte bu önemli süreçte aile oldukça özenli ve dikkatli olmalıdır. Aile bu süreçte çocuğa yaşına ve gelişim düzeyine uygun görevler vermelidir. Aileler, çocukların bu görevlerin olumlu ya da olumsuz tüm sonuçlarını üstlenmesini sağlamalıdır (Bülbül, 2021). Dolayısıyla sorumluluk bilinci kazandırma sürecinde ailenin bilinçli hareket etmesi, uygun koşullar ve şartlarla bu süreci desteklemesi oldukça önemlidir.

Sorumluluk bireylerin hem kişisel hem de akademik gelişimi için oldukça önemli bir kavram olduğu için pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş olup farklı kategoriler halinde de çeşitlendirilmiştir. Gündüz (2014, s. 48-50) çalışmasında sorumluluk kavramını ulusal, sosyal, ortak ve kişisel sorumluluklar olarak 4 başlık altında incelerken; Şahan (2011), yapmış olduğu çalışmada sosyal sorumluluklar, yasal sorumluluklar, kişisel sorumluluklar, akademik sorumluluklar, dini sorumluluklar ve ortak sorumluluk olmak üzere 6 kategoride yer vermiştir. Bir diğer sınıflandırma ise, bireysel sorumluluk, profesyonel sorumluluk, hiyerarşik sorumluluk, vatandaşlık sorumluluğu ve sosyal sorumluluktur (Bovens, 1998). Bülbül (2021) ise çalışmasında bu sınıflandırmalara ek olarak literatürde yer alan ulusal ve evrensel sorumluluk kavramlarını da açıklamıştır. Douglass (2001), sorumluluğu 5 şekilde ele almıştır; bireylerin her işin sorumluluğunu alması ve sonucuna katlanması, bireylerin kendi yaşantısından kendilerinin sorumlu olması ve diğerlerine dair böyle bir beklenti içerisinde bulunmaması, bireylerin çevre ve ailesine sorumluluk bilinciyle yaklaşması, bireylerin topluma ve kendilerine bu bağlamda destek olması, bireylerin doğa ve dünya için de bu sorumluluk duygusunu taşıması bu kategorilerdir. Alan yazın incelendiğinde sorumluluk eğitimine dair çeşitli model ve yaklaşımların var olduğu görülmüştür. Bülbül (2021) çalışmasında, bu modelleri, özerk öğrenen modeli, renzulli modeli, başarı modeli, aktif öğrenme modeli, sorumluluğu geliştirmeye dair disiplin modeli, Duke ve Jones'in yaklaşımları başlıkları altında incelemiştir.

Sorumluluk gelişiminde özgür olmak önemli bir faktördür. Özgürce yapılan seçimlerin sonuçlarını üstlenmek bireyler için daha mümkün olacağı için bireylerin sorumluluk gelişimine katkı sağlayacaktır (Glasser, 2016). Onay'a (2021) göre sorumluluk bilincinin gelişmesi için uygun ortam sağlanmalıdır. Sorumluluk bilinci için ifade edilen uygun ortam

bireylerin seçim yapabildiği ortamlar oluşturmaktır. Seçim yapabilmek seçimlerin sorumluluğunu alabilmeyi sağlayacaktır. Bu ortamlarda yetişmeyen bireylerde sorumluluk duygusunun gelişmesi beklenememekte ve seçim sorumluluklarının getirdiği sonuçları dışsal sebeplere bağlamakta yani dış kontrol psikolojisi ile açıklamaktadır. Bunun sonucunda da sorumluluk ve öz disiplin/öz kontrol duygusunun gelişimi mümkün olmayacaktır (Özen, 2016, s. 45). Sorumluluk eğitiminin esasını oluşturan bu düşünce seçim teorisi ve gerçeklik terapisinin temel felsefesi olup; gerçeklik terapisinin ilkelerine dayanan bir problem çözüme sürecidir.

Bireylerin her daim yaptıkları davranışların sorumluluklarını taşıması gerektiği esasına dayanan gerçeklik terapisi, William Glasser tarafından 1965 senesinde geliştirilmiş olup dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmakta olan popüler bir terapi modelidir. Gerçeklik terapinin temel varsayımı bireylerin yaşamlarını kontrol edebileceği düşüncesine dayanmaktadır (Corey, 2015). Gerçeklik terapisine göre bireyler yalnızca kendi davranışlarını kontrol ederler ve kendi kontrollerini sağlayarak çevrelerinin kontrolünü oluşturabilirler (Wubbolding, 2015, s. 36-40). Glasser (2005), ilerleyen yıllarda kuramını dayandırdığı düşünce olan kontrol kuramını geliştirip seçim kuramını oluşturmuş ve bireylerin davranışlarının dış güçlerden değil, bireylerin bilinçli bir şekilde gerçekleştirdikleri seçimlerden meydana geldiğini ifade etmiştir. Wubbolding'a (2015) göre somut bir ifadeyle seçim kuramı terapinin teorik alt yapısını oluşturmakta olup seçim teorisi tren rayıysa gerçeklik terapisi trenin tam olarak kendisidir şeklinde tanımlanabilmektedir.

Gerçeklik terapisi sorumluluk sahibi bireylerin yaşamlarını kontrol edebildiği ve bu doğrultuda davranışlar sergilediği düşüncesi felsefesine dayanmakta ve bu sebeple de bireylere sorumluluk bilinci kazandırmayı terapi hedefleri arasında bulundurmaktadır (Palancı, 2004, s. 70). Gerçeklik terapisi bireylerin temel ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Bu terapiye göre bireylerin doğuştan getirdiği hayatta kalma, ait olma (sevme-sevilme ve bağlılık), güç, özgürlük ve eğlence şeklinde adlandırılan beş temel ihtiyacı bulunmaktadır (Glasser, 1998). Bu beş temel ihtiyaç birbirleriyle ilişkilidir ve birindeki değişim diğerlerini de etkileyebilmektedir.

Gerçeklik terapisinin bir diğer önemli kavramı ise kalite dünyasıdır. Kişiler doğdukları andan itibaren yaşamları boyunca kendilerini iyi hissettiren, durum, olay, olgu ve kişileri imgeleyerek beyinlerinde yer alan bu kalite dünyasına (resim albümü) depolarlar.(Seligman, 2006). Esasında hayatın merkezinde bulunan kalite dünyası bireylerin ütöpik dünyasını yansıtmaktadır (Wubbolding, 2005).

Gerçeklik terapisinin temelini oluşturan model ise toplam davranış modelidir. Bu modele göre toplam davranış; eylem(davranma), düşünme, hisler ve fizyolojiyi bünyesinde barındırmaktadır (Wubbolding, 2015). Glasser, bu yapının daha iyi anlaşılabilmesi için otomobil benzetmesini yapmıştır. Seligman ve Reichenberg (2006), toplam davranışı daha anlaşılır kılan otomobil metaforunu şu şekilde özetlemiştir: eylem ve düşünceler bir otomobilin ön tekerleklerini, hisler ve fizyoloji arka tekerlekleri oluşturmaktadır. İstekler arabanın direksiyonunu, ihtiyaçlar ise motoru simgelemektedir. Başka bir ifade ile ihtiyaçlar arabanın çekiş gücünü oluştururken istekler arabanın gideceği yönü belirlemektedir. Bu sebeple de eylem ve düşünceler üzerinde isteklerin kontrolü daha fazladır. Hisler ve fizyoloji

ise bu eylem (davranma) ve düşüncelere bağlı bir şekilde biçimlenmektedir.

Gerçeklik terapisinde danışanların, hayatlarında daha iyi seçimler yapmalarını desteklemek için gerçekleştirilen terapötik süreç WDEP (İYDP) sistemi ile açıklanmakta ve formülize edilmektedir. Akpınar ve Öz,(2013), bu sistemdeki her harfin stratejinin bir bölümünü ifade ettiğini belirterek harfleri şu şekilde açıklamıştır; W: Wants (İstek, ihtiyaç ve algıların keşfi): Gerçeklik terapistleri danışanların isteklerini ve kalite dünyalarındaki resimleri keşfetmeye zaman harcarlar. Danışanların neyi isteyip elde ettiklerine, neyi isteyip elde edemediklerine ve ellerinde olduğu halde istemediklerine odaklanırlar. D: Direction and Doing (Yönelim ve Eylem): Gerçeklik terapistleri aynı zamanda bireylerin eylem, düşünce, duygu ve fizyolojilerini içeren toplam davranışlarına da önemli ölçüde dikkatlerini verirler. Bu aşamada kişinin ne yaptığı ya da neden harekete geçmediğine dikkat verirler. Burada önemli olan danışanın şimdi neyi yapıp yapmadığıdır. E: Evaluation (Değerlendirme): Bu stratejiyle danışanlar hangi davranışı seçtiklerini, belirli eylemlerini, algılarını ve görüşlerini ve tüm bunların sonuçlarını değerlendirmeye cesaretlendirilirler. P: Planning (Planlama): Gerçeklik terapistleri için planlama önemlidir ve amaçlar, kısa vadeli ve gerçekçi planlara bölünürler.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde akademik başarı, öz disiplin, bireysel sorumluluk ile ilgili pek çok çalışma bulunmuş olsa da akademik başarı, öz disiplin, bireysel sorumluluk ilişkisinin incelendiği herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Uyulgan ve Akkuzu'nun (2017) çalışmalarında yer verdiği üzere çeşitli kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerinde etkisi diğer nicel ve bilişsel özellikler kadar önemlidir. Bu anlamda bu çalışma ile akademik başarıyı etkileyen öz disiplin ve bireysel sorumluluk gibi kişisel özelliklerin ve bu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi ile alan yazınında yer alan eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın temelini oluşturan gerçeklik terapisti 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. Bütün bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın temel amacı, ilkökul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyi ve akademik başarı ilişkisinin gerçeklik terapisti çerçevesinde incelenmesidir.

Yöntem

İlkökul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyi ve akademik başarı özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel modelde düzenlenmiştir. Nitel araştırmalar, olgu-olayların tespit edilen düzeyde ayrıntılı bir şekilde incelenmesi esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisi öğretmen görüşlerinden yararlanılarak gerçeklik terapisti kapsamında ele alınmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin vazgeçilmez parçası olan öğretmen görüşlerinin ele alınması hedeflenmekte, 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, öğretmenler; ele alınan olguyu da "öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı"

oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden 04.04.2022 tarihinde 6. oturum 01-18-147622 sayılı etik kurul izni alınarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmada 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 nedenle bu araştırmanın çalışma grubunu olasılıklı olmayan amaçlı örneklem yönteminden aşırı ve aykırı durum örnekleme kullanılarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde bulunan bir ilkokulda öğrencilerin akademik başarıları karne notları gibi somut bir veriye dayanarak belirlenen 20 öğrencinin 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. 20 sınıf öğretmenini belirlemede kullanılan 20 öğrencinin sınıf dağılımları ise 4. Sınıf öğrenci sayısı 7, 3. Sınıf öğrenci sayısı 5, 2. Sınıf öğrenci sayısı 4 ve 1. Sınıf öğrenci sayısı 4 şeklindedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

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

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin çoğu (%60) kadın iken, öğretmenlerin yaşları 30 ile 60 arasında çeşitlilik göstermekte ve mesleki deneyim süreleri ise en düşük 8 en

yüksek 36 olarak görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Soruları

Araştırmada çalışma grubununa ilişkin demografik özelliklerini öğrenebilmek adına araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini inceleyebilmek için yine araştırmacılar tarafından kaynak taraması ve 2 uzman görüşü alınması sonucu hazırlanan 8 açık uçlu görüşme sorusu bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları: “Sizce öz disiplini yüksek çocukların özellikleri nelerdir?”, “Sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek çocukların motivasyonu nedir?”, “Öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?” şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için öğretmen görüşmeleri için ilgili okul müdürlüğünden izin alınmış uygun gün ve saatler belirlenerek görüşmeler okulda yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı açıklanmıştır. Gönüllük esas alınarak yapılan yüz yüze görüşmeler 20 ile 30 dakika arası sürmüş ve ses kaydı yapılmak için izin alınarak ses kaydı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kayda alınan veriler olduğu gibi yazıya dökülerek deşifre edilmiş öğretmenler “Öğretmen 1, Ö1” şeklinde adlandırma yapılarak bilgisayar ortamında dosyalanmıştır.

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). Öğretmen görüşlerinden elde edilen yanıtlar çerçevesinde veriler belirli temalara ve kodlara ayrılmış ve katılımcı düşüncelerinden okuyucuya sunmak adına doğrudan bazı yanıtlar alıntılar halinde yorumlara dahil edilmiş ve deşifre edilen yazılı döküm verilerinde sorulara verilen cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve kodların tercih edilme frekanslarına ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı düzeylerinin ilişkisinin incelenebilmesi kapsamında öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerin sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. 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
	Lider	Ö6, Ö9, Ö10, Ö16	4	%7.84
	Dikkatli	Ö5, Ö8, Ö14, Ö15	4	%7.84
Anahtar İlişki	Saygılı	Ö5, Ö6, Ö20	3	%5.88
	İçsel Motivasyonu Yüksek	Ö4, Ö17	2	%3.92
	İletişim Becerisi Yüksek	Ö4, Ö6,	2	%3.92
	Problem Çözücü	Ö9, Ö16,	2	%3.92
Davranışsal/İçsel Kontrol	Özgüvenli	Ö4, Ö10	2	%3.92
Temel İhtiyaç	Takdir Görmek İsteyen	Ö15	1	%1.96
	Toplam		51	%100

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özellikleri olarak öğretmenler tarafından en çok ifade edilen özelliğin düzenli olmak olduğu (10 kişi, %19,60) ardından başarılı (8 kişi, %15,68) ve planlı olmak olduğu (7 kişi, %13,72) görülmektedir. Ö1 ‘Planlı, tertipli, düzenli, çalışkan. Yani her işi düzenli oluyor’ düşüncesiyle bireysel sorumluluğu yüksek bir çocuğun düzenli, planlı, başarılı olduğunu dile getirirken; Ö6 “Ya sorumluluklarının bilincinde olur. Yani bir ödev verildiğinde ilk olarak bunu yani düzenli olarak yapmaya çalışır, sınıf içinde iletişim kurarken arkadaşlarım engelleyerek değil de düşünceleriyle, fikirlerini ön plana çıkararak bir iletişim kurarlar. Yani arkadaşlarla kırıncı ya da tamamen konudan uzak bir şekilde hareket etmeden kendilerini ifade ederler ve liderdirler arkadaşlarına karşı da” ifadesiyle düzenli olmalarının yanı sıra, lider, iletişim becerisi yüksek ve de saygılı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerine dair verdikleri yanıtlar gerçeklik terapisi kapsamında değerlendirildiğinde düzenli olmak gibi davranışa yönelik vurguların olduğu görülmekte bu da terapinin toplam davranış modeline atıf olarak değerlendirilebilmektedir. Toplam davranış, duygu, düşünce, eylem ve fizyoloji olarak üzere dört ayrı unsurdan oluşurken; süreçte daha çok eylemler üzerinde durulmaktadır. Çünkü bu

terapiye göre bireyler kendi davranışları üzerinde diğer unsurlara göre daha çok kontrol sahibidir (Dursun, 2020). Ö4 sorumluluk sahibi çocukların özelliklerini “Yani dış bir motivasyona ihtiyacı ya da dış bir uyarıcıya ihtiyacı olmadan, itici bir güç verici bir şeye hatta anne babaya, öğretmene ihtiyacı olmadan kendi işini kendi görmesi, düzeltmesi yani. Yeter ki bir itekleme olmasın. Genelde dışa dönük, öz güvenleri yüksek. Sorumluluk bilinci yüksek olduğu için öz güveni de yüksek oluyor. Başarılı odaklı olabiliyor daha çok. Ama şeydir iletişime açık olabiliyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere sorumluluğunun kendisinde olduğunu farkederek kendi davranışlarını düzenleyen çocukların, bireysel sorumluluklarının, öz güvenlerinin ve başarılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Toplam davranış modeline göre açıklandığında bu cümlelerde yer alan eylem olan kendi işini kendisi yapma, düzenleme, beraberinde başarıyı ve yapabilme düşüncesini, bu düşünce ise öz güven hissiyatını geliştirmiştir.

Öğretmenlerin öz disiplin düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerinin neler olduğuna dair görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. 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 Yüksek	Ö2, Ö5, Ö6	3	%5.55
Temel İhtiyaç	Başarılı	Ö1, Ö10,	2	%3.70
İçsel Kontrol	Özgüvenli	Ö11	1	%1.85
	Toplam		54	%100

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde öz disiplini yüksek öğrencilerin sorumluluk sahibi olduğu 9 öğretmen tarafından dile getirilerek en çok belirtilen özellik olurken; öz kontrollü olmak ve düzenli olmak 7 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Tablo 3’te yer alan kategoriler incelendiğinde öz disiplinin sorumluluk sahibi olma, öz kontrol ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisi öğretmenlerce belirtilirken; hedef sahibi olma, bilinçli olma, planlı olma gibi akademik başarının artmasını sağlayan özelliklerin de öz disiplinle var olabileceği yorumu

yapılabilmektedir. Ö13 öz disiplin düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerini öz kontrol ve sorumluluk vurgusu yaparak “Öz disiplin tam olarak ne mesela kendisini disiplin etmesi gibi kendini kontrol edebilmesi gibi. Bu olan çocuk zaten kendini kontrol ediyor. Eğer sorumluluğu aldıysa kendini kontrol ediyor. Ama öz disiplin sorumluluk yoksa zaten hiçbir şekilde o çocuğu toparlayamıyorsun” cümlesiyle dile getirirken; Ö20 ifadesi şu şekildedir:

“Öz disiplin mesela yapılması gereken çocuğun yapması gereken bir iş var ve onu kimsenin söylemesine gerek kalmadan çocuğun bunu kendisinin yapmasıdır. Yani kendi kendine düşünüp yapmasıdır. Öz disiplinli öğrenci daha düzenlidir, daha planlıdır, zamanını daha iyi değerlendirir. Çünkü ona göre kendisi plan yapmıştır. Bir hedefi, bir hayali vardır öz disiplinli öğrencinin bu şekil...” (Ö20)

Öğretmenlerin öz disiplinli öğrencilerin özelliklerine ilişkin yanıtları gerçeklik terapisi kapsamında değerlendirildiğinde sorumluluk sahibi kişilerin seçimleri, davranışları ve ihtiyaçlarını karşılama şekilleri konusunda yüksek farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Bu farkındalık sayesinde hayatı kontrol etme ve bu doğrultuda davranışta bulunma ihtimalleri de artmaktadır (Palancı, 2004, s. 70). İnsanların, kontrollerini neye yönelik ve nasıl sağlayacaklarına dair düşünceleri ve değişimin olması için kendi davranışlarından sorumlu olarak ve o davranışları değiştirmeye başlayarak değişimin başlayacağı bilinci bulunmaktadır (Wubbolding, 2003, s. 259). Ö6 yanıtında aşağıdaki ifadelerle yer vererek bu farkındalığı, değişim için gerekli olan davranışsal kontrolü örneklemiştir:

“Öz disiplin insanın kendini yani kendini bilerek hareket etmesidir. İşte artılarını, eksilerini bilmesi, nerede nasıl davranacağını kendisinin kontrol etmesidir. Bu öğrencilerin özellikleri nasıldır? Kendilerini kontrol edebilir, iletişimlerinde yani gürültüyle, patırtıyla ön plana çıkmaz o sınıfta. İşte parmağını kaldırır. Arkadaşlarla konuşurken onları dinler. Kurallara uyar. Sınıf içinde bir kurallar oluşturulduysa işte nöbettir ya da sınıf içinde düzenli bir temizliktir. Bunları bir başkası uyarmadan yapmaya çalışır. Düzenli olarak ödevlerini yerine getirir.” (Ö6)

İletişim becerisinin yüksek olması alt kategorisi ise ilişkilerdeki önemi sebebiyle anahtar ilişki kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin ‘sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazanılmasında öğretmenin nasıl bir rolü vardır’ sorusuna ilişkin görüşlerinin yer aldığı kategoriler Tablo 4’te bulunmaktadır.

Tablo 4. 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 4'te yer alan bilgiler değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencilere bireysel sorumluluk ve öz disiplin kazandırmaya ilişkin rollerini değerlendirirken en çok ifade ettikleri düşüncenin 10 kişi ile model olmak olduğu, ardından görev vermenin 8 kişi tarafından dile getirildiği ve bu görüşleri ödül/takdir kategorisinin 6 kişi tarafından dile getirilerek takip ettiği görülmektedir. Ö2 "Yine örnek olmak, onları motive etmek, başarı duygusunu tattırmak, küçük sorumluluklar, gelişim dönemlerine, özelliklerine uygun küçük sorumluluklar vererek, onları yapabildiğini, çocuğa göstermek bence sorumluluk duygusunu geliştirir. Çocuklar da bu şekilde çünkü mutlu ve devamı getiren çocuklar oluyor" ifadeleriyle model olmanın, görev vermek ve başarı duygusunu tattırma, ödül/takdir gibi öğretmen rollerinin bu süreçte mevcut olduğunu dile getirirken; Ö20 "Biraz önce de söylediğim gibi en önemli, en önemli rol anne babaya ait. Tabii okulda öğretmen de bu süreci desteklemek zorundadır. Takip etmek zorundadır. O da şöyle olabilir mesela verdiği sorumlulukların takibini yaparak süreçte pekiştirerek bu sürece katkı sağlayabilir" cümleleriyle süreçte desteklemenin, ödül/takdir vermenin ve verilen görevlerin takibinin yapılmasının önemine değinmiştir.

Öğretmenlerin bireysel sorumluluk ve öz disiplin gelişiminde rol model olma düşüncesi gerçeklik terapisinde kalite dünyası kavramı ile açıklanabilmektedir. Çocuklar için öğretmenler anne babadan sonra karşılaştıkları yetişkinler arasında yer alarak onların kalite dünyalarında bir imgeye sahip olabilirler. Okul ve öğretmenlerin davranışları, çocukların kalite dünyalarındaki imgeleri karşılamalı, onların ihtiyaçlarına yanıt verebilmeli ki çocuklar okullarda yeteneklerini içsel motivasyonla sergileyebilsinler (Glasser, 1999b, 1999c). Ö2 "Yine örnek olmak, onları motive etmek, başarı duygusunu tattırmak, küçük sorumluluklar, gelişim dönemlerine, özelliklerine uygun küçük sorumluluklar vererek, onları yapabildiğini, çocuğa göstermek bence sorumluluk duygusunu geliştirir. Çocuklar da bu şekilde çünkü mutlu ve

devamı getiren çocuklar oluyor” cevabıyla öğretmenin model olurken, davranışı gerçekleştiren öğrenciye başarı duygusunu tattırarak onun güç ihtiyacını karşılamasını sağlayarak, motive ederek yine takdir ve sevgi ihtiyacını karşılayarak öğretmenin davranışlarını örnek almasının sağlanabileceğine örnek bir ifade kullanmıştır.

Öğretmenlerin ‘sizce öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonu nedir’ sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. 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
Davranışsal/ İçsel Kontrol	Özgüven	Ö11, Ö13, Ö19, Ö20	4	%11.42
	Özsaygı	Ö6, Ö7	2	%5.71
	Toplam		35	%100

Tablo 5’te yer alan veriler değerlendirildiğinde 11 öğretmen bireysel sorumluluk ve öz disiplini yüksek olan öğrencilerin motivasyonunu başarı ile açıklarken; 6’şar katılımcı öğretmen takdir görme, mutluluk, sevilmek/değerli hissetmek şeklinde motivasyonun mevcut olduğunu dile getirmiştir. Ö17 aşağıdaki ifadesiyle başarı, takdir görme ve sevilmek/değerli hissetmenin bu motivasyonu sağladığına ilişkin düşüncesini paylaşmıştır:

“Yani ben aslında bunun biraz içten geldiğini de düşünüyorum. Yani hani yaradılışla da tabii ki alakalı. Bir de biraz şeyle de alakalı. Bazı çocuklar böyle başarılı olmayı ön planda olmayı ya da işte hani güzel 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 görmek istedikleri için ya da işte ailesinin de olabilir, bir nevi aslında şöyle söyleyebiliriz. Bunlar öğrenciler için birer pekiştireç niteliğinde ve bir motivasyon olduğunu düşünüyorum.” (Ö17)

Ö5 ise “Bunların motivasyonu şöyle görev ve sorumlulukları aldıklarında daha çok mutlu oluyorlar. Bir de o görevi başardıkları zaman damutlu oluyorlar. Ve diğer çocuklar tarafından da sevilmek, takdir edilmek onların çok hoşuna gidiyor. Dolayısıyla bu şekilde onları daha iyi motivasyonla hareket ediyor” ifadesiyle Ö17’nin düşüncesine benzer bir nitelikte görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyonlarına dair en sık ifade ettikleri görüş başarı olmuştur. Glasser (1999) ilkokula başlama döneminin çocuklar için zorlu bir dönem olduğunu ifade etmiş ve bu zorlu süreçte başarı, takdir, sevilme duygularını tadan yani güç ve sevgi ihtiyacını karşılayabilen ve onaylanan öğrencilerin başarılı kimlik geliştirme olasılıkları yüksekken, takdir görmeyen, suçlanan ya da onaylanmayan çocukların öz güvenleri düşük olabileceken başarılı kimlik geliştirebilme ihtimalleri de oldukça düşük olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın öğretmenlerce ifade edilmiş olan bulguları Glasser'in başarı duygusu ile ilgili düşünceleri ile bağdaşmakta olup başarı ve sevgi ihtiyacının karşılandığı ortamda çocuklar öz disiplin ve sorumluluk anlayışını geliştirip içselleştirebilecektir. Ö3'ün ifadesi bu görüşleri destekler nitelikte yorumlanabilmektedir.

"Ya tamamen içsel motivasyon bence. Başarmanın verdiği haz diye düşünüyorum. Ve kendilerine bir şey koyup, hani hedef koyup atıyorum. Ben ödevimi bir saatte bitireceğim diye düşünüp onu yapıp başardığı için mutlu olan. Hani annesinin aferin demesi tabii ki onlar da etkiliyordur ama bence bu tamamen içten gelen, o başarmanın hazzı diye düşünüyorum." (Ö3)

Cevaplar neticesinde oluşan öz güven ve öz saygı alt kategorileri ise bireylerin içsel ve davranışsal kontrolleri sonucu oluşabileceği görüşü sebebiyle gerçeklik terapisinde davranışsal/içsel kontrol kategorisinde yer bulmaktadır.

Öğretmenlerin ilkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisini değerlendirmeleri için onlara 'öğrencilerin akademik başarılarında öz disiplinin ve bireysel sorumluluğun rolünü nasıl değerlendirirsiniz' sorusu yöneltilmiş olup verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. 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 6’da yer alan bulgular incelendiğinde 8 öğretmenin ‘sorumluluk ve öz disiplin akademik başarıyı getirir’ kategorisine dair görüşlerini belirttikleri, 7 öğretmenin ‘sadece zeki olmak yeterli değil öz disiplin ve sorumluluk varsa akademik başarı artar’ kategorisine ilişkin görüş bildirdiği, 6 öğretmenin de ‘öz disiplin planlı, düzenli ve bilinçli olmayı sağladığı için akademik başarı artar’ kategorisi altında düşüncelerini ifade ettikleri görülmektedir. Ö11 düşünceleriyle öz disiplin ve bireysel sorumluluğun akademik başarıyı artırdığını, düzeni sağlayarak başarıyı desteklediğini dile getirmiştir:

“Çok etkiliyor da nasıl diyelim şimdi. Güzel bir şekilde tertipli olunca çocuğun başarısı da artıyor yani bu. Mesela tertipli planlı olma. Mesela o çocuklar planlı oluyor. Bir evde dahi yaptıklarını anlatıyorlar şu saatte diyor okuma saatim. Bu saatte ödevlerimi yapıyorum diyor. Şu saatte şunu yapıyorum. Planlı çocuklar başarı da geliyor beraber...” (Ö11)

Ö1 “Zaten sorumluluk ve disiplin oldun mu akademik başarı geliyor çocukta. Yani bu zamana kadar ben hiç görmedim disiplinsiz bir çocuğun başarılı olduğunu hiç görmedim. İçinde o öz disiplin varsa sorumluluğunu biliyorsa o çocuk başarılı olur” görüşüyle öz disiplinin ve sorumluluğun akademik başarıyı sağladığını ifade etmiştir.

Gerçeklik terapisi çerçevesinde öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde; Ö3 öz disiplin ve bireysel sorumluluğun akademik başarıdaki rolüne ilişkin cevabıyla dışsal kontrol yerine kontrol odağının kendisinde olmasının ve davranışta bulunmanın önemine dair gerçeklik terapisinin kavramlarına değinmiştir:

“Öz disiplinli olan çocuk her şekilde başarılı olur. Çalışarak. Ama eğer öz disiplini yoksa çocuğun bir yerde zeka kendini bırakıyor. Yani eğer disiplinsizse sorumsuzsa ama birkaç sene o zekası, algısı onu götürüyor. Belli bir süre sonra mesela ortaokula geçtiğinde, liseye geçtiğinde artık çalışması gerekiyor. Öz disiplin eğer zaman içerisinde kazanmamışsa giderek başarısızlaşıyor. Bireysel sorumluluk akademik başarıdır zaten bireysel sorumluluk olmazsa akademik başarı da gelmiyor ki. Ailelerin zoruyla yapılan ya da başında ailesi varken yapılan çalışma sonuç vermiyor yani bireysel sorumluluk olmazsa belli bir zaman götürüyor aileyle, günü kurtarıyor ya da birkaç seneyi kurtarıyor. Ama sonra geleceğini kurtarmıyor. Bir yerde bitiyor. Kendi çocuklarımda da yaşadım ben bunu bireysel sorumluluğu alan çocuğumla almayan çocuğum olarak biri çok fazla zeki ama o sorumluluğu çok fazla alamadı yani. Bir şeyleri sevmedi hep. Yapmayı sevmedi, kazanamadı. Bir yerde bıraktı ama sorumluluğu varsa azim kararlılıkla istediği liseyi kazanamasa bile istediği üniversiteyi kazandı. Yani kızım öyle oğlum da öyle değil. Oğlum çok zekiydi pratik zekası çok fazla ama belli bir yerde çok çalışmayı sevmediği için boşlayverdi, zorlayarak da yapmadı yaptırarak olmadı ama ablasının öyle değil. O da ha gayret ha gayret çalış çalış istediği liseyi kazanamadı ama öğretmen olmak istiyordu oldu. Çalıştı yani sorumluluğu var. Kpss de öyle günlerce günlerce çalıştı ki kazanacağım diye ki ilk şeyde kazandı. Sorumluluğu olan yapıyor yani başarı garanti...” (Ö3)

Seçim teorisi insanların davranışlarını yaşam tarzlarını belirleyebildikleri seçebildikleri bir içsel kontrol psikolojisidir (Özen, 2016, s. 46). Seçim teorisi, bireylerin hayatları süresince sergiledikleri her şeyin davranış olduğunu ve bunları yapmayı bireylerin tercih ettiğini ve içsel bir motivasyonla bu davranışların gerçekleştiğini belirtir (Corey, 2008). Sadece zeki olmakla yetinmekle kalmayıp planlı olmayı, çalışmayı, kontrollü ve disiplinli olmayı tercih eden öğrencilerin davranışta bulunduğu ve bu davranışların neticesinde başarıya ulaştığı belki de başarı ihtiyaçlarını karşılamak adına bu davranışları yapmayı tercih ettikleri yorumu yapılabilmek ve tüm bu süreç ise İYDP kategorisi ile ifadelendirilebilmektedir

Tartışma

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkilerine dair öğretmen görüşleri gerçeklik terapisi kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları değerlendirildiğinde ilk olarak bireysel sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin özelliklerine dair görüşlerinde en çok dile getirdikleri düşüncenin düzenli olmak olduğu görülmektedir. Tekin'in (2019), yapmış olduğu çalışmada da düzenli olmak en sık ifade edilen düşünce olmasa da sorumluluk sahibi bireylerin özellikleri arasında yer almaktadır. Aynı çalışmada insanların sorumlu davranmadıklarında neler olabileceğine ilişkin düşüncelerinde en çok düzensizlik yer bulmaktadır ki bu anlamda da bu araştırma yapılan çalışma ile benzer sonuçları yansıtmaktadır. Arthur ve Graziano (1996)'a göre ise sorumluluk düzeyi yüksek bireyler planlı, düzenli ve kararlı kişilerdir. Bu araştırma sonuçlarının yapılan araştırma sonucu ile benzerlik göstererek sorumluluk sahibi bireylerin öz düzenleme becerisine sahip olduğu yorumu yapılabilmekte, öz düzenlemenin de öz disiplinle ilişkisi olduğu düşünüldüğünde sorumluluk sahibi bireylerin öz disiplinli bireyler olarak da görüldüğü yorumunda bulunabilmektedir.

Öğretmenlerin öz disiplinli çocukların özelliklerine dair görüşleri arasında en çok dile getiridikleri özelliğin 'sorumluluk sahibi olmak' olduğu görülmektedir. Aladağ'ın (2009) çalışmasında öğrencilerin sorumluluğu kişiye verilen görevlerin tam ve eksiksiz yapması, insanın öz disiplinli olması şeklinde tanımlaması ile öğretmenlerin öz disiplinli öğrencilerin sorumluluk sahibi olmasına yönelik görüşleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin öz disiplin ve bireysel sorumluluk bilincinin kazandırılmasında model olmanın oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü alan yazında yer bulan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Santos (2019) araştırmasında öğretmen davranışlarının öğrencilere sorumluluk kazandırma sürecinde etkili olduğu sonucuna yer vermiştir. Öğrencilerin öğretmenlerle kurdukları ilişki ve iletişim olumlu duyguları (Bear, 2005; Brooks ve Goldstein, 2007; Coloroso, 2002; 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 çalışmalar sorumluluk üzerinde dnetim odağının ve model almanın etkili olduğunu göstermiştir (Conrad ve Hedin, 1985; McCabe ve Rhoades, 1989). Rakab-Parlak, (2020), okul öncesi dönemine ilişkin yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin öz disiplin gelişimine dair görüşleri arasında rol model olma görüşünü sıklıkla ifade ettikleri sonucu bulunmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarısında öz disiplin ve bireysel sorumluluğun rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinden en çok ifade edilen görüş 'öz disiplin ve bireysel sorumluluk akademik başarıyı getirir'dir. Yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin sorumluluk alma durumlarını ve öğrenci başarı durumlarına göre açıklamış ve başarılı öğrencilerin genel olarak tüm konularda sorumluluk aldıklarını düşük başarılı öğrencilerin de sadece bazı konularda sorumluluk aldıkları sonucuna ulaşmıştır (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 çalışmada 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni sabit tutulduğunda öz disiplinin başarının yordayıcı değişkeni olduğu sonucuna ulaşmıştır. 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. Ayrıca bu çalışmada yer alan 'sadece zeki olmak yeterli değil öz disiplin ve sorumluk varsa akademik başarı artar' kategorisi ise 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.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen görüşmeleri sonucunda öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarının birbiriyle ilişkisi yüksek düzeyde, birbirini tamamlayıcı ve destekleyici niteliktedir ve öz disiplin ve bireysel sorumluluk akademik başarıyı artırırken;

akademik başarı da bireysel sorumluluğu ve öz disiplini sağlamaktadır. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde öğrencilerin öz disiplin ve bireysel sorumluluklarının gelişini desteklemek öğretmenler için önemli bir durum haline gelmiştir. Bu sebeple de sınıf öğretmenlerine sınıflarındaki öğrencilerin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeylerini geliştirebilmek adına velilerle iş birliği yaparak çalışmalar yapılması, okul psikolojik danışman/rehber öğretmenleri tarafından öğretmenlere ve velilere yönelik öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı konulu eğitimler vermesi önerilebilir. Bu çalışmanın bir okulda bulunan 20 öğretmen ile yapılması çalışma adına bir sınırlılıkken araştırmacılara benzer bir çalışmanın farklı yaş grubu ve eğitim kademelerindeki bireylerle yapılması önerilebilir.

Sonuç olarak, ilkökul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisine dair öğretmen görüşlerinin; sorumluluk üzerinde seçim yapabilmenin önemi, davranışsal sorumluluk, davranışa odaklanma, 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 unsurlarla gerçeklik terapisinin pek çok kavramı ve ögesiyle paralellik gösterdiği ve yapılan görüşmelerin bu kavramları örneklendirdiği görülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırma ikinci yazarların yönetiminde birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çerçevede birinci yazarın katkısı %50, ikinci yazarın katkısı ise %50'dir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada gerek çalışmanın planlanması gerek yürütülmesi gerekse verilerin toplanması sürecinde yazarlar ve diğer taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir. Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Kaynakça

- Akpınar, O. ve Öz, F. (2013). Gerçeklik terapisi: özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43),1-22.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arthur Jr, W. ve Graziano, W.G. (1996). The five-factor model, conscientiousness, and driving accident involvement. *Journal Of Personality*, 64(3), 593-618. DOI: 10.1111/J.1467-6494.1996.Tb00523.X
- Ataş, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (bingöl ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunun akademik başarı üzerindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bear, G. (2010) *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.
- Bear, G.B. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Pearson Education.
- Bovens, M. (1998). *The quest for responsibility: accountability and citizenship in complex organisations*. England: Cambridge University.
- Bozkurt, M. ve Kutlu, O. (2010). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Brooks, R. ve Goldstein, S. (2007). *Raising a self-disciplined child: help your child become more responsible, Confident, And Resilient*. United States of America: Mcgraw Hill.
- Bryson, T. ve Siegel, D. (2011). *Dramsız disiplin*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Bülbül, O. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların sorumluluk davranışlarına ebeveynler arası uyumun etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Ekin Yayınları.
- Coloroso, B. (2002). *Kids are worth it!: Giving your child the gift of inner discipline*. New York: Harper Collins.
- Conrad, D. ve Hedin, D. (1985). Instrument and scoring guide of the experimental education evaluation project. *Minnesota: Center for Youth Development And Research, 1(1), 1-65*.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları (çev. T. Ergene)*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Curwin, R.L ve Mendler, A.N. (1999). *Discipline with dignity*. Alexandria: Association For Supervision & Curriculum Development.
- Douglass, N.H. (2001). *Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Duckworth, A.L. ve 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 is empowering. *Phi Delta Kappan, 90(7), 536-536*.
- Duckworth, A.L. ve Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal Of Educational Psychology, 98(1), 198-208*. DOI: 10.1037/0022- 0663.98.1.198
- Duke, D.L. ve Jones, V.F. (1985). What can schools do to foster student responsibility?. *Theory Into Practice, 24(4), 277-285*.

- Dursun, A. (2020). *Ergenlerin problemleri internet kullanımını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdoğan, Tolga. (2011). Self-regulation and its effects on academic achievement. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 21(2), 127-145.
- Flicker, E.S. ve Hoffman, J.A. (2006). *Guiding children's behavior: developmental discipline in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- 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. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi (çev. Müge İzmirli)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Glasser, W. (2005). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi (çev. M. İzmirli)*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Glasser, W. (2016). *Okulda kaliteli eğitim. (çev. Ulaş Kaplan)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretmenin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-79.
- Kohn, A. (2006). Why self-discipline is overrated: the (troubling) theory and practice of control from within. *Phi Delta Kappan*, 90(3), 168-176.
- Mbaluka, S.N. (2017). *The impact of student self-discipline and parental involvement in students' academic activities on student academic performance*. Yayınlanmamış doktora tezi. Andrews University, Usa, Berrien Springs Mi.
- Mccabe, M. ve Rhoades, J. (1989). *The nurturing classroom: developing self-esteem, thinking skills and responsibility through cooperation*. California: Ita Publication.
- Onay, İ. (2021). *Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Purkey, W.W. (1985). Inviting student self-discipline. *Theory Into Practice*, 24(4), 256-259.
- Rakap-Parlak, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin algularına göre çocuklarda öz disiplin gelişimi: uzun bir yol. *YYU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 706-732.
- Rogus, J.F. (1985). Promoting self- discipline: a comprehensive approach. *Theory Into Practice*, 24(4), 271-276.

- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: redressive, reformatory and experiential. *Work & Stress*, 7(1), 33-46. DOI: 10.1080/02678379308257048
- Santos, F. (2019). Tool for assessing responsibility-based education (tare) in the portuguese context: instrument adaptation and reliability assessment. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte*, 14(2), 102-107.
- Seligman, L. ve Reichenberg, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: systems, strategies and skills*. Upper Saddle River, Nj: Pearson Prentice Hall.
- Şahan, B. (2011). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tao, T., Wang, L., Fan, C. ve Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: perspective from a dual-systems model. *Scientific Reports*, 4(7272), 1-5.
- Taşdemir, M. ve Dağistan, 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.
- Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Tung, D. (2013). *Identifying patterns of cognition and emotion in self-discipline: A meta-analysis*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pacifica Graduate Institute, Counseling Psychology, Carpinteria, CA.
- Uyulgan, M.A. ve Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1211-1226.
- Wubbolding, R.E. (2015). *Gerçeklik terapisi (çev. E. E. Öksüz)*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Wubbolding, Y. (2003). Reality therapy theory. D. Capuzzi (Ed.). *Counseling and psychotherapy içinde* (s. 255-282). Upper Saddle River, Nj: Merrill Prentice Hall.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B.J. ve Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155. DOI: 10.1016/J.Cedpsych.2014.03.004