



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM  
YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hacer Bilgehan YEREKABAN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İSTANBUL – 2007**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM  
YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hacer Bilgehan YEREKABAN**

**Danışman  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İSTANBUL - 2007**

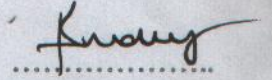
RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM  
YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HACER BİLGEHAN YEREKABAN

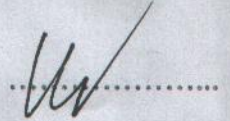
ONAY

Jüri:

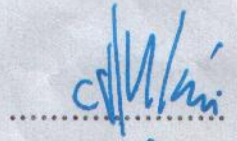
Tez Danışmanı : Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

  
.....

Üye : Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

  
.....

Üye : Dr. Mustafa FARSAKOĞLU

  
.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 05/04/2007

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	III
KISALTIMA LİSTESİ.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ÖNSÖZ.....	IX
ABSTRACT .....	X
ÖZET .....	XI
BÖLÜM 1.....	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.1.1 PROBLEM CÜMLESİ .....	8
1.1.2. ALT PROBLEMLER .....	8
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	9
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTIAR.....	10
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	10
1.6. TANIMLAR .....	11
1.6.1. İLKÖĞRETİM OKULLARI .....	11
1.6.2. İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİ.....	11
1.6.3. BENLİK SAYGISI .....	11
1.6.4. ÖZSAYGI.....	11
1.6.5. DENETİM ODAĞI .....	12
BÖLÜM 2.....	13
2.1. BENLİK SAYGISI.....	13
2.1.1. BENLİK KAVRAMI.....	13
2.1.2. BENLİK KONTROLÜ.....	15
2.1.3. BENLİK GELİŞİMİ.....	16
2.1.4. BENLİK SAYGISI .....	19
2.1.5. BENLİK SAYGISI GELİŞİMİ .....	20
2.1.6. BENLİK ÖZSAYGI İLİŞKİSİ .....	26
2.1.7. ÖZSAYGI GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER .....	28
2.1.7.1. AİLE YAPISI.....	28
2.1.7.2. ANNE BABA TUTUMLARI.....	29
2.1.7.3. ÇOCUĞUN AİLESİ DIŞINDAKİ ÇEVRESİ .....	31
2.1.8. DÜŞÜK ÖZSAYGILI BİREYLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ.....	33

2.1.9.	YÜKSEK ÖZSAYGILI BİREYLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ..	34
2.2.	DENETİM ODAĞI .....	35
2.2.1.	DENETİM ODAĞI KAVRAMI.....	35
2.2.2.	DENETİM ODAĞININ GELİŞİM SÜRECİ .....	39
2.2.3.	DENETİM ODAĞI YÖNELİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	42
2.2.3.1.	AİLE YAPISI.....	42
2.2.3.2.	ANNE BABA TUTUMLARI.....	43
2.2.3.3.	ÇOCUĞUN AİLESİ DIŞINDAKİ ÇEVRESİ .....	45
2.2.4.	DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ.....	47
2.2.4.1.	DIŞ DENETİMLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ .....	50
2.2.4.2.	İÇ DENETİMLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ .....	54
2.3.	BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ .....	59
2.4.	İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR .....	60
2.4.1.	YURT DIŞINDA VE YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.	60
2.4.1.1.	YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	60
2.4.1.2.	YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	66
BÖLÜM 3	.....	76
3.1.	YÖNTEM.....	76
3.1.1.	ARAŞTIRMA MODELİ.....	76
3.1.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM.....	76
3.1.3.	ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI.....	76
3.1.4.	VERİLERİN TOPLANMASI VE İSTATİSTİKSEL ANALİZLER ...	79
BÖLÜM 4	.....	80
4.1.	BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
4.1.1.	BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI .....	80
4.1.2.	OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİREYSEL DEĞİŞKENLERİ İLE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	84
4.1.3.	OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİREYSEL DEĞİŞKENLERİ İLE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....	89
4.1.4.	OKUL YÖNETİCİLERİNİN DENETİM ODAĞI PUANLARI İLE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	94
BÖLÜM 5	.....	96
5.1.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
5.1.1.	SONUÇ VE TARTIŞMA .....	96

<b>5.1.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
<b>5.1.2.1. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER.....</b>	<b>98</b>
<b>5.1.2.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER.....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>100</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>105</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>118</b>

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>İ.Ö.O</b>	İlköğretim Okulu
<b>RİDDOÖ</b>	Rotter'in İçsel – Dışsal Denetim Odağı Ölçeği
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>n</b>	Frekans
<b>pp.</b>	Sayfa Sayısı
<b>s.</b>	Sayfa
<b>Sd</b>	Serbestlik Derecesi
<b>ss</b>	Standart Sapma
<b>ss.</b>	Sayfa Sayısı
<b>SPSS</b>	Statistical For Social Sciences
<b>TÜBSÖ</b>	Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeği
<b>vb.</b>	Ve Benzeri
<b>vd.</b>	Ve Diğerleri
<b>x</b>	Aritmetik Ortalama
<b>%</b>	Yüzde

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa No

<b>Tablo 4.1.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı .....	80
<b>Tablo 4.2.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin yaş değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı.....	81
<b>Tablo 4.3.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı.....	81
<b>Tablo 4.4.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin branş değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı .....	82
<b>Tablo 4.5.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmen olarak hizmet süreleri değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı.....	82
<b>Tablo 4.6.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim yöneticisi olarak hizmet süreleri değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı.....	83
<b>Tablo 4.7.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin gelir grubu değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı .....	83
<b>Tablo 4.8.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre benlik saygısı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları .....	84
<b>Tablo 4.9.</b>	Benlik saygısı ölçeği puanlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	85
<b>Tablo 4.10.</b>	Benlik saygısı ölçeği puanlarının branş grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	86
<b>Tablo 4.11.</b>	Benlik saygısı ölçeği puanlarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	86
<b>Tablo 4.12.</b>	Benlik saygısı ölçeği puanlarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	87
<b>Tablo 4.13.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almış olup olmadıklarına göre benlik saygısı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları...	88



<b>Tablo 4.14.</b>	Benlik saygısı ölçeği puanlarının algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	89
<b>Tablo 4.15.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre denetim odağı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları .....	89
<b>Tablo 4.16.</b>	Denetim odağı ölçeği puanlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	91
<b>Tablo 4.17.</b>	Denetim odağı ölçeği puanlarının branş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	91
<b>Tablo 4.18.</b>	Denetim odağı ölçeği puanlarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	92
<b>Tablo 4.19.</b>	Denetim odağı ölçeği puanlarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	93
<b>Tablo 4.20.</b>	İlköğretim okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimi değişkenine göre denetim odağı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları .....	93
<b>Tablo 4.21.</b>	Denetim odağı ölçeği puanlarının algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları .....	94
<b>Tablo 4.22.</b>	Denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları .....	94

## ÖNSÖZ

Günümüzde eğitimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte okullar ve okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalar giderek artmaktadır. Eğitim bilimcilerin etkili okul ve etkili yöneticilerin özelliklerine dair yaptıkları araştırmalar, okul yöneticisinin eğitim ve öğretimdeki etkin rolünü ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar zaman zaman etkili okul için farklı değişkenler olduğunu öne sürseler de okulun etkili olmasında en kritik ve en önemli rol figürünün okul yöneticisinin olduğu konusunda tam bir fikir birliği içindedirler.

Etkili okulla ilgili yapılan pek çok araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin dolaylı ve direkt olarak öğrenci başarısına etki ettiği tespit edilmiştir. Bu açıdan okul ve öğrenci başarısı üzerinde bu derece etkin bir faktör olan okul yöneticilerinin bireysel özellikleri ile benlik saygısı ve denetim odağı düzeylerinin tespit edilmesi son derece önemlidir.

Bu araştırmada, ilköğretim okul yöneticilerinin mesleki benlik saygıları ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitim ve algıladıkları gelir düzeyi bireysel değişkenleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve denetim odaklarının yönüne göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorularına cevap aranmaktadır. Araştırma verileri ışığında Türk Milli Eğitim sistemimizdeki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında rehberliğini esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, yardımlarını esirgemeyen Dr. Mustafa Farsakoğlu'na ve çalışmalarımda bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Tolga Arıcağ'a en içten saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Anketlerin yanıtlanmasına katkılarından dolayı İstanbul İli Beşiktaş, Eminönü ve Fatih İlçeleri'nde görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerine; yüksek lisans çalışması yapmama ön ayak olan babam Kemal Yerekaban ve dostum Barış Çetin'e, çalışmalarımda bana desteklerini asla esirgemeyen arkadaşlarım Cemile Eryiğit ve Hüseyin Serin'e teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans çalışmalarım sırasında bana maddi manevi destek olan annem Kıvanç Çıra'ya canı yürekten teşekkür ederim.

H. Bilgehan YEREKABAN  
İstanbul / 2007

## THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF ESTEEM AND THE FOCUS OF CONTROL TYPES OF PUBLIC SCHOOL PRINCIPALS.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to determine whether or not the principals' personalities effect their self esteem and the type of focus of control they implement while performing their duties. Furthermore to determine if a meaningful difference exists among their self esteems depending on the type of focus of control they used.

In this study Jullian Robert's Internal/External Focus of Control Scale, Arıcak's Trakya University Self Esteem Scale Measurement Forms have been used. These forms were forwarded to the cities of Beşiktaş, Eminönü and Fatih in the greater Istanbul area between June, 16, 2006 and September, 10, 2006. After the collection of the filled out forms was complete, they were checked for errors and completeness. After the incomplete and erroneous forms were discarded, 87 forms remained deemed useful for our study. The forms were analyzed and sorted in groups by sex, age, type of education, level of education, number of years served as a teacher, number of years served as principals and income levels. The self esteem and focus of control scores were compared using non parametric Mann Whitney U test. Self esteem and focus of control scores were compared against the afore mentioned groupings by Kruskal- Wallis' Analysis of Variances by Ranks test. The relation of self esteem and focus of control scores were analyzed by usage of Pearsons' Product-Moment Correlation.

The summary of findings of the study is as follows:

No meaningful differences in the self esteem scores were found among the groups regardless of their sex, age, type of education, level of education, number of years served as principle and the income levels. The only meaningful difference was among the groups length of time served as teachers.

No meaningful differences were found among the principles focus of control scores regardless of which group they belong to. No meaningful relationship was found between principles self esteem and focus of control scores.

Key words:

Primary school principles, self esteem, focus of control.

RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM  
YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin bireysel değişkenlerinin benlik saygı düzeyleri ve denetim odağı yönüne bir etkisi olup olmadığını belirlemek; ayrıca okul yöneticilerinin denetim odaklarının yönüne göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmektir.

Bu çalışmada, denetim odağı ölçeği olarak Rotter (1966)'ın "İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği" (RİDDOÖ) ile benlik saygısı düzeylerini belirlemek için Arıçak (2001)'ın "Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeği" (TÜBSÖ) kullanılmıştır. Ölçek formları, 16.6.2005- 10.9.2006 tarihlerinde İstanbul İli'nin; Beşiktaş, Eminönü ve Fatih İlçeleri'ndeki tüm resmi ilköğretim okulu yöneticilerine uygulanmıştır. Tarafsız ve eksiksiz doldurulduğu görülen 87 anketin SPSS paket programına girilerek alt amaçlar doğrultusunda analizleri yapılmıştır. Okul yöneticilerinin kişisel bilgileri frekans ve yüzde olarak sunulmuş; yöneticilerinin cinsiyet değişkeni ve lisansüstü eğitimine göre benlik saygısı ve denetim odağı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Non-Parametrik Mann Whitney-U testi; benlik saygısı ve denetim odağı ölçeği puanlarının yaş grupları, branş grupları, öğretmen olarak hizmet yılı grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları, algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi; denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulguları aşağıda özetlenmiştir:

Yöneticilerin benlik saygısı puanları arasında cinsiyet, yaş grupları, branş grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları, lisans üstü eğitim durumu, algılanan gelir grupları değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmazken öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Yöneticilerin denetim odağı ölçeği puanları arasında tüm bireysel değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yöneticilerin benlik saygısı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Yöneticisi, Benlik Saygısı, Denetim Odağı

## BÖLÜM I

### 1.1. GİRİŞ

Psikolojide benlik terimi genel olarak insanların kendileri hakkındaki düşünceleri, hisleri ve tutumları olarak tanımlanır (Woolfolk, 1993). Benlik, insanın kendine ilişkin kavramların toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimi olarak da ifade edilmektedir (Köknel, 1985). Benlik kavramı bireylerin kendilerini görüş tarzları ile ilgili çeşitli yolları kapsar. Herkes yaşamında bir takım rolleri yerine getirir. Benlik kavramı; bireyin bu rollere ilişkin olarak kendini nasıl gördüğünü içerir. Aynı zamanda kendi kişiliğini nasıl gördüğünü kapsar (Güngör, 1989).

Benliğin gelişimi, uyum ve sürekliliği, bireyin benlik saygısına bağlıdır. Benliğin var olması için birey, çevre ve kendisi tarafından kabul edilmeli, değer görmeli ve saygın olmalıdır. Ancak benliğin gelişimi sürecinde, kendisiyle ilgili olumlu uyarılar alan birey, kendisini değerli görerek kendisine saygı duyar. Bu açıdan bakıldığında benlik kavramının belki de en önemli bölümünü benlik saygısı oluşturmaktadır.

Benlik saygısı, bireyin değerlilik yargısı (Biehler, 1976) ve bireyin ideal ve gerçek benliği arasındaki uyum derecesi (Cohen, 1968) olarak da tanımlanmaktadır. Coopersmith'e göre benlik saygısı, genel bir kişisel karakteristik taşıır. Anlık bir tutum ya da bireysel durumlara özgü bir tutum değildir (Pervin'den naklen, 1975). Benlik saygısı, bireyin toplum içindeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılandıdır (Cohen, 1968; Akt:Arıcak, 1995).

Başarı ile benlik saygısı arasında önemli bir ilişki olduğu öne sürülmektedir (Steffenhagen ve Burns, 1987). “Bireyin benlik saygısının yüksek olması mı onun başarısını ve çevresiyle olan olumlu ilişkilerini etkilemektedir, yoksa başarıları ve çevresiyle olan olumlu ilişkiler neticesinde mi benlik saygısı artmaktadır?” sorusunun kuşkusuz her iki cevabı da doğrudur ve doğrudan birbirlerini etkilemektedir. Benlik saygısı yüksek olan bireyin benlik imajı da olumlu olacak buna bağlı olarak birey yeteneklerine güvenerek teşebbüste bulunabilecek

ve böylece de başarı düzeyini yükseltecektir. Başarılı olan bireyin kendine güveni artacak ve benlik imajı da olumlu yönde gelişerek benlik saygısı yükselecektir (Bee, 1981).

Yüksek benlik saygısına sahip birey, geçmişte ihtiyaçlarını karşılamada kazandığı başarılarından etkilenerek başarı beklentisiyle yeni durumları, olanakları oluşturmada etkili olacaktır (Cohen, 1968). Benlik imajı olumsuz olan birey ise kendisini yetersiz görerek çekimser davranacak ve "ben zaten yetersizim" gibi bir imajla başarısızlığına temel hazırlayacaktır. Bireyin yaşantı, davranış ve tepkileri, benlik sisteminin bir bütün olarak fonksiyon göstermesinin bir sonucudur. Kontrol mekanizması yani denetleme de benlik sisteminin önemli bir fonksiyonudur. Birey davranış ve tepkilerini kontrol etme, yer ve zamana bağlı olarak davranma ve çevresine uyum sağlamayı bu mekanizma sayesinde gerçekleştirir.

Denetim odağı, "bireyin olumlu ya da olumsuz kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih gibi kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir" (Rotter, 1972). Bireyin yaşadığı olaylara bakışının, olumlu ya da olumsuz kaynağı ile ilgili iki genel eğilimden birinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Olumlu olaylar ödüller, olumsuzlar da cezalar olarak nitelenirse iki eğilim görülecektir. Bu eğilimlerden biri; ödül ve cezaların, kişinin dışındaki başka güçlerce yönetildiği, denetlendiği, ödüllere ulaşma ve cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olmadığı doğrultusunda genel bir beklentidir. Diğer bir beklenti ise ödül ve cezalarda büyük ölçüde bireyin kendi davranışlarının etken olacağı doğrultusundaki beklentidir. Bu eğilimlerden birincisinin ağır bastığı bireyler "Dıştan Denetimliler", ikincisinin ağır bastığı bireyler ise "İçten Denetimliler" olarak tanımlanmaktadır (Lefcourt, 1976).

Denetim odağı, kişiliğin önemli bir boyutu olarak pek çok araştırmaya konu olan bir kavramdır. Teorinin ortaya çıkışıyla birlikte, denetim odağını temel alan pek çok araştırma yapılmıştır ve kavram, halen özellikle psikolojik araştırmalarda yoğun olarak incelenmektedir. Son yıllarda denetim odağıyla ilgili yayımlanan makaleleri inceleyen bir bilgisayar araştırmasında, 1974 yılı ocak ayından beri bu konuda yapılmış 4000'e yakın çalışma bulunması (Lawrence, 1998) da denetim odağının araştırmacıların üzerinde en çok çalıştıkları konulardan biri olduğunu göstermektedir.

Rose (1978), öğretmen denetim odağı ile öğretmen ve öğrenci davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Önceki çalışmalar göstermektedir ki içten denetimli öğretmenler dıştan denetimlilere göre daha kontrollü sınıf ortamı sağlayan ve öğrencilerin ödevlerini vaktinde yapmalarını teşvik eden öğretim şekli göstermektedirler. Rose'un bulgularına göre, içten denetimli öğretmenlerin özelliklerini ortaya koyan belirli davranışlar şunlardır:

- ◆ Öğretim etkinliklerine daha aktif olarak katılmak
- ◆ Öğrenci disiplinini sağlamak için az ama daha etkili kontrol edici davranışlarda bulunmak
- ◆ Öğrenci performansını sağlamak için daha çok sorumluluk sahibi olmak (Rose, 1978).

Halpin, Harris ve Halpin (1985), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin denetim odağı ile stres ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları denetim odağı ile stres arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. İçten denetimli öğretmenler daha az stresli olduklarını, kendilerini mesleki yönden yeterli gördüklerini, öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunabilmek için kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada en fazla stres yaşadıklarını ifade edenler dıştan denetimli öğretmenler olmuştur. Bunlar, çevrelerini karmaşık ve tahmin edilemez güçlerin etkisi altında olarak algılamakta ve daha fazla stres yaşamaktadırlar.

Anderson ve Maes (1990) çalışmalarında, orta-lise öğretmenlerindeki iş tatmini ölçüsünün, öğretmen denetim odağı ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları sonucunda, okul çevresinde daha çok kişisel güven ve güç duyan öğretmenlerin, işlerinden daha tatmin oldukları görülmüştür. İçten denetim, daha kolay uyum ve daha az stresle ilişkili bulunmuştur. Denetim odağı; yaş, meslekler, kıdem (tecrübe), cinsiyet, branş, ya da öğrenim düzeyi gibi değişkenler ile ilişkili bulunamamıştır (Aydınay, 1996). Bein, Anderson ve Maes'in (1990) araştırmasında, öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odağı ilişkisi belirlenmeye çalışıldığı araştırma sonucunda, içten denetimli öğretmenlerin işlerinden daha fazla tatmin oldukları görülmüştür (Keleş, 2000).

Cheong Cheng (1994), öğretmenlerin denetim odağının, öğretmenlerin iş davranışlarının çeşitli boyutları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Denetim odağının, öğretmenin iş

tutumlarını ve örgütsel algılamalarını güçlü bir şekilde belirlediği görülmektedir. İçten denetimlilik özelliğine sahip öğretmenler; örgütsel bağlılık, içten tatmin, dıştan tatmin, sosyal tatmin, rol belirginliği ve işte başarılı olma duygusu bakımından daha olumlu iş tatminine sahiptir. Ayrıca, bu tip öğretmenler; okul müdürünün liderliği, örgütsel yapı, öğretmenlerin sosyal normları, örgütsel kültür ve etkinlik bakımından okul örgütünü daha olumlu algılamaktadırlar.

Yaklaşık olarak 3000 kişi üzerinde yapılan bir çalışmada denetim odağının mesleki başarı ile yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Adrisona ve Nestel, 1976; Akt: Uzun, 2002). Bu çalışmada içsel denetime sahip olan kişilerin iş verimlerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kişilerin genellikle daha fazla güçlü yeterlilik duygusuna sahip olduklarını ve kendi kaynaklarına daha fazla güvenme eğiliminde olduklarını ifade edilmiştir (Julian and Katz, 1968).

Araştırmalar, dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında içten denetimlilerin daha başarılı, entelektüel, toplumsal olaylara karşı daha aktif, daha girişimci olduklarını, daha etkili, özgüveni yüksek ve bağımsız bir kişilik yapısı gösterdiklerini, daha uyumlu davranışlara sahip bulduklarını ortaya koymaktadır (Dönmez, 1985 – Yeşilyaprak, 1989 - Mangır vd., 1996).

Yine içten denetimli bireylerin, dıştan denetimli bireylere göre, kişilerarası ilişkilerde daha içten ve derin davrandıkları gözlenmiştir. Herhangi bir başarısızlık durumunda içten denetimliler, sorumluluğu kendilerine yüklerken, dıştan denetimliler kendi dışındakileri suçlamaya eğilim göstermektedirler (Ören, 1991). İçten denetimli bireylerin benlik kontrolleri de daha fazla gelişmiştir. Benlik disiplininin düşük olması, bireyin çevresi üzerinde başarılı bir kontrol kurmasını zorlaştıracaktır (Phares, 1976).

Kişilerin yaşadıkları çevre ile ilgili olayları algılaması ve yorumlaması, hem davranışları hem de buna bağlı olarak iş tatmini üzerinde etkili olabilir. Yaşadığı olayların kendi kontrolünde olduğunu düşünenler ve sonuçları çabalarıyla değiştirebileceklerine inananlar, örgüt içindeki görev ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde ortaya koymak için gayret gösterebilirler. Fakat olayların dış güçlerin kontrolü altında olduğunu düşünenler ve ne



yapılırsa yapılısın sonuçlarını değiştiremeyeceğine inananlar, çaba göstermeye yanaşmayabilirler. Yaşadıkları belirsizlikte, çatışma ve tatminsizlikte kendilerinin payının olabileceğini kabul etmeyebilirler. Bu durumda, gitgide buldukları iş ortamı çevresinden uzaklaşabilirler. Performansları düşebilir. Yönetimle sorunları çoğalabilir. Gerilim arttığı için belirsizlikler, çelişkiler daha da rahatsız edici olabilir ve tüm bunlar iş tatminsizliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Minibaş, 1990).

Ayrıca içten denetimlilik okul başarısında da önemli bir rol oynamaktadır. İçten denetimliler problemlerini çözümlenmede iyi bir başlangıç ve sonrası için ısrar gösterebilirler ve istenen amaca ulaşmak için davranışlarını kolaylıkla değiştirebilirler. Buna karşılık dıştan denetimliler sonucu kendi denetimleri dışında gördüklerinden işe girişmekten, ısrar ederek üstüne gitmekten ve davranışlarını değiştirmekten kaçınırlıdır (Crandall vd., 1965 - Desiderato vd., 1976). Özellikle denetim odağı ve eğitim arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda; denetim odağının yüksek okul başarısı ve yüksek notla ilgili olduğu; içten denetimlilerin, dıştan denetimlilere göre okulda daha başarılı oldukları ve daha yüksek not aldıkları görülmüştür (Lefcourt, 1982).

Başarı - denetim odağı ilişkisinde, başarıya dönük güdülenmenin etkileri de söz konusudur. Özellikle öğrencinin başarıya dönük güdülenmesi çok önemli ve gereklidir. Çünkü Öğrencilerin olayların sonuçlarına bakış açılarını ve bu sonuçlara kimin, neyin karar verdiğini bilmeleri ile içten ya da dıştan denetimlilik arasında sıkı bir ilişkinin varlığı yadsınamaz. Sonuçların şansa ya da öğretmenin kanaatine bağlı olduğuna inanarak sınava giren Öğrenci, kişisel bir çaba sarf etmek ve başarılı bir sonuca ulaşmak için ısrarlı değildir, beklenti düzeyi düşüktür. Başarmak, iyi sonuç almak, ödüllendirilmek için davranış değişikliğine girmez. Aldığı notun şansa bağlı olduğuna inanan bir öğrenci, çaba harcamayı gerekli görmez. O halde sonucu kendi yetenek ve çabasından çok çevresel etkenlerin biçimlendirdiği hissine kapılan bir Öğrencinin, başarıya dönük bir güdülenme içinde olmamasından dolayı başarılı olma olasılığı da düşük olacaktır. Çocuğun başarıya dönük, yeterli güdülenmeyi göstermemiş olması, başarı ya da başarısızlığı anlayamamasından da kaynaklanabilir.

Ders programları, öğretim araç ve gereçleri, öğrenciler ve okulun genel havası gençlerin yetişmesi bakımından çok önemli olmakla birlikte, eğitim sürecinde en etkili unsurun öğretmenler olduğu bir gerçektir. Öğretmen düzenlediği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve doğrudan öğrencileri üzerinde anlamlı izler bırakabilmektedir. Bir öğretmen gençlerin akademik ve mesleki bakımından geleceklerine yön vermekte, onların kişilik kazanmalarında ve bir hayat görüşü edinmelerinde yardımcı olmaktadır (Oğuzkan, 1985).

Öğrencilerin bilişsel gelişimini sağlamanın yanında onların kişilik gelişimlerine de model olarak katkıda bulunma gibi önemli bir fonksiyonu da olan öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları, denetim odağı açısından ise içten denetimli olmaları beklenir. Denetim odağının kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemedeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişilik özellikleri içinde, denetim odağı algılarının ne denli önemli olduğu açıkça görülebilmektedir. İyi bir alan bilgisine, deneyimine ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olan başarılı öğretmenlerin, yeterli ve tüm bu yönleri geliştiren bir mesleki eğitim sürecinden geçmiş olmaları gerekmektedir (Yanılmaz, 1999).

Örgütler, toplumun gereksinim duyduğu mal ve hizmetleri üretmek için kurulurlar. Örgütler bu amaçları gerçekleştirmek için gelişmiş teknoloji ve nitelikli işgücüne gereksinim duyarlar. İnsan kaynakları örgütlerin en dinamik kaynaklarıdır (Çınkır, 2003). Okulun insan kaynakları yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitici olmayan personeldir. Öğretmen; öğrenci davranışlarının mimarıdır (Başaran, 1990), öğrencilerinde istenilir davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan, bunu başardığı oranda nitelikli ve verimli olduğu düşünülen insandır (Akyıldız, 1991), eğitimde ürünün istenilen niteliğe sahip olmasında en önemli öğedir ve eğitim hizmetlerinin de belkemiğidir (Akt: Ataklı, 1996).

Eğitimin veriminde yönetici, öğretmen, program, ortam, değerlendirme gibi birçok öge etkili olmakla birlikte, en önemli öge öğretmendir. Öğretim programı, araç-gereç hatta okul binası olmadan eğitim yapılabilir, ancak öğretmensiz bir okul düşünülemez, okul eğitiminin niteliği ile, öğretmenin niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır (Ataklı, 1996).

Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusunu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar (Alıç, 1996 - Karaköse ve Kocabaş; 2006). Eğer örgütler işgörenlerin verimli olarak güçlerini işe vermelerini istiyorlarsa, onlara gereken önemi ve değeri vermelidirler (Çınkır, 2003). Eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Öğretmenleri işlerine motive etme onların verimini artırma ve bu yolla eğitim işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama işi ilk aşamada eğitim örgütünün en önemli basamağı olan okulun başında bulunan okul müdürüne düşmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Okul yöneticisinin tüm bu görevleri yerine getirebilmesi için öğretmenlerle sağlıklı ve dengeli bir iletişim kurması gerekir. Yöneticinin bilimsel verilere dayalı sağlam bir dünya görüşüne, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması ya da olmaması, öğretmenlere istendik davranışlar kazandırma yönünde başarısını arttıracak ya da istenmeyen davranışların pekişmesinde etken olabilecektir. Yöneticilerin sağlıklı bir ruh yapısı göstergesi olan yüksek benlik saygısına sahip olması ve içten denetimli olması, yönetici öğretmen ilişkilerini ve genellikle okulda insan ilişkilerini, öğretmen ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişmelerine yardım ederek onların kabul görme, takdir edilme, kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlarına cevap verecek dengeli bir kişilik geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Bunu gerçekleştirmek için de okul yöneticilerinin belirtilen kişilik özelliklerine sahip olması kaçınılmaz bir gerçektir.

Acaba yöneticilerin benlik saygısı düzeyleri ve denetim odaklarını etkileyen etmenler nelerdir? Yöneticilerin benlik saygısı düzeyleri ile denetim odağı yönü arasında bir ilişki var mıdır? Türkiye'de benlik saygısı ve denetim odağı üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen bu konuda yöneticilerle ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle böyle bir araştırma yapılması planlanmıştır. Araştırma sonuçlarının yöneticilerin seçilmesi, yerleştirilmesi ve eğitiminde kişilik gelişimine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim odaklarının yönüne göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorularına cevap aranmaktadır.

### 1.1.2. Alt Problemler

Genel amacı gerçekleştirmek için resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitim ve algıladıkları gelir düzeyi bireysel değişkenlerine göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitim, algıladıkları gelir düzeyi bireysel değişkenlerine göre denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim odaklarının yönüne göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan “ İlköğretim Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin” incelenmesidir.

Yaşadığımız yüzyılda her şeyin hızla değişip gelişmesine bağlı olarak yaşam koşulları daha da karmaşık bir hal almıştır. Bu koşullarda, toplumu oluşturan bireylerin kendisi ve

çevresi ile barışık, etkin ve üretken bir kişi olarak eğitilmesinde önemli bir rol model ve kılavuz olan okul yöneticilerinin, bu özelliklere sahip olarak yetiştirilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Bireyin öz saygı ve denetim odağının oluşumunda, birçok değişkenin etkisi bulunmaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim okul yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağını etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitim ve algıladıkları gelir düzeyi bireysel değişkenleri incelenmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim odaklarının yönüne göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler ışığında eğitim sistemimizde yöneticilerin benlik saygısı ve denetim odağı kavramının işlerlik kazanması için uygulamacı ve araştırmacılara öneriler geliştirmek de hedeflenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitim bilimcilerin etkili okul ve etkili okul yöneticilerinin özelliklerine dair yaptıkları araştırmalar, okul yöneticilerinin rol tanımlarında değişikliklere neden olmuştur. Araştırmacılar zaman zaman etkili okul için farklı değişkenler olduğunu öne sürseler de okulun etkili olmasında en kritik ve en önemli rol figürünün okul müdürü olduğu konusunda tam bir fikir birliği içindedirler.

Denetim odağı ve özsaygı, kişiliğin iki önemli özelliğidir. Bireylerin tutum ve davranışlarında her iki kişilik değişkeninin de işlevi önemlidir. Özsaygı, kişinin kendisini nasıl gördüğünü belirleyen bir olgudur. Araştırmalar, özsaygı düzeyi yüksek olan bireylerin; kendine güven, iyimserlik, başarıma isteği ve zorluklardan yılmama gibi olumlu psikolojik niteliklerin yanı sıra, kendilerini saygın ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Dönmez, 1985 - Yörükoğlu, 1985). Böyle kimselerin rahat, esnek, yeni düşüncelere açık, kişilerarası ve grup içi ilişkilerde başarılı, aktif, girişken araştırmacı ve yaratıcı özelliklerinden dolayı toplum içinde daha aktif roller yüklendiklerini (Onur, 1985), yine araştırmalar ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, İlköğretim okul yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeylerini inceleyen bir çalışmadır. Ülkemizde ve dünyanın çeşitli ülkelerinde benlik saygısı ve denetim odağı ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ülkemizde eğitim yönetimi alanında bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Yöneticilerin benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisinin belirlenmeye çalışılması, bu kavramların ülkemizde eğitim yönetimi alanında da tanıtılmasına ve önem kazanmasına katkıda bulunacağı gibi gelecekte bu konuda çalışacak kişilere kaynaklık da edebilir.

Ayrıca bu araştırma, mevcut resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin; cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitim durumu ve algıladıkları gelir düzeyi bireysel değişkenlerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkilerinin araştırılması yoluyla okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, yükseltilmesi ve atanması ile mevcut okul yöneticilerinin hizmet içi kurslarla yetiştirilmesi politikalarının oluşturulmasında ilgililere önemli bilgiler sağlaması açısından da son derece önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmada aşağıda belirtilen temel sayıtlardan hareket edilmiştir.

Benlik saygısı ve denetim odağı ölçekleri yöneticilerin özsaygı ve denetim odağı düzeylerini ortaya koyabilecek nitelikte ve yeterlikte araçlar olduğu kabul edilmiştir.

Ölçme araçlarının oluşturduğu soruları yöneticilerin doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, gerek zaman ve gerekse maddi açıdan ekonomik olması amacıyla:

Araştırma, İstanbul İli'nin Beşiktaş, Eminönü ve Fatih olmak üzere üç ilçesini kapsamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**1.6.1. İlköğretim Okulları:** Bir ülkedeki eğitim sisteminin bir alt sistemi ve kademesi olan, okul çağındaki nüfusa temel bilgi, beceri ve anlayışları, vatandaşlık bilincini kazandıran ve buna ek olarak bireyi bir üst eğitime hazırlayan eğitim öğretim basamağıdır (Oktay vd., 1997).

**1.6.2. İlköğretim Okulu Yöneticileri:** İlköğretim yöneticisinden kasıt okul müdürüdür. İlköğretim okulu müdürü görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan kişi olarak tanımlanabilir (Gümüşeli, 1996).

**1.6.3. Benlik Saygısı:** Bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin ve benlik algısının bütünsel bir şeklidir. Kısaca bireyin değerlilik yargısıdır. Değerlendirmelerin olumlu ya da olumsuz oluşuna göre benlik saygısının düzeyi düşük ya da yüksek olmaktadır (Coopersmith, 1967).

Birbirinden farklı olan pek çok sayıda özelliğe ilişkin benlik kavramları birbirlerini etkileyerek, birbirleriyle birleşerek bireyin kendisini farklı rollerde ve farklı durumlarda nasıl gördüğünden oluşan "ben kavramı sistemini" oluşturmaktadır. Her bireyin çeşitli sayıda benlik kavramı olduğu söylenebilir; ancak bir tane benlik kavramı sisteminden bahsedilir. Literatürde sözü edilen "benlik kavramı" ya da "benlik tasarımı" budur. Bu sistem güçlü ya da zayıf bir şekilde yapılandırılmış olabilir (Çam, 1991) .

Benlik saygısı, bireyin değerlilik yargısı (Biehler, 1976) ve bireyin ideal ve gerçek benliği arasındaki uyum derecesi (Cohen, 1968) olarak da tanımlanmaktadır. Coopersmith'e göre benlik saygısı, genel bir kişisel karakteristik taşıır. Anlık bir tutum ya da bireysel durumlara özgü bir tutum değildir (Pervin'den naklen, 1975). Benlik saygısı, bireyin toplum içindeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılandırmadır (Cohen, 1968; Akt: Arıcak, 1995).

**1.6.4. Özsaygı:** bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı öz kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Yörükoğlu, 1990).

**1.6.5. Denetim Odağı:** Bireyi etkileyen olumlu ya da olumsuz türden olayların, birey tarafından, kendi davranışlarının sonucu olarak ya da bu olayların şans, talih vb. dış güçlerin etkisi olarak algılanması eğilimidir (Rotter, 1966).



## BÖLÜM II

### 2.1. Benlik Saygısı

#### 2.1.1. Benlik Kavramı

Psikolojide bu terim genel olarak insanların kendileri hakkındaki düşünceleri, hisleri ve tutumları olarak tanımlanır (Woolfolk, 1993). Benlik, insanın kendine ilişkin kavramların toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimi olarak da ifade edilmektedir (Köknel, 1985). Benlik kavramı bireylerin kendilerini görüş tarzları ile ilgili çeşitli yolları kapsar. Herkes yaşamında bir takım rolleri yerine getirir. Benlik kavramı; bireyin bu rollere ilişkin olarak kendini nasıl gördüğünü içerir. Aynı zamanda kendi kişiliğini nasıl gördüğünü kapsar (Güngör, 1989).

Benlik kavramı; kişinin yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları, tutumları ve diğer kişilik özellikleri hakkındaki algı ve değerlendirmelerin tümünü içerir (Erkan, 1993). Benlik kavramı; bir kişinin diğerlerinden farklı yönleri olduğu kadar, kişinin kendisi hakkındaki düşünceleridir şeklinde de tanımlanabilir (Berns, 1993).

Freud yapısal kişilik kuramında benliğin (self) ne anlama gelebileceğinden söz etmekle birlikte "ego" kavramını benliğin oldukça sınırlandırılmış ve hareket halindeki; idare eden parçası olarak ele almaktadır (Stagner, 1961). Allport, birçok bakımlardan "Ego ve Benlik (öz)" terimlerini eş anlamda kabul etmiş, bu sözcüklerin kişilik sisteminin merkezi kısmını oluşturan ve bilen, duyan, sürekli gelişme çabası gösteren dinamik bir etken olarak ifade etmiştir (Ünlüoğlu, 1985). Aşağıda da belirtildiği gibi benlik kavramı pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır.

Allport (1955)' a göre ego ya da benlik (öz), alışkanlıklar, treytlar, tavırlar, duyular ve insanın çeşitli eğilimlerinin tümü ile ilgili birleştirici bir güçtür (Bischof, 1970).

Super (1963)'a göre kişinin kendi görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanan "benlik kavramı", kişinin bu kavram hakkındaki tasarımı gelişim süreci boyunca oluşur. Gözlenen

gerçekleri ifade eden benlik algıları ise bireyin çeşitli duyuları aracılığı ile edindiği izlenimlerdir.

Ayrıca Super, birincil ve ikincil benlik algılarından söz etmektedir. Birincil ben algısı, duysal izlenimlerdir. İkincil ben algılan ise algılar olarak fonksiyonlar gösteren ben kavramlarıdır. Benlik kavramları, anlam kazanmış benlik algıları olup, diğer benlik algılarıyla da etkileşim halinde bulunmaktadır. Benlik kavramı; bireyin kendine ait izlenimidir, algılanan benliktir (Super, 1963).

James'e göre benlik, insanın kendisinin sayabileceği her şeyin tümüdür (bedeni, ırkı, evi, arkadaşları vs.). Bir insan onu tanıyan ve zihinlerine onun imajını taşıyan insan sayısı kadar benliklere sahiptir (Coopersmith, 1967). James "fiziksel ben" (beden, giyim, aile, mülk vb.) ve "manevi ben" (düşünce, duygu ve davranımların etkin olarak farkında olma) olarak bütünleştirdiği "bilinen benlik" kavramından da söz etmiştir (Gordon ve Gergen, 1968).

George H. Mead'e (1970) göre benlik, iletişim süreci içinde oluşan bir kavramdır. Ancak iletişim içinde insan kendi içinden çıkıp sanki diğerlerinin gözüyle kendine bakabilmektedir. Sadece kendine değil başkalarına da başkalarının gözüyle bakabilmeyi öğrenir. Böylece bu etkileşim ağı içinde benlik ortaya çıkmaya başlar (Cüceloğlu, 1991).

Mc Candless (1970), benlik kavramına, bilişsel değerlendirme kadar, çevresel ödül ve cezalara karşı öznel ve öğrenilmiş bir algı olarak da bakmaktadır. Benlik kavramı, bir tavırlar örüntüsü olup diğer tavırlar nasıl öğrenilip kazanılırsa o yolla öğrenilir ve kazanılır (Dusek'den naklen, 1987).

Wylie (1979)'e göre ise sosyal bağlam içinde oluşan pek çok benlik kavramı vardır. Bu açıdan gelişimin pek çok yönüyle (cinsiyet, başarı, meslek seçimi vb.) benlik kavramı arasında ilişki olduğu düşünülebilir (Dusek, 1987).

William James, "ben" kavramını, deneyimler, tanımlamalar, duyular, hayaller, seçimler, hatırlamalar ya da planların aktif olarak yer aldığı benliğin bir görüntüsü (bir özne) olarak

tanımlamıştır. Yani özne olarak ben, saf egonun ya da özne (subject) olarak benliğin bir görüntüsüdür ve bu yapılanım içinde bireyin yaşantıları, duyuları ve planları yer almaktadır. Nesne olan "ben" (me) ise, bilinçliliğin, bilinenin, deneyimin bir nesnesi olarak kabul edilmiştir. Nesne olan ben, yaşantılardan ve deneyimlerden etkilenen olmasına karşılık, özne olan ben, aktif ve etkileyen konumundadır (Arıçak, 1995).

Benlik bireyi oluşturan özelliklerin karmaşık bir örüntüsü iken; benlik kavramı (self - concept) kişinin kendisi hakkındaki görüşünü ifade etmektedir. Benlik kavramı; bireyin özellik ve değerlerinin bütününe oluşturduğu kişilik yapısının çekirdeği olarak tanımlanmıştır (Arıçak, 1995). Benlik kavramı, genel olarak, bireyin kendisine ilişkin algılarının bir organizasyonudur. Bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu bir resim olarak da görülebilir. Benlik kavramının temelinde hem diğer kişilerin hem de bireyin kendisine ilişkin algıları yatmaktadır (Serin, 2006).

Birbirinden farklı olan pek çok sayıda özelliğe ilişkin benlik kavramları birbirlerini etkileyerek, birbirleriyle birleşerek bireyin kendisini farklı rollerde ve farklı durumlarda nasıl görüldüğünden oluşan "ben kavramı sistemini" oluşturmaktadır. Her bireyin çeşitli sayıda benlik kavramı olduğu söylenebilir; ancak bir tane benlik kavramı sisteminden bahsedilir. Literatürde sözü edilen "benlik kavramı" ya da "benlik tasarımı" budur. Bu sistem güçlü ya da zayıf bir şekilde yapılandırılmış olabilir (Çam, 1991).

### **2.1.2. Benlik Kontrolü**

Benlik sistemi bir bütün olarak fonksiyon göstermektedir. Bireyin yaşantı, davranış ve tepkileri bu fonksiyonun bir sonucudur. Benlik sisteminin önemli bir fonksiyonu da denetleme yani kontrol mekanizmasıdır. Bu mekanizma sayesinde birey davranış ve tepkilerini kontrol etmekte, yer ve zamana bağlı olarak davranmakta, çevresine uyum sağlamaktadır (Arıçak, 1995). Birey, benlik kontrolünü sosyal öğrenme ilkeleri çerçevesinde, taklit ve doğrudan pekiştirme ile edindiği kendini cezalandırma ve kendini ödüllendirme mekanizmasını geliştirerek oluşturur.

Benlik kontrolü, bireyin benlik algısı, benlik kavramı, benlik saygısı gibi bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri bağlamında oluşan ve dolayısıyla iç ve dış dünyayla ilişkileri ve

verilecek tepkileri kontrol eden bir mekanizmadır. Moyer, bireyin kendisini algılama biçiminin davranışı kontrol ettiğini ifade etmiştir (Özyürek, 1983). Bireyin dış dünyayla ilişkisi, kabul ve destek görme tutumları sonucunda benlik sisteminin bir parçası olarak benlik kontrolü de gelişmektedir.

Çocukluğundan itibaren değer verilen, kabul edilen, koşulsuz sevgiyle büyütülen bireylerin iç dünyasıyla daha sağlıklı iletişim kuran, *kişisel uyumu* yüksek ve *içten kontrollü* bireyler olması beklenirken (Phares, 1976), reddedilen, koşullu sevgi verilen ve iç dünyasından yabancılaştırılıp, dış dünyaya bağımlı bir duruma getirilen bireylerin ise *bağımsızlığını* ve bireyselliğini kazanamamış, *dıştan kontrollü* kişiler olması beklenmektedir (Cüceloğlu, 1994; Akt: Arıca, 1995).

### 2.1.3. Benlik Gelişimi

Benlik bireyin kendisi hakkında sahip olduğu duyuların tümü olarak tanımlanmıştır (Dusek, 1987). Daha geniş bir ifadeyle bireyin davranış biçimini tespit eden kavramlarının, değerlerinin, amaçlarının ve ideallerinin dinamik organizasyonu olarak tanımlanabilir. Bu duyular bireyin sosyal ortamda diğer insanlarla etkileşimi sonucu gelişir ve güçlenir (Arıca, 1995).

Super (1963)'a göre kişinin kendi görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanan "benlik kavramı", kişinin bu kavram hakkındaki tasarımı gelişim süreci boyunca oluşur. Birey çevresiyle etkileşimini süresince kendine ilişkin algılar geliştirmeye devam eder ve çevreyle etkileşim sonucu organize edilen bu algılar değişebilir. Benlik; bazen algılayan bazen de algılanan olarak tanımlanabilir. Davranışların açıklanmasında yarar sağlayan algılayan anlamındaki benliktir. Bu da; algılayan anlamındaki benliğin, kavramları ve algıları organize ettiğini ve bu organizasyon sonucunda davranışların bunlara göre belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Bütün insanlarda, öznel nitelikli "ben" ile nesnel nitelikli öğelerden oluşan benlik vardır. Bu nitelikler çocukluktan başlayarak, bireyin diğer bireylerle olan ilişkileri içinde gelişmektedir. Benlik bireyin, kendisini başkalarının davranışlarının hedefi ve diğerlerini

kendi davranışlarının hedefi olarak görmesiyle oluşmaktadır. Bununla birlikte benlik kişinin zekâsı, bedeninin sınırları, değerleri, yetenekleri ve potansiyel yapısı olarak tanımlamaktadır (Ergil, 1984 - Blos, 1962, Akt: Aksoy, 1992).

Benlik kavramı kalıtsal yeteneklerin birbiri ile olan ilişkisinin ürünüdür. Birey doğum öncesi dönemden itibaren çok çeşitli uyarılar alır. Uyarıcıların yorumlanması ile algılar, basit algıların soyutlama ve genelleme yolu ile birleşmesiyle de kavramlar oluşur. Bireyin kendisiyle ilgili isimlendirilmiş, anlam kazanmış ben algıları, basit ben kavramlarını oluşturur. Basit ben kavramları birleşerek karmaşık ben kavramlarını oluştururlar. Birbirinden farklı çok sayıda özelliklere ilişkin ben kavramları da birbirini etkileyerek, birbirleri ile birleşerek 'ben kavramları sistemini' yani benlik tasarımını meydana getirirler (Kuzgun, 1988).

Çocuğun yaşamına tek güdeleyici güç olan "kendini gerçekleştirme eğilimi" egemendir. Kendini gerçekleştirme organizmanın varlığını sürdürebilmesini ve zenginleştirmesini sağlayan tüm güçlerini eleştirmeye yönelik doğuştan varolan bir eğilimdir. Bu temel güdü doğrultusunda çocuk kendisi açısından olumlu ya da olumsuz yaşantıları değerlendirebilme yetisine sahiptir. Çocuk büyüyüp geliştikçe yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlar ve kendi varlığına ait yaşantıları kendisine; diğerlerini çevresindeki insan ve nesnelere mal eder. Kendi varlığının ve işlevlerinin bilincine vardıkça yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye başlar (Rogers, 1959).

Daha önce de belirtildiği gibi benlik kavramı öğrenmeler sonucu oluşur. Öyleyse benlik kavramının sürekliliği de, bireyin benlik algısının olumlu olmasına yani bireyin benlik değerine bağlıdır. Her bireyin doğuştan getirdiği, kendini gerçekleştirme güdü ve yönelimi, benlik değeriyle doğru orantılı olarak gelişme gösterir. Benlik değerinin oluşumunda ise bireyin çocukluğundan itibaren diğer kişilerin kendisine verdiği tepkiler önemli rol oynar (Rosenberg, 1972).

Her bir çocuk kendi yolunda bebeklikten çocukluk dönemine girerken kendini ve diğer kişileri anlamaya başlar. Okul yıllarının başlamasıyla benlik kavramı ve benlik bilinci artar. Okula başlamayla birlikte çocuk sınıf arkadaşlarının her zaman keskin, sıklıkla eleştirel ve

bazen de düşmanca tavırlarıyla karşılaşır. Her türlü kusur ve zayıflıkla karşılaşır. "yağ tulumu", "köfte", "şişko", "aptal", "dört göz" gibi yaklaşımlarla savaşıyor. Bu gibi dış etkenlerin karşısında ayakta durabilen ve kendi benliği ile ilgili olarak bağımsız bir değerlendirme yapabilen çocuklar yüksek bir benlik saygısı kazanırlar (Watson and Lindgren, 1979).

Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresi ile olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Yaşantılarını algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Özellikle, kendisine yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önem taşımaktadır. Birey kendisini hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan çeşitli yaşantılar sonucunda, kendine değer verme duygusu geliştirmektedir. Bu duygu öğrenilerek geliştirilmektedir (Gençtan, 1981).

Birey, benliğin gelişimi sürecinde kendisiyle ilgili olumlu uyaranlar aldığı oranda kendisini değerli görmekte ve kendine saygı duymaktadır. Bireyin benlik saygısı; benliğin gelişimi, uyum ve sürekliliğiyle direkt bağlantılıdır. Çünkü bireyin benliğinin varolması; bireyin çevre tarafından kabul edilmesine, değer verilmesine ve saygın olmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında benlik saygısı (özsaygı) belki de benlik kavramının en önemli bölümünü oluşturmaktadır.

Horney; ilk çocukluk yıllarında benliğin büsbütün gelişimini tamamlamış olduğunu ve bireyin yetişkinlikteki davranışlarını, çocukluk döneminde gerçekleştirilen tepkilerin tekrar yaşanması olarak gören Freudcü görüşlere karşı çıkarak benliğin orta yaş ve yetişkinlik dönemlerinde de gelişimini sürdüğünü belirtmiştir (Coorey, 1982).

Psikanalizciler, çocuğun ilk yıllarındaki yaşantılarının ve hatta bunlardan bilinçaltına itilmiş olanların bile kişiliğin oluşumu açısından çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. Benlik kavramı, bireyin çeşitli yaşantıları algılaması sonucu oluşur (Onur, 1987).

Ergenlik dönemi, benlik kavramının öne geçtiği bir çağdır. Ergen kendi düşünce ve duygularını değerlendirmeye başlamaktadır. Bu dönemde fiziksel gelişimler, değişimler, gelecek kaygısı, ergenin sorunlarının odak noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca fiziksel

görünümle ilgilenme, kendini beğenme duygusu çok yoğundur. Gençlik çağı bağımsızlık çağıdır. Ergenin bağımsızlığını elde etmesinin güç olup olmaması büyük ölçüde, çocukluk döneminden itibaren aile içindeki etkileşim örüntüsüne bağlanmaktadır (Wolman, 1982 - Oskay, 1986; Akt: Aksoy, 1992).

Benlik kavramı bu dönemde, sürekli iniş çıkış ve dalgalanma göstermektedir. Ergen kendisini ana-babasından ve başkalarından ayıran özelliklerini öne çıkartmakta, benliğini yeni baştan düzenlemeye çalışmaktadır (Yörükoğlu, 1985).

Cooley (1902) gibi daha sonraki kuramcılar toplumun etkilerini göz önüne alarak insanların James'in tasavvur ettiğinden daha fazla diğerlerine bağımlı olduğunu göstermişlerdir. Bunların arasında Cooley'i takip eden liderliğini Mead (1934)'in yaptığı etkileşimciler göze çarpmıştır. Bu kuramcının ayırt edici özelliklerinden biri benlik gelişiminde insanın önemi; yani sosyal etkileşimcilerin önemidir. Sembolik etkileşimciler için benliğin "ben" bölümü hayatın başlangıcından beri orada var olarak kabul edilir. "beni" kısmının gelişimi kişisel gelişimin süreciyle paralel seyretmektedir (Lawrence, 1999).

#### **2.1.4. Benlik Saygısı**

Benliğin gelişimi, uyum ve sürekliliği, bireyin benlik saygısına bağlıdır. Benliğin varolması için birey, çevre ve kendisi tarafından kabul edilmeli, değer görmeli ve saygın olmalıdır. Ancak benliğinin gelişimi sürecinde, kendisiyle ilgili olumlu uyarılar alan birey, kendisini değerli görerek kendisine saygı duyar. Bu açıdan bakıldığında benlik kavramının belki de en önemli bölümünü benlik saygısı oluşturmaktadır.

Benlik saygısı, bireyin değerlilik yargısı (Biehler, 1976) ve bireyin ideal ve gerçek benliği arasındaki uyum derecesi (Cohen, 1968) olarak da tanımlanmaktadır. Coopersmith'e göre benlik saygısı, genel bir kişisel karakteristik taşıır. Anlık bir tutum ya da bireysel durumlara özgü bir tutum değildir (Pervin, 1975). Benlik saygısı, bireyin toplum içindeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılandıdır (Cohen, 1968; Akt: Arıca, 1995).

Benlik psikolojisi alanında, benlik saygısı ve gelişimi önemli bir kavram olarak ele alınıp incelenmiştir. Bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin ve benlik algısının bütünsel bir şekli olan benlik saygısı, bireyin değerlendirmelerini olumlu ve olumsuz algılamasına göre benlik saygısı düzeyinin düşük ya da yüksek olmasını belirler.

### 2.1.5. Benlik Saygısı Gelişimi

Psikanalizciler, çocuğun ilk yıllarındaki yaşantılarının ve hatta bunlardan bilinçaltına itilmiş olanların bile kişiliğin oluşumu açısından çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. (Onur 1987). Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresi ile olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Yaşantılarını algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Özellikle, kendisine yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önem taşımaktadır. Birey kendisini hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan çeşitli yaşantılar sonucunda, kendine değer verme duygusu geliştirmektedir. Bu duygu öğrenilerek geliştirilmektedir (Gençtan, 1981).

Benlik, bireyin kendisinin farkında olması sonucu gelişir (Hamachek, 1971). Benlik saygısı, benliğin oluşumuyla paralel bir gelişim gösterir. Michael Lewis ve Brook - Gunn bireyin doğuştan getirdiği "*varoluşsal bir benlik*" kavramından söz etmektedir. Bu öğrenilmiş benlik kavramı anlayışından farklıdır (Arıcak, 1995).

Freud, ilk birinci yılda çocuğun kendisini annesiyle bir bütün olarak algıladığı dönemi sembiyotik (bağımlı) dönem olarak adlandırır. Piaget'ye göre de çocuk bu dönemde kendi benliğini varlığını anneden ayrı olarak algılamamaktadır. İlk 6-8 ay boyunca obje kavramının da gelişimiyle yavaş yavaş ayrılık ve farkındalık oluşmaya başlar (Bee, 1981).

Cooley'e göre bir kişinin benliği hakkındaki görüşleri, kendisi ile ilgili başkalarının görüşlerini algılayış biçiminden anlamlı bir şekilde etkilenmektedir. "Ayna benlik" olarak formüle edilen bu yaklaşımda bireyin benlik kavramını başlıca üç ana unsur oluşturmaktadır. Bunlar;



- ◆ Bireyin başkalarınca algılanış biçimi ile ilgili kavramları,
- ◆ Başkalarının bireyin bir davranışı hakkında oluşturduğu yargının bireyde yarattığı tepki,
- ◆ Benlikle ilgili geliştirilen duygulardır (Stagner, 1961).

Çocuk, 18-24. aydan itibaren kendisini aynada tanır. Kendi resmini diğer bebek resimlerinden ayırt edip tanıyabilir. İsmi duyduğunda kendisine seslenildiğini anlar.

Benlik kavramı, hem bedensel hem de psikolojik özellikleri içerir. Bireyin fiziksel görünümüyle bağlantılı olan fiziksel benlik imajı, psikolojik benlik imajından önce oluşur. Düşüncelerin, duyguların ve duyumların üzerine kurulan psikolojik benlik imajı daha sonra oluşur. Çocuk büyüdükçe her iki benlik imajı bütünleşir ve çocuk kendini bir bütün olarak algılar (Bee, 1981).

Küçük çocuklar fiziksel görünüm, isim, hareket ve yetenekleri bakımından kendilerinin farkındadırlar. Fakat karakterleri ve kişilikleri hakkındaki duyguları süreklilik göstermez. Benlik kavramları değişkendir. Bir gün kendilerinden hoşnutken ertesi gün kendilerini beğenmeyebilirler. Olgunlaşmadıkları gibi somuttan hareket ederler. Soyut olarak düşünemezler (Woolfolk, 1993).

Çocuklar büyüdükçe kendileri hakkında bir dizi değerlendirmelere varırlar. Nasıl göründükleri, neyi yapmada yeterli ve neyi yapmada yetersiz olduklarını bilirler. Aynı zamanda nasıl görünmek istediklerini (Umarım babamdan daha uzun olurum!) ve ne olmak istediklerini de bilirler. (Büyüdüğümde bir dansçı olacağım!) Çocuklar büyüdükçe, başkaları tarafından nasıl göründüklerini anlamaya başlarlar. İnsanlar sosyalizasyon süreci sırasında onlar için önemli olan kişilerce benimsenen ve sergilenen değer ve tutumları kendi yaşamlarına katarlar ve zamanla içselleştirirler. Bu içselleştirme diğer insanlar, objeler ve yaşantılar hakkındaki değer ve tutumların yanı sıra kendisi hakkındakileri de içerir. Böylece bireyler kendilerine diğer insanların onlara verdiği tepkilere uyumlu tepkiler verirler ve böylece bir benlik kavramı gelişir.

Özsaygı ya da bireyin benlik kavramını kendi değerlendirmesi bireyin içselleştirdiği değer ve tutumlardaki başarı ya da başarısızlıktan ortaya çıkar. Mead (1934), kendisine ilgili ve kabullenici davranılan bireyin yüksek özsaygıya, reddedilen ve yargılanan bireyin de düşük özsaygıya sahip olacağını belirtmektedir (Berns 1993).

Okul öncesi dönem (3 - 6) çocukları ise diğer bireylerden ayrı bir birey olduklarını ve farklılıklarını anlayabilmektedirler. Cinsiyet farklılığını kazanmış ve sahip oldukları cinsiyetin farkındalığına sahiptirler. Cinsiyet, benliği tanımlamanın pek çok kategorilerinden önemli bir tanesidir. Otonomi üzerinde ısrar ve bağımsızlık isteği çocuğun benlik kavramının geliştiğine işaretler. çocuğun "ben neyi yapabilirim?", "nereye gidebilirim?". "eğer "" yaparsam ne olur?" gibi yetenek ve benliğiyle ilgili tanımlama/arı benlik sınırlarının oluşumunu ve farkındalığını sağlar (Bee, 1981).

Ailenin yapısının ve çocuğa karşı tutumlarının çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça büyük rol oynadığı hemen hemen tüm kuramcıların birleştiği bir konudur. Benlik büyük ölçüde çocuğun çevresi ile girdiği etkileşimin sonucunda oluştuğundan, çocuğun ilk girdiği toplumsal çevre olan ailenin çocuğun benlik kavramına etkisi önem kazanmaktadır (Erkan, 1993). Çocuğun benlik saygısı, ilk aylardan itibaren ailesi ve çevresi ile olan etkileşimi sonucunda gelişmeye başlar.

Fromm'a göre bireyin benliği toplumun bireye tanımış olduğu fırsatlarla uygunluk içinde gelişmektedir. Birey temel gereksinmeleriyle toplumun gereksinmelerini uzlaştıracak bir biçimde topluma uyum sağlar. Bu bakımdan herhangi bir toplumun gereksinmelerine uygun olarak benliği biçimlendirme şeklinde ortaya çıktığını ileri süren Fromm, mevcut toplumsal sistemlerin robot benlikler yaratıldığını vurgulamaktadır (Hall, 1970). Benliğin psikolojik gelişiminin sağlıklı olması, bireyin kendini kabul ettiği ve bireyin ailesi tarafından kabul gördüğü bir ortam tecrübesine bağlıdır.

Her bir çocuk kendi yolunda bebeklikten çocukluk dönemine girerken kendini ve diğer kişileri anlamaya başlar. Okul yıllarının başlamasıyla benlik kavramı ve benlik bilinci artar. Okula başlamayla birlikte çocuk sınıf arkadaşlarının her zaman keskin, sıklıkla eleştirel ve bazen de düşmanca tavırlarıyla karşılaşır. Her türlü kusur ve zayıflıkla karşılaşır. "yağ

tulumu", "köfte", "şişko", "aptal", "dört göz" gibi yaklaşımlarla savaşıır. Bu gibi dış etkenlerin karşısında ayakta durabilen ve kendi benliği ile ilgili olarak bağımsız bir değerlendirme yapabilen çocuklar yüksek bir benlik saygısı kazanırlar (Watson and Lindgren 1979).

Baldwin (1945) aile - çocuk ilişkileri üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda, kabul edici ve demokratik aile tutumlarının büyüme ve benlik gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ailelerin çocuklarına karşı eşitlikçi ve demokratik tutumları, çocukların zihinsel gelişimlerini, yaratıcılıklarını (orijinalliklerini), duygusal güvenliklerini ve kontrolü hızlandırmaktadır. Otoriter (baskıcı) ailelerin reddedilen çocukları ise değişken, isyankâr ve saldırgan olmaktadır (Pervin, 1993).

Helper (1958), ailesel kabul ve değerlendirme ile çocukların kendilerini değerlendirmeleri arasında ilişki bulmuştur. Eğer bu değerlendirmeler olumluysa çocuk bedeni ve kendisi hakkında olumlu bir yargıya sahip olmakta; eğer olumsuzsa bedeni ve kendisi hakkındaki yargısı da olumsuz olmakta ve kendine güvensizlik hissetmektedir. Çocuklarını kabul etme derecesinin, kendini kabul etme derecesiyle ilgili olduğunu öne süren Medinnus ve Curtis (1963), kendini kabul eden annelerin, çocuklarını da kabul etme eğiliminde olduklarını ileri sürmüşlerdir (Pervin, 1975).

Yine Coopersmith'in bir çalışmasında yüksek benlik saygısına sahip ailelerin çocuklarına karşı sıcak, kabul edici ve demokratik tutum sergiledikleri gözlenmiştir (Calhoun ve Acocella, 1990).

Ailesel değerlendirmenin yanı sıra özellikle ergenlik çağındaki birey, başkalarıyla kıyaslamak suretiyle kendisini değerlendirir. Bedensel yapısı, hareket becerisi, zihinsel kapasitesi, sosyal etkileşimi vb. gibi sahip olduğu özellikleri emsalleriyle kıyaslamak suretiyle kendisine ait bir benlik imajı oluşturur. Bu da bireyin benlik saygısının düzeyini belirlemede oldukça önemlidir (Galdston, 1974).

Coopersmith, aile tutum ve davranışlarını benlik saygısı konusunda şu şekilde ifade etmiştir:

1. "*Bireye gösterilen kabul, ilgi, sevgi ve sıcaklık derecesi önemlidir*".

Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin annelerinin, düşük benlik saygısına sahip bireylerin annelerine göre çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurdukları, daha fazla sevgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

2. "*Bireye özgürlük tanıyıcı ve cezalandırıcı aile çocuk etkileşimi*".

Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, çocuklarının temel özgürlük ve isteklerine daha çok önem veren ve sebat gösteren; ödülü, sevgi davranışının tercih edilen bir şekli olarak veren; sevgiyi koşullu vermek ya da sert davranmak yerine, ödülün mahrum etmek suretiyle cezalandıran ailelerdir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, çocuklarına daha az rehberlik yapan, sevgiyi esirgeyen, ödülün ziyade cezayı kullanan ailelerdir.

3. "*Aile - çocuk etkileşiminde demokratik yaklaşım*". Yüksek benlik saygısına sahip çocukların aileleri, kapsamlı kurallar sistemi oluşturmuş ve bunlar uygulamada gayretli ebeveynlerdir. Fakat sınırları tanımlanmış bu işlem, bireyin düşünce ve haklarını kabul eden, baskısız bir uygulamadır. Düşük benlik saygısına sahip çocukların aileleri, yetersiz tanımlanmış bir disiplin sistemine sahip, otokratik, baskıcı, reddedici ve bunları kontrol etmede tutarsız uygulamalar gösteren ebeveynlerdir (Arıcak, 1995).

Sonuç olarak benlik saygısının gelişimi için üç temel koşula ihtiyaç vardır. Bunlar:

- ◆ Tamamen ya da hemen hemen ailenin çocuğu kabulü,
- ◆ Açıkça tanımlanmış kurallar,
- ◆ Sınırları tanımlanmış bireysel faaliyetlere saygı ve hoşgörü ile muamele (Coopersmith, 1967).

Benlik saygısı kavramı, bireyin hayatını etkileyen önemli kişilerle değişir ve gelişir. Çocukluktan itibaren bireyin ailesel ve çevresel kabulünün derecesi, bireyin yaşantı ve öğrenmeleri, bunların sonucunda gelişen beklenti ve başarıma güdüsü, aynı zamanda kendisini bedensel, zihinsel ve sosyal yönden diğerleriyle kıyaslamak suretiyle kendisine ait oluşturduğu benlik algısı, benlik saygısını ve kendine güvenin oluşumunu doğrudan etkiler. Benlik saygısı, olgun insanlarda dış çevrenin değerlendirmesinden bağımsızdır ama yine de (süper egonun istekleri) çevrenin kendisi hakkındaki duyularıyla ve kendi egosunun gerçekçi değerlendirmeleriyle bir iç uyum sağlamıştır (Wolman, 1992).

Benlik saygısıyla başarı arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Steffenhagen ve Burns, 1987). Bireyin benlik saygısının yüksek olması mı onun başarısını ve çevresiyle olan olumlu ilişkilerini etkilemektedir, yoksa başarıları ve çevresiyle olan olumlu ilişkiler sonucunda mı benlik saygısı artmaktadır? Şüphesiz her ikisi de doğrudur ve doğrudan birbirlerini etkilemektedir. Benlik saygısı yüksek olan bireyin benlik imajı da olumlu olacak ve yeteneklerine güvenerek teşebbüste bulunabilecektir. Bu da başarı düzeyini yükseltecektir. Başarılı olan bireyin kendine güveni artacak ve benlik imajı da olumlu yönde gelişerek benlik saygısı yükselecektir (Bee, 1981).

Yüksek benlik saygısına sahip birey, geçmişte ihtiyaçlarını karşılamada edindiği başarılarından etkilenerken, başarı beklentisiyle yeni durumları, imkânları oluşturmada etkili olacaktır (Cohen, 1968). Benlik imajı olumsuz olan birey, kendisini yetersiz görerek çekimser davranacak ve "ben zaten yetersizim" gibi bir imajla başarısızlığına temel hazırlayacaktır.

James, başarıyla ilgili benlik saygısı düzeyini şu şekilde formüle etmiştir:

$$\text{Benlik saygısı} = \frac{\text{Başarı}}{\text{Gösteriş}}$$

Bu formülde pay (başarı) yükseldikçe, payda (gösteriş) düşecek ve benlik saygısı yükselecektir (Steffenhagen ve Burns, 1987). Gösterişten vazgeçmek, memnunluk verici bir durumdur. Benlik duyumumuz, sahip olduğumuz güçtedir. Deneyimli benlik, sosyal etkileşim içinde saf egonun mücadelesinden doğmuş bir kavramdır. James, bu formülasyonla "sosyal benliği" tanımlamış, aynı zamanda bireyin isteklerinin ve benlik saygısı düzeyine neden olan davranışların sonuçlarının önemini vurgulamıştır (Gordon ve Gergen, 1968 - Sherif ve Cantril, 1949; Akt: Arıca, 1995).

Bir insanın bütünsel benlik saygısı, sadece onun sahip olduğu özellikleri değerlendirmesinden ibaret değildir. Sayıca kabul ettiği niteliklerle kendini değerlendirmesine dayanmaktadır. Bireylerin kendilerini beğenilir kabul etmeleri, yüksek benlik saygısına sahip olmak için genellikle kendileri hakkında daha olumlu düşünceleriyle olasıdır. Fakat bu ilişkinin gücü beğenilir olmak için bağlanılan şeyin

önemine bağlıdır, Bireyin kendisiyle ilgili *beklentileri*, *önceki deneyimleri'nin sayısı* ve çevrenin de etkisiyle kazandığı, yapacağı davranışların *değeri*, bireyin benlik imajını oluşturmada ve benlik saygısını yükseltmede oldukça etkilidir (Rosenberg, 1965).

Çevresi tarafından kabul edilen ve onaylanan bireyin benlik saygısının gelişeceği aşikârdır. Zamanla birey kendisine uygun olan ve davranışlarını buna göre ayarladığı bir değerler sistemi geliştirir (Torrance, 1965). Fakat çevreye böylesine bir bağımlılık, benlik saygısının derinden zedelenmesine de neden olabilir (Ausubel, 1958). Bu açıdan ailenin ve çevrenin bireyi koşulsuz sevmesi ve koşulsuz kabulü benlik saygısının sağlam olması için gereklidir. Koşullu sevilen ve koşullu kabul gören birey zamanla kendi özünden uzaklaşacak ve kendine yabancılaşacaktır. Koşulsuz sevgi ve kabul, çevrenin onaylamadığı davranışları kabul etmesi ya da ödüllendirmesi değildir. Koşulsuz sevgi ve kabul yaklaşımı, bireyi özde bir insan olduğu için sevmek ve kabul etmek olup, davranışları planında, olumlu ve olumsuz yönde eleştirilerde ve tepkilerde bulunmayı içerir. Yani kötü davranışlar sergileyen birey özde iyi ve olumlu bir insan olup, bir takım yanlış öğrenmeler ve yaşantılar neticesinde bu olumsuz davranışları sergilemektedir. Böylece kötü olan birey değil, sadece bir alandaki davranıştır (Cüceloğlu, 1994).

Bireyin içinde bulunduğu grup, iş ortamı ve çevrenin de benlik saygısı üzerindeki etkisi büyüktür. Ait olma ve statü duyularına bağlı olarak bireyin benlik saygısı gelişme gösterir. Aynı zamanda grubun saygınlığı, bireyin benlik saygısını da olumlu yönde doğrudan etkileyecektir (Torrance, 1965). Sonuç olarak bir bireyin, ailesel ve çevresel kabulün derecesine, bireyin yaşantı ve öğrenmelerine, bunların sonucunda beklenti ve başarıma güdüsüne, aynı zamanda kendisini bedensel, zihinsel ve sosyal yönden diğerleriyle kıyaslamak suretiyle kendisine ait oluşturduğu benlik algısına göre benlik saygısının düzeyi değişir.

#### **2.1.6. Benlik Özsaygı İlişkisi**

Fenichel'e göre benlik: iç yaşantılarımızın duygu ve düşünce süreçlerimizin işlevsel etkinliklerimizin doğrudan farkında oluşumuzdan ve kendi vücudumuzu ve ruhsal

durumumuzu bir obje gibi algılamamızdan olmak üzere iki kaynaktan doğmaktadır (Akt: Sözer 1991; Akt: Durak, 1997).

Sullivan, kişiliğin de bir ya da daha fazla sayıda kişiyle ilişki durumlarında ortaya çıktığını öne sürmektedir (Geçtan 1993). Bebeklik döneminde, "ben"i tanımak üzere çeşitli denemelere girişen çocuğun, bu denemeler sonucunda, kendilik (benlik) kavramı gelişir (Odağ ve Arkadaşları, 1978). Özellikle ana-baba ve çocuk ilişkisinin "iyi ben" ya da "kötü ben" olarak değerlendirilmesi yaşam boyu sürer (Geçtan, 1993).

İçsel yaşantılar kişinin dışındaki olaylarda algılanır. Örneğin birey, kendi gerçek benliğine duyduğu nefreti, "X'i sevmiyorum" ya da "X beni sevmiyor" şeklinde yaşar (Geçtan, 1993). Bu şekilde gelişen benlik (kendilik) kavramı, birey için ilişkilerini düzenlemede bir dayanak noktasıdır (Odağ ve Arkadaşları, 1978).

Eisenberg, sağlıklı bir benlik kavramının tanımını temelde kendinden hoşlanan ve kendine saygı duyan insanın benlik imajı şeklinde yapmaktadır. Buna karşın bazı insanların da, kendilerinden kuşku duyan (self - doubt), bunu gizlemek için de kendi kendini çok güvenli biri olarak gösteren kişiler olduğunu vurgulamaktadır. Maslow ve Rogers'ın kendini gerçekleştirme modelinde, kendinden kuşkunun her zaman sağlıklı olmadığı ileri sürülmektedir. Kendinden kuşku duyan insanın, motivasyonlarını algılayıp, duygularını anlamayı deneyen bunun için sürekli çalışıp çaba gösteren kişi olduğu kabul edilmektedir (Eisenberg, 1979).

Benlik (kendilik), herhangi bir zamanda herhangi bir durumda kendimize ait olan bir imgedir. Bu imge, bilinçli ya da bilinç dışı olabilir, gerçeğe uyabilir ya da uymayabilir (Öner, 1985). Kendilik kavramı beraberinde kendilik (self) ile ilgili diğer bir takım kavramları da getirmektedir. Bu kavramların başlıcaları: (1) Özsaygı (self - esteem), (2) Benlik imajı (self - image), (3) Kendine güven (self - confidence), (4) Kendini kabul (self - acceptance) (Odağ ve Arkadaşları, 1978).

Özsaygı, karakterimizin, davranışlarımızın ve yeteneklerimizin yerleştiği bütün değerlerimizdir. (Woolfolk, 1993 - Berns, 1993). Özsaygı, kendi özel benlik kavramımızın

bize değerlendirmesidir. Eğer insanlar olumlu benlik kavramına sahip iseler bu onların yüksek özsaygıya sahip olduklarını tersi ise düşük özsaygıya sahip olduklarını gösterir (Wollfolk, 1993). Yine özsaygı, bireyin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesidir (Dönmez, 1985b.- Güçray, 1993; Akt: Cihangir, 1999). Yapılan çalışmalarda özsaygı değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bununla birlikte özsaygı, benlik saygısı ve kendine saygı ile aynı anlamlarda kullanılmaktadır.

## **2.1.7. Özsaygı Gelişimini Etkileyen Etmenler**

### **2.1.7.1. Aile Yapısı**

Ailenin yapısının ve çocuğa karşı tutumlarının çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça büyük rol oynadığı hemen hemen tüm kuramcıların birleştiği bir konudur. Benlik büyük ölçüde çocuğun çevresi ile girdiği etkileşimin sonucunda oluştuğundan, çocuğun ilk girdiği toplumsal çevre olan ailenin çocuğun benlik kavramına etkisi önem kazanmaktadır (Erkan, 1993).

Çocuğun gelişiminde oldukça etkili olan ailenin çocuk üzerindeki etkisi doğumdan önce başlar ve bu etki doğumdan sonra da devam eder. Ailenin yapısı, anne-baba ve çocuk ilişkileri, anne ve babanın çocuğa karşı tutumları, çocuğun temel güven duygusu ve benliğinin oluşumunda özetle kişiliğinin biçimlenmesinde etkili olmaktadır.

Günümüzde çeşitlilik göstermekte olan aile yapısından; geniş aile, çekirdek aile ve parçalanmış aile olmak üzere üç aile tipine değinilecektir.

Geniş aile; babanın otoriter olduğu, erkeklerin karar almada ön planda olduğu ve ailenin ekonomik faaliyetlere temel üretim birimi olarak katıldığı bir toplumsal ilişkiler düzenini ifade etmektedir. Geleneksel toplumlarda geniş aile üyeleri, ferdi - şahsi kimlikleriyle değil, geniş ailenin kimliği ile toplumsal olarak var olabilirler (Bilgin, 1991).

Çekirdek aile; karı - koca ve evli olmayan çocuklardan meydana gelir. Bazı kültürlerde evli olmasalar dahi belli bir mesleğe sahip olmuş, ekonomik özgürlüğünü kazanmış olan gençler aileden ayrılmaktadır. Küçük aile sadece iki kuşaktan oluşmaktadır (Gökçe, 1990).



Parçalanmış ailede ise aile bireyleri birbirlerinden ölüm veya ayrılma gibi nedenlerle ayrı olarak yaşamaktadır ve ailede her iki ebeveyn birlikte bulunmamaktadır.

Aile yapısı ile özsaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına göz atıldığında;

Mangır ve Kandemir'in yaptığı çalışmada özsaygı ve aile yapısı arasında önemli bir fark bulunamamıştır (Mangır ve Kandemir, 1993).

Avustralya' da yapılan bir çalışmada ise gençlerin benlik saygısı ve çevreye uyumunun sadece parçalanmış ailelerde düşük olmadığı, birlikte yaşayan ailelerdeki gençler arasında durumu çok iyi olanların yanı sıra çok kötü olanların da var olduğu görülmüştür. Yani her iki ebeveyne sahip olmak yetmemekte ilişkinin kalitesi ve ailedeki bireylerin birbirlerine karşı tutumları da önem kazanmaktadır (Patridge and Katler, 1987).

Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 9, 10, 11 yaşındaki çocukların özsaygı gelişimleri incelendiğinde ise, yuvada kalmanın çocuğun özsaygısını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin özsaygı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur (Güçray, 1989 - Güngör, 1995).

(Mc Guire et al 1994)'a göre aile büyüklüğü özsaygıyı düzeyini etkilememektedir. Houston'un araştırma sonucuna göre ise kadınların özsaygısı erkeklere göre daha yüksektir (Houston, 1984).

### **2.1.7.2. Anne-Baba Tutumları**

Yapılan çalışmalar özsaygının bireyin gelişiminde ve kişiliğinin biçimlenmesindeki etkilerinin çocukluk döneminden kaynaklandığını göstermektedir. Bulgular, özsaygı gelişiminde aile ortamının ve anne baba tutumlarının, incelenen diğer faktörlerden çok daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bachman and Gecos (1970) yaptıkları çalışmada öz saygı ile olumlu aile ilişkileri arasında olumlu ilişkiler bulmuşlardır (Güçray, 1993).

Benlik saygısı yüksek çocukların ana ve babalarının, çocuklarını kabul eden; çevreyi çocuğa göre düzenlemek ve onlara serbestlik tanımakla birlikte onlara uymak zorunda olduğu kesin ve belli kurallar koyan; çocuklarının okul içinde veya okul dışında beklentilere uygun başarılar ortaya koyacağına inanan ve bunun doğal olduğunu kabul eden ana ve babalar olduğu gözlenmiştir (Kılıçlı, 1992).

Yine Coopersmith yaptığı bir çalışmada sıcak, kabul edici, şefkatli, katı fakat zorlayıcı olmayan disiplin teknikleri ile çocukların aile planlarına katılmasını içeren demokratik anne - baba tutumlarının çocukların özsaygısını olumlu etkilediğini bulmuştur (Smith, 1973).

Birçok araştırmacı ebeveyn sevgi veya desteğinin adolesanın özsaygısı ile pozitif yönde ilgisi olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde gençlerin davranışlarını kontrol etmede sevgi esirgeme, sinirlilik, sertlik ve suçlama metotlarını kullanmayan ebeveynlerin çocuklarının özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Nielsen and Metha, 1994).

Baumrind (1967) de benzer olarak mutlu, güvenli ve meydan okuyucu çocukların ana babalarının çocukları üzerinde iyi bir kontrole sahip olduklarını ve çocuklardan sorumlu, bağımsız davranış beklediklerini, aynı zamanda açıklayıcı, dinleyici ve duygusal destek sağlayıcı olduklarını bulmuştur (Berns, 1993).

Benlik saygısı düşük çocukların ana - babalarının ise çocuklarını reddeden ve onlara soğuk davranan; çocuklarını beklenti ve kural belirsizliği içinde yetiştiren ve taviz verici olan; daha çok cezalandırıcı olmaları yanında ne zaman verileceği belirsiz bir ödül - ceza yöntemi kullanan, çocuklarının beklentilere uymaları konusunda onlara güvenmeyen ve çocuklarının başarısızlığını ilgisiz ve soğuk bir ifade içinde kabullenen ana babalar olduğu saptanmıştır (Kılıçlı, 1992).

Yine düşük özsaygısı olan çocukların ebeveynleri çok fazla serbest davranırken çocukları bir problem yarattığında da çok sert cezalar verebilmektedirler. Bu ebeveynleri çocukları da ilgisiz ve kesin kuralları olmayan, anti demokratik olarak betimlemiştir (Watson and Lindgren, 1979).

Searles ve arkadaşları (1966), bireyin yetiştiği ortamın ve koşullarının özsaygının ve kimliğinin oluşmasında çok önemli rolü olduğunu belirtmektedirler. Elkin (1958), çocuğun yetişmesinde anne-babanın ve aile ortamının önceliğinden söz etmektedir. Ev ortamının etki olayında anne-baba anahtar unsurdur. Medinnes (1965), ergen özsaygısında, annenin çocuğu yetiştirme tarzının, babanın rolüne göre daha önemli olduğunu ileri sürmektedir (Horrocks, 1972).

Çocuğun benlik kavramı, kendisi için önem taşıyan yetişkinlerin ona gösterdikleri tutumların bir yansıması olduğundan, ana-babadan gelen itici tutumlar, çocuğun kendisini değersiz bulması ile sonuçlanmaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuğun kendisi ile ilgili olumlu görüşler geliştirmesi ve özsaygı duygusunu yükseltmesi olanaksızlaşır (Güçray, 1993).

Rogers, bireyin hoşgörülü bir aile ortamında yetişmesinin kendini tanıma ve kabul etme açısından çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bireyin düşünce ve değerlerini anne-baba ve diğer önemli kişiler kabul ettiklerinde, birey kendine güven duymayı öğrenir ve özsaygısını olumlu yönde geliştirebilir (Coopersmith, 1967 - Kılıççı, 1989).

### **2.1.7.3. Çocuğun Ailesi Dışındaki Çevresi**

Benlik kavramı, bireyin sosyal etkileşimlerinden etkilenmekte ve dinamik sosyal etkileşim süreçleri ile gelişmektedir. Birey, sosyal ortamda algılanma örüntüsünü kendi benliğine yansıttığı için, diğer bireyler benliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Özyürek, 1983). Searles et al (1966), bireyin yetiştiği ortamın ve koşulların özsaygının ve kimliğin oluşmasında çok önemli rolü olduğunu belirtmektedir (Aksoy, 1992).

Birey kendi hakkındaki yargıyı kendisini “önemli kişilerle” kıyaslayarak geliştirmektedir. Özsaygı gelişimi de böylelikle sosyal çevre içinde oluşmaktadır. Sosyal çevrenin değişimiyle özsaygıda da değişme olacağı beklenmektedir. Benlik kavramı, özsaygı gelişiminin yüksek ya da düşük olması ile doğrudan ilişki içindedir. Benlik sisteminin ben ile ilgili yeni bilgi sürecinin varlığını devam ettirebilmesi için bir düzenleyici niteliği taşımaktadır. Yüksek özsaygıya sahip birey için yeni bilginin olumlu ya da olumsuz

nitelikte olması, benlik sisteminde hemen değişikliğe yol açmamaktadır. Yüksek özsaygıya sahip bireyler kendilerini anlık çevresel olayları kabullenmek zorunda hissetmektedirler, buna karşın düşük özsaygıya sahip bireyler pasif olarak kabullenmek eğilimindedirler (Giblin, 1988 - Stagner, 1961).

Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültür şemalarıyla gösterilen temel değerler onun kişiliğini oluşturmaktadır. Çocuk ergenliğe ulaştığı zaman bir ailenin, bir sosyal sınıfın ve bir ulusun üyesi haline gelmektedir. Toplum sosyo-ekonomik düzey açısından çeşitli gruplardan oluşmaktadır. Ergenin en yakın çevresini oluşturan ailesinin dâhil olduğu sosyo-ekonomik düzey grubu, ergenin ne tür problemleri olabileceğini büyük ölçüde belirlemektedir. Bu nedenle ergenin davranışlarına rehberlik edecek değerleri kazanması ve sosyal yönden sorumluluklarını öğrenmesi konusunda, yardıma gereksinimi olmaktadır. Bu gereksinimi karşılayan ve ergenin yaşamında en etkin kurum ailesidir (Semin (Uğurel), 1984 - Yavuzer, 1984).

Yaşamın ilk on yılında bireyin, özsaygı gelişimi ile ilgili problemleri basit düzeyde olmaktadır. Birçok çocuk anne - babalarının inandığı düşünceleri olduğu gibi kabul etmektedirler. Sorun, anne-babalar ile çocuğun çevresindeki diğer önemli kişilerin düşünceleri ve kuralları arasında tutarsızlık olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Gelişimini normal olarak sürdüren çocukların özsaygı ile ilgili sorunları çok az olmaktadır. Küçük çocuklar ise, henüz yeterince deneyime sahip olamadıklarından şüphe içinde tipik sorularına devam etmektedir “Anne beni seviyor musun?” (Horrocks, 1972).

Aile; övgü ve cezaların kaynaklandığı ve kullanıldığı, özel davranımların edinilmesinde rolü olan başlıca ortam olarak kabul edilmektedir. Aile, ergene içinde bulunduğu kültürü yorumlayarak aktarmaktadır. Çocuklar ve ergenler, olumlu koşullarda çevreden sevgi ve güvence beklemektedirler (Morgan, 1982 - Alpsan, 1979). Genel olarak çocuğun yaşamında etkili ödül ve ceza verebilen kişiler, anne-baba, kardeş, öğretmen ve arkadaşlar gibi “önemli kişiler”dir. Mead “önemli kişilerin” bireye ilişkin davranışları ve kararlarının, onun benlik kavramının gelişiminde önemli rolü olduğunu belirtmiştir (Jersild, 1952).

Okul, gelişim evrelerinin en hızlı olduğu dönemde çocukların yeteneklerini ve kendilerini geliştirdiği veya geliştiremediği, ilişkilerini kurduğu, toplumsal rollerini tamamladığı bir yerdir. Böylece çocukta; özsaygı, kişilerarası iletişimde yetenek, sosyal problem çözme ve liderlik duyguları gelişir (Yavuzer, 1992 - Woolfolk, 1993).

Ayrıca, eğitim sürecinin çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir yeri vardır. Öğretmenler için benlik kavramıyla ve birbiriyle ilişkili çok önemli iki konudan söz edilebilir. Bunlardan birincisi okulda benlik kavramının bir öğrencinin davranışlarını nasıl etkilediği, ikincisi ise okuldaki yaşamın öğrencinin benlik kavramını nasıl etkilediğidir.

Hoge et al (1990), öğrencilerin okulu sevmelerinin; sınıftaki duygularıyla ilgilenmenin, öğretmenlerin geri bildirim ve değer vermesinin öğrencilerin özsaygısı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenin geri bildirimi ve özel konularda yaptığı sınıflamalar öğrencilerin benlik kavramını etkilemektedir. Bu nedenle okul gerçekten çok önemlidir (Woolfolk, 1993).

Ergenlik döneminde, arkadaşlık ilişkilerinin aileyle olan ilişkilere göre daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Ergenin arkadaşları tarafından kabul edilmesi, onun kendini kabulünü olumlu yönde etkilemektedir. Arkadaş beğenisini kazanma, ergenin kendine güven ve saygı duymasını sağlamaktadır (Richmond, 1985 - Bilen, 1978).

### **2.1.8. Düşük Özsaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri**

Yapılan araştırmalar, düşük düzeyde benlik saygısı kazanmış olan çocukların; cesaretsiz, ürkek - çekingen, depresyon halinde ve aşağılık duygusu içinde olduklarını göstermiştir. Bu tür çocuklar, sosyal bir grup içinde dinleyicidirler, eleştirildiklerinde çok kolay altüst olurlar. Mahcup ve sıkılgandır ve duygusal problemleri vardır. Sosyal ilişkiler için isteklidirler ancak bunu koruyamazlar ve bu konudaki acemice girişimleri onları sadece akran gruplarından uzaklaştırmaya yarar (Watson and Lindgren, 1979).

Düşük özsaygıya sahip bireyler; kendilerini yetersiz ve değersiz görürler, olaylarla başa çıkma güçlerinin olmadığını düşünürler, kolaylıkla etki altında kalırlar. Sık sık suçluluk ve

utanç duygularına kapılırlar. Kendilerine ve diğer insanlara güven duymazlar ve insan ilişkilerinde yetersizlik gösterirler, incinme kaygısıyla yakın ilişkiye girmezler, sevgi ve dostluk ilişkilerinden kaçınırlar. Kaygı düzeyleri oldukça yüksektir, istek ve arzularını sürekli baskı altında tutmaya çalışırlar (Güçray, 1993).

Özsaygı düzeyi düşük bireyler ise yetersiz ve desteksiz kaldıklarında güçsüzdürler. Kendilerini ifade etmekten dikkat çekmekten başkalarını kızdırmaktan korkan; oldukça pasif ve çekingen hatta mahcup ve kendi kendisiyle fazla ilgilidirler. Kaygılarını yenmede başarısız, kolay karışıklık içine düşen ve bu konuda kronik şikâyeti olan; dış dünya ile ilişkisi az ve bir sosyal grubun gölgesinde yaşayan; genellikle grup içinde dinleyici ve sosyal ilişkileri zayıf; bu nedenle de destekleyici arkadaş ilişkilerinden yoksun, sosyal kabulü az çocuklar oldukları gözlenmiştir (Güngör, 1989).

Düşük özsaygılı bireyler, kendilerine çok az güvenirlere. Eleştirilmekten korktukları için kendi düşüncelerini ifade etmekten korkarlar. Kendi problemleriyle meşguldürler ve dolayısıyla diğer insanlara çok az zaman ayırırlar. Böylece diğer insanlarla iletişimleri kötüdür ve arkadaşlık kurmak için çok çalışırlar (Smith, 1973).

### **2.1.9. Yüksek Özsaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri**

Sağlıklı bir kişilik yapısında özsaygı düzeyi önemli belirleyicilerdendir. Araştırmalar yüksek özsaygının zihinsel, duygusal, ahlaki ve sosyal yönden olumlu bir gelişmeye yol açtığını göstermektedir (Güçray, 1993). Özsaygı yani bir kişinin kendi kapasitesi, yetenekleri ve güçleri hakkındaki yargısı, bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Örneğin; hangi işleri yapmaya isteklidir, başka insanları nasıl etkiler ve ne tür sosyal ilişkiler geliştirir gibi (Smith, 1973).

Özsaygı düzeyi yüksek çocukların, bağımsız davranabilme ve yaratıcı etkinlik gösterebilme yeteneğine sahip oldukları; kendi davranışlarına ve genellemelerine inandıkları ve kendilerine güvendikleri, o nedenle araştırmacı, atılgan oldukları; kendilerine inanmaları nedeniyle bir grupta dinleyici olmaktan çok başkalarına ters düşme pahasına bile olsa kendilerini ifade ettikleri; dışarıdan gelen etkileri inceleyici olmalarına karşın ge-

rekenden fazla etkilendikleri ve başkalarının fazla etkisi altında kalmadıkları; sosyal yönden uyumlu oldukları; kaygı düzeylerinin fazla yüksek olmadığı ve kaygı yaratıcı durumları denetleyici oldukları görülmüştür (Güngör, 1989).

Coopersmith, yüksek özsaygılı çocukları kendi yetenek ve kararlarına çok güvenen kişiler olarak tanımlar. Çocuklarda; önderlik davranışı, yüksek derecede girişimcilik ve hareketlerdeki kesinlik bu güvenin sonucudur. Grup tartışmalarına aktif olarak katılırlar. Arkadaşlık kurmada çok az güçlük çekerler. Olumsuz eleştiri riskinde bile kendilerini serbestçe ifade ederler. Sıkılgan değildirler. Lider olabilirler. Zihinleri kendileriyle meşgul değildir. Diğer insanlar ve dış konulara daha çok enerji ayırabilirler (Smith 1973, Watson and Lindgren 1979).

Yapılan araştırmalar, özsaygı düzeyi yüksek olan bireylerde; kendine güven, başarıma isteği, iyimserlik, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal nitelikler bulunmakla birlikte bu bireylerin kendilerini; saygı ve kabul edilmeye değer, yararlı ve önemli kişiler olarak algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Dönmez, 1985). Ayrıca araştırmalar yüksek özsaygıya sahip bireylerin; yeni fikirlere açık, kişilerarası ve grup ilişkilerinde başarılı, rahat, aktif, girişken, yaratıcı ve araştırmacı niteliklerinden dolayı toplumda daha aktif görevler aldıklarını göstermektedir (Aksoy, 1992).

## **2.2. Denetim Odağı**

### **2.2.1. Denetim Odağı Kavramı**

Bireylerde yaşadıkları olayların olumlu ya da olumsuz kaynağı ile ilgili iki genel eğilimden birinin ağırlık kazandığı görülmektedir. “Genel olarak bireyin yaşaması olası veya yaşadığı olumlu olayları ödüller, olumsuzları da cezalar olarak belirtilmektedir. Birincisi bireyin dışındaki güçlerce ödül ve cezaların yönetildiği veya uygulandığı, çabalarının cezalardan kaçınmaya etkili olamayacağı bir beklentidir. Diğeri ise; ödül ve cezaların önemli derecede bireyin kendi davranışlarının nedeni olduğu bir beklentidir. Bireyin içinde ya da dışında ödül ve cezaları denetleyen güç algılanabilir. Rotter (1966), bu gücün kaynaklandığı yere “denetim odağı” adını vermektedir (Rotter, 1972 ).

Rotter, denetim odağını şöyle tanımlamaktadır: *"Denetim odağı kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılama eğilimidir. Kendilerini etkileyen olayları daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan kişilerden içten denetimliler; kendilerine olanların daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıyanlardan da dıştan denetimliler olarak söz edilir"* (Dönmez, 1994).

Lefcourt'a göre, kişinin yaşadığı ya da yaşama ihtimali olan olumlu olayları, ödüller, olumsuzları da cezalar olarak ayırırsak ortaya iki yönelme çıkacaktır. Bu yönelmelerden birincisi, ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce yöneltildiği ve denetlendiği, ödüllere ulaşma ve cezalardan kaçınmada kişisel çabaların etkili olmadığı doğrultusundaki bir beklentinin olması durumudur. İkinci yönelme ise ödül ve cezaların büyük ölçüde bireyin kendi eseri olduğu ve bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etken olacağı doğrultusunda oluşan beklentilerdir. Bu eğilimlerin hepsine denetim odağı adı verilmektedir (Lefcourt, 1976).

Bireyin "kalıcı başarı olasılığına" ilişkin beklentisi iki şekilde cereyan etmektedir. Bunlardan birincisinde birey, ödül ve cezayı kendi tarafından yönlendirilebilen güçler olarak algılamakta, diğerinde ise kendi dışında bir takım etmenlerin yönlendirebileceği güçler olarak algılamaktadır. Başka bir ifade ile birey ödül ve cezaları kontrol eden gücün kaynağını kendi içindeki ya da dışındaki etmenlere göre değerlendirmektedir. Rotter bu gücün kaynağını "Denetim Odağı" olarak ifade etmiştir. Buna göre denetim odağı, ödül ve cezaların kişi tarafından mı yoksa kişinin dışındaki bir takım etmenlerce mi belirlendiğine dair genel bir beklentidir (Ali Dönmez, 1985).

Rotter'in beklenti-değer (expectancy - value) kuramı olarak da adlandırılan kuramına göre birey belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar. Birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse davranış ortaya çıkmaz (Cüceloğlu, 1991).



Rotter, kişinin davranışını iki temel faktöre indirgemıştır. 1. *Beklenti* ve 2. Davranıştan elde edeceği sonucun *değeri*. Örneğin, bir öğrenci çalıştığı zaman bunun karşılığında öğretmeninden yüksek puan alacağını biliyor ve bu notu elde etmek istiyorsa dersine çalışır. Eğer yüksek not almak isteği yoksa ya da yüksek not almak istiyor fakat ders çalışsa bile öğretmenince ödüllendirilmeyeceğini biliyorsa (beklentisi düşükse) o zaman da ders çalışmayabilir.

Birey, yapmış olduğu bir davranışın pekiştirici ile sonuçlandığını algıladığında yani pekiştiricinin kendi davranışını izler (contingent) olduğunu düşündüğünde, o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Böylece, bireyin pekiştirilen davranışları, pekiştiricinin davranışı “izler” ya da “izlemez” algılanması olarak iki şekilde sonuçlanmaktadır. Bu da öğrenme ilkeleri uyarınca genellemeye açık bir yaşantı olmakta ve birey gelişim süreci boyunca bu pekiştirme deneyimi türlerinden birinin ağırlık kazanabilmesiyle genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Pekiştiricilerin ya kendi ya da kendisinin dışındaki güçlerin veya şans ve kaderin kontrolünde olduğuna dair genel bir beklentiye (inancı) benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin 'iç kontrol odağına', ikinci durumda ise 'dış kontrol odağına' inandığı kavramsallaştırılmıştır. Ancak kontrol odağı, pekiştirme yaşantılarının belirgin bir türde ağırlık kazanamaması durumunda kutuplaşmamakta ve o zaman herhangi bir noktada yer alabilmektedir (Rotter, 1972 - Dağ, 1991).

Rotter, Bandura ve Skinner ile temel bazı kavramları paylaşmaktadır. Bilindiği gibi Bandura sosyal ortama ve gözleme önem verir ve bu sistem içerisinde bireyin algılaması (bilişsel süreçleri) önemli yer tutar. Rotter'in *beklenti* kavramı da temelde algılamaya ve bilişsel süreçlere dayanır. *Değer kavramı*, Skinner'in önem verdiği ödüllendirme kavramını karşılar ama bu davranışsal değil, algılama (bilişsel) düzeyinde bir ödüllendirmedir (Cüceloğlu, 1991).

Beklentiler özel durumlardan, benzer-ilişkili bir dizi durumlara doğru genelleştirilmektedir. Rotter, davranışın belirli bir ortamda, beklenti ve pekiştirmenin bir fonksiyonu olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir (Özyürek, 1983). Davranışla pekiştireci arasındaki ilişkinin algılanma biçimine bağlı olarak davranış değişmektedir (Korkut, 1991).

Denetim odağı, yalnızca bir değişkene, "beklentilere" ilişkin bir kavramdır. Toplumsal öğrenme kuramına göre iki psikolojik durumu birbirine benzer olarak algılayan bir kişi, belli bir türden sonuç ya da sonuçlara ilişkin beklentisini, bir durumdan diğerine genelleyecektir (Yeşilyaprak, 1992 - Dönmez, 1985). Toplumsal öğrenme kuramında, belli durumlarda yer alan belli bir davranış olasılığını yordama, aynı durumda var olan diğer davranış seçeneklerinin değerlendirilmesini de gerektirir (Dönmez, 1985).

Rotter'in kuramına göre, davranışların belirlenmesinde;

- ◆ Pekiştireç beklentisinin,
- ◆ Pekiştireç'in değerinin ve
- ◆ Psikolojik durumun

eş değerli önem ile yer aldığı belirtilmektedir (Korkut, 1991).

Rotter, pekiştireç beklentisi ile ilgili yaptığı araştırmaların sonucunda, insanlarda öğrenmenin yalnızca pekiştirmenin bir işlevi olmayıp bireyin ödül ve cezaların genel bir ifadeyle-sonuçların, kendisi tarafından ya da kendi dışındaki güçlerce denetlediğine ilişkin inancına bağlı olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre pekiştireçlerin etkisi, bireyin bu sonuçları kendi davranışlarına bağlı olarak algılayıp algılamamasına dayanır (Rotter, 1972).

Rotter'in toplumsal öğrenme kuramında dört tür değişken vardır:

- ◆ Davranışlar,
- ◆ Beklentiler,
- ◆ Davranışların sonuçları ve
- ◆ Psikolojik durumlar.

J.B. Rotter, 1954'de öğrenme ilkelerine dayanarak Toplumsal Öğrenme Kuramı ile kişiliğin oluşumuna açıklık getirerek denetim odağı kavramını tanımlamıştır. Rotter'in kuramının özü, çağdaş psikolojideki farklı fakat önemli iki kuramsal yaklaşımı davranışçı kuramlarla bilişsel kuramların işlemsel olarak açıklayıp yapılandırmak ve deneysel sınamalarla yeni bir kuram olan toplumsal öğrenme kavramını bütünleştirmektir. Sosyal

öğrenme kuramında davranışların pekiştirmelerle denetlenmesi içten ya da dışıdır. Davranışların içten ya da dışı denetlenmesi genelleşmiş beklentilerin bir boyutudur (Phares, 1976).

Edimsel Koşullanma Modelinin 'pekiştirme' kavramında Sosyal Öğrenme Modelince eklenen "beklenti" kavramının bir doğurgusu olarak ortaya atılan "kontrol odağı"nın önemli bir kişilik boyutunu oluşturduğu düşünülmektedir (Rotter, 1966 - Strickland, 1978; 1989). Bu formülasyona göre pekiştirecin, belirli bir davranışı kendisinin izleyeceğine ilişkin beklentiye kuvvetlendirdiği öngörülmektedir (Dağ, 1991).

Sonuç olarak denetim odağı, "kişinin iyi da kötü yönde kendisini etkileyen olayların; kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları olarak algılaması ya da şans, rastlantı, talih, kısmet gibi kendisi dışındaki güçler tarafından gerçekleştirildiğini algılaması eğilimidir" şeklinde tanımlanabilir. (Yeşilyaprak, 1990).

### **2.2.2. Denetim Odağının Gelişim Süreci**

Kontrol odağı inancının, bebeklikten başlayarak kişiliğe yerleşen ve gelişen, değişime karşı dirençli bir kişilik boyutu olduğu bilinmektedir. Başlangıçta bir bebek her şeyi ile annesine bağımlıdır yani dışı denetimli olmak zorundadır. Ancak yaş ilerledikçe denetim odağının, dışı içe doğru bir kayma göstermesi de doğaldır (Başal ve Dönmez 1985). Birey, sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak hangi davranışların hangi sorunları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangi sonuçlarında kendisi dışından kaynaklandığı konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir (Yeşilyaprak, 1993).

Çocukların denetim duyguları, kendi hareketleri sonucunda olan olaylar çocuklara bir şeyler verdiği zaman yavaş yavaş gelişir. Erik Erikson'un Kişilik Gelişimi Kuramı'ndan tartıştığı gibi ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada gösterdikleri özen ilk yılda sevgi ve güven duygusunun oluşmasını sağlar. Çocukların özerk olmasına fırsat verildiğinde, onlar kontrol duygusu kazanırlar. Özerk olmak için fırsat verilmezse kendilerine güvenmeyeceklerdir (2 - 3 yaş). Aktivitelere başlamalarına izin verilirse, suçluluktan ziyade çevrelerinin üzerinde kontrol duygusu hissedeceklerdir (4 - 5 yaş).

Okula başladıkları zaman ise aşağılık ve gayret duygularını etkileyecek tecrübeleri olacaktır (6 - 11 yaş). Böylece denetim odağı diğer insanlarla iletişim ve çevrenin etkisiyle olumlu veya olumsuz yönde gelişecektir (Berns, 1993).

Bireyler, geçmişteki deneyimlerinden edindikleri ödül ve cezalarla kendi davranışları arasındaki nedensellik ilişkisini kurma biçimlerine göre yaşadıkları olumlu ya da olumsuz olaylarda sorumluluk üstlenmektedirler. Bu sorumluluk paralelinde kendilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler de farklı olmaktadır. Kişinin kafasında da daha önce olanları algılamaya benzer olarak daha sonra olanlara ilişkin genel bir beklenti oluşmaktadır. Bu beklenti, ödül ve cezalar, daha genel bir deyişle, kendisine olanlar, benim kendi eserimdir, kendi davranışlarımın sonucudur şeklinde yorumlanmaktadır ya da olanlar üzerinde, benim davranış ve çabalarımından çok, kendi dışımda, üzerlerinde denetimimin olmadığı güçler etkili olmakta biçiminde çok genel bir beklenti olmaktadır. (Durak, 1997). Bunlardan birinin ya da diğerinin kişide ağırlık kazanması, onun karşılaştığı birçok durumda kendisine açık bulunan davranışsal seçeneklerden hangisini seçeceği üzerinde etkili olacaktır (Dönmez, 1983).

Denetim odağına dair bilim adamları pek çok kuram geliştirmiştir. Rotter'in sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramlarla bilişsel kuramları bütünleştirmeye çalışan bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramına göre iki psikolojik durumu birbirine benzer olarak algılayan bir bireyin belli bir çeşitten sonuç ya da sonuçlara ilişkin beklentisi, bir durumdan diğerine genellenecektir. Bu beklentilerin benzer iki durum için aynı olacağı anlamına gelmez. Ancak, bir duruma ilişkin beklentilerdeki değişikliklerin, diğer duruma ilişkin beklentileri değiştirmede küçük bir etkisi olacaktır (Onur, 2003). Sosyal öğrenme kuramında dört temel kavram vardır. Bunlar; davranış potansiyeli, beklentiler, pekiştirici değeri ve psikolojik durumlardır (Rotter, Chance ve Phares). Ancak denetim odağı beklentilerle ilişkilidir.

Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramına göre, denetim odağı bireyin belirli bir durumda ortaya çıkan davranışını, o duruma özgü belirli bir pekiştiricinin izleyeceği beklentisine dayanır. Ancak, beklentinin bu ortaya çıkış olasılığı, doğrudan bireye özgüdür ve öznel bir durumdur. Çünkü her birey, pekiştiriciyi farklı algılar ve farklı şekilde tepki gösterir. Rotter

ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarda bu ortaya konmuştur. Bireyin tepkisini etkileyen etmenlerden en önemlisi, bireyin pekiştiriciyi kendi davranışına mı bağlı yoksa davranışından bağımsız yani kendi dışındaki güçlere mi bağlı olduğunu algılama biçimidir. (Eisenberg ve Petterson, 1979). Diğer bir deyişle bireyin davranışını izleyen pekiştiricinin etkisi, kişinin kendi davranışı ile pekiştirici arasında nedensel bir ilişki algılayıp algılamamasıyla doğrudan ilişkilidir.

Rotter, geliştirdiği sosyal öğrenme kuramında iki tür genelleştirilmiş beklentiden söz eder. Bunlardan birisi başarı, bağımlılık, toplumsal kabul gibi yalnızca belli türden sonuçlara ilişkin beklentileri kapsar. İkincisi ise; sonuçların kendi niteliklerinin değişebildiği belli bir kararı ya da problem çözümünü içeren bir dizi psikolojik durumun başka özelliklerinden genelleştirilen beklentileri içerir (Ilgar, 1996).

Her bir durumdaki beklentileri, bireyin yalnızca o durum içindeki özgül deneyim ve yaşantıları değil, ayrıca değişik ölçülerde olmakla birlikte benzer olarak algıladığı diğer durumlardaki deneyim ve yaşantıları da belirleyecektir. Aynı duruma ilişkin geliştirilmiş genelleşmiş ve özgül beklentilerin göreceli öneminin belirleyicilerden biri o özgül durum içindeki deneyim ve yaşantıların miktarıdır (Onur, 2003).

Rotter'e göre belli bir davranışı izleyen bir pekiştiricinin kişi üzerindeki etkisi yalın bir tepki güçlendirme süreci değil, kişinin ödülle kendi davranışı arasında bir nedensellik ilişkisi algılayıp algılamadığına bağlı olarak değişebilen bir etkidir. Bir neden-sonuç ilişkisinin algılanması ya hep ya hiç türünden bir algılama olmak zorunda değildir, değişebilir (Dönmez, 1983).

Genelleştirilmiş beklentinin göreceli önemi, o durumun birey için yeniliği ya da bilinmezliği oranında artacak, gene o özgül duruma ilişkin deneyimlerinin çokluğu oranında azalacaktır (Onur, 2003). Sherman (1984), üç yıl boyunca her yıl denetim odağı ölçeği uygulayarak 8 - 13 yaşları arasındaki çocukların denetim algılarını incelemiş ve bir yaştan bir yaşa geçişte farklılık saptamıştır (Sherman, 1984). Yaşamın bir yönünden diğerine bireyin içten-dıştan denetimli olma boyutu üzerinde aldığı yer değişebilir. Collins (1974) yaptığı bir çalışmada, kişilerin yaşamlarının değişik yönlerinde farklı inançlarının

olduğunu ve bu farklı inançların, onların belirli bir konuda iç veya dış denetim odaklı olmalarını etkilediğini ortaya koymuştur.

### **2.2.3. Denetim Odağı Yönelimini Etkileyen Faktörler**

#### **2.2.3.1. Aile Yapısı**

Günümüzde farklı aile yapılarına rastlamak mümkündür. Geniş aile; babanın otoriter olduğu, erkeklerin karar almada ön planda olduğu ve ailenin ekonomik faaliyetlere temel üretim birimi olarak katıldığı bir toplumsal ilişkiler düzenini ifade etmektedir.

Geleneksel toplumlarda geniş aile üyeleri, ferdi - şahsi kimlikleriyle değil, geniş ailenin kimliği ile toplumsal olarak var olabilirler (Bilgin, 1991). Çekirdek aile; karı - koca ve evli olmayan çocuklardan meydana gelir. Bazı kültürlerde evli olmasalar dahi belli bir mesleğe sahip olmuş, ekonomik özgürlüğünü kazanmış olan gençler aileden ayrılmaktadır. Küçük aile sadece iki kuşaktan oluşmaktadır (Gökçe, 1990). Parçalanmış ailede ise aile bireyleri birbirlerinden ölüm veya ayrılma gibi nedenlerle ayrı olarak yaşamaktadır ve ailede her iki ebeveyn birlikte bulunmamaktadır.

Çocuk yetiştirmede amaç; sağlıklı kişilik oluşturmaktır. Bu nedenle çocuğun ilk etkileşimde bulunduğu, toplumsallaştığı, gelecekteki kişisel niteliklerinin belirlendiği aile ortamının denetim odağının gelişimindeki rolü yadsınamaz (Gündüz, 1986). Aile yapısı ile denetim odağı arasındaki ilişkinin araştırma sonuçlarına bakıldığında korunmaya muhtaç çocukların her iki ebeveyne sahip çocuklara göre daha dıştan denetimli oldukları bulunmuştur (Washington, 1989).

Ayrıca lider olma özelliği ile ilgili adolesanlar üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda lider grupta yer alan gençlerin daha içten denetimli oldukları, iki ebeveynli ailede yaşadıkları ve daha itibar gören ve tanınan mesleki amaçları olduğu saptanmıştır (Mc Collough et al 1994).

Bir başka araştırma sonucunda tek çocukların iki, üç ve üstü kardeşi olanlara göre daha içten denetimli oldukları görülmüştür. Ayrıca kızların erkeklere göre daha içten denetimli olduğu saptanmıştır (Argun 1995, Mangır vd., 1996). Sherman'ın araştırma sonuçlarına bakıldığında büyük çocukların küçük çocuklara göre daha içten denetimli olduğu saptanmıştır. Argun'un yaptığı araştırmada ise yaşla denetim odağı arasında ilişki görülmemiştir (Sherman, 1984 - Argun, 1995).

### **2.2.3.2. Anne-Baba Tutumları**

Çevresel etmenlerin kişilik üzerindeki etkileri öncelikle ve en yoğun ölçüde aile ortamında gerçekleşir. Aile içindeki anne – baba - çocuk arasındaki ilişkinin özünü oluşturan "çocuk yetiştirme yöntemleri" aile ile çocuk arasındaki tüm etkileşimleri kapsar. Bu etkileşimler anne-babanın; tutum, değer, ilgi ve inançlarının yanı sıra bakım ve eğitim davranışlarını da içine alır. Bu davranışlar çocuğun davranışlarını biçimlendirirken gelecekteki davranışları üzerinde de etkili olur. Bu nedenle anne - baba - çocuk ilişkileri, kişiliği belirleyen etkenlerden en önemlisi olarak görülmektedir.

Kontrol odağının oluşumunu etkileyen etkenlerden biri de ön koşullarla ilgili olarak anne-baba tutumlarıdır (Yeşilyaprak, 1988 - Golnick, 1991). Yapılan çalışmalar anne eğitiminin yüksekliği, çocuğu kontrol isteğinin azlığı ve erken bağımsızlık beklentilerinin çocukta iç kontrole ilişkili olduğunu göstermektedir (Lefcourt, 1976). Gençlerle yapılan bir çalışmada iç kontrollü gençler, anne-babalarının kendilerine daha yakın davrandıklarını, daha az tutarsız disiplin gösterdiklerini, daha az düşmanca davrandıklarını ve daha çok olumlu ilişki kurduklarını belirtmişlerdir (Davis ve Phares, 1967).

Aile, bireysel gelişimi etkileyen en önemli toplumsal gruptur. Bireysel gelişiminde ailenin etkisi, kişi aileyle doğrudan etkileşimde olmasa bile devam eder. Bu etki, ailesiyle olan ilişkilerinin kalitesiyle ve bireyin özelliklerini genel olarak algılamasıyla oluşur (Büyükkaragöz, 1995 - Tınaz, 1997). Kişiliğin oluşumunda anne-baba tutumlarının etkisi, özellikle çocuğa uygulanan ödül ve cezaların çocuğun davranışlarını şekillendirdiği, gerek öğrenme kuramlarının gerekse kişilik kuramcılarının üzerinde önemle durdukları bir görüştür (Yeşilyaprak, 1993 - Tınaz, 1997).

Denetim odağı gelişiminde ailenin tutum ve davranışları ve bu davranışlardan çocuğun etkileniş biçimi oldukça önemlidir. Çocuktaki denetim odağı türü, ailedeki davranış değişkenleri ile de bağlantılıdır. Bazı araştırmacılar "sevecen, övgücü, koruyucu ve destekleyici" anne-baba davranışlarıyla içten denetime inanma arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Nitekim Dönmez (1985)'in 402 üniversite öğrencisi üzerinde denetim odağı, özsaygı ve aile ortamlarının ilişkisi ile ilgili araştırmasında, demokratik ve otoriter aile tutumlarının denetim odağı ile ilişkili olduğu ve demokratik tutumun içsel denetime, otoriter tutumun ise dışsal denetime neden olduğu saptanmıştır (Dönmez, 1985).

Halpin ve arkadaşlarının araştırmalarının konusu olan 12 ile 18 yaş arası 200 ergenin algılanan anne - baba tutumlarının denetim odağı ve kendine saygı ile ilişkisinde; içsel denetimlilik ile anne ve babanın arkadaşlığı, çocuk bakımı, ilkeli disiplini ile başarı için baskısı arasında olumlu ilişki görülürken cezalandırma davranışı ile arasında olumsuz ilişki görülmüştür (Halpin, G., Halpin, G. ve Whiddon, T., 1980).

Yeşilyaprak tarafından yapılan bir başka çalışmada, çocukluk döneminde; annenin ilgi, şefkat gösterme, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma ve tutarlı disiplin uygulaması ile gencin içten denetimliliği arasında olumlu ilişki olduğu saptanırken; koruyuculuk, fiziksel ve duygusal cezalandırma ile başarı için baskı yapma davranışları arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Baba davranışlarıyla, gencin denetim odağı arasındaki ilişki de koruyuculuk davranışı hariç, anne davranışları ile aynı yönde benzer olarak görülmüştür (Yeşilyaprak, 1988).

İstanbuldaki genel lise ve imam hatip lisesi öğrencilerinin denetim odaklarının arasında fark olup olmadığını tespit etmek için her iki liseden 724 öğrenciye yapılan uygulamanın sonucunda iki grubun denetim odakları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak baskıcı-disiplinli ve aşırı koruyucu tutumla yetişen gençlerin, adaletli ve demokratik tutumla yetiştirilenlere göre daha çok dıştan denetimli oldukları saptanmıştır (Sert, 1994).

Argun (1995)'un anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odakları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, sorunları karşılıklı



konuşma, cezaya az yer verme, çocuğun bağımsızlığını destekleme ve tutarlı disiplin uygulama yöntemlerini kullanan anne ve babaların çocuklarının daha içten denetimli oldukları görülmüştür. (Argun, 1995) Loeb de yaptığı bir çalışma sonucunda, içten denetimli çocukların ailelerinin iletişimlerinde öneriyi sıklıkla kullandıklarını, dıştan denetimli çocukların ailelerinin ise daha çok doğrudan emirleri kullandıklarını belirtmiştir. Görüldüğü gibi denetim odağının yönünü belirlemede de ebeveyn tutumları oldukça önemlidir (Berns, 1993).

### **2.2.3.3.Çocuğun Ailesi Dışındaki Çevresi**

Bir insanın kendisini ve çevresini algılayış tarzının, onun genel tutumunu ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği öne sürülmektedir (Baymur, 1983). Kelley'e göre kişi, olayların ve davranışların temelinde yatan değişmez özellikleri algılamakta dışa (çevreye) ve içe (kendine) yükleme arasında bir tercih yapmak durumundadır. Kelley, özellikle çevresel etkenlere yükleme yapılması için gerekli olan koşulları sistematik olarak ortaya koymuştur. Kelley'e göre, bir sonucun hangi nedensel etkene yükleneceği, o sonuç ile olası nedenleri arasındaki birlikte değişim, nesnelere, kişiler, zaman ve durum açısından ele alınarak incelendiğinde saptanabilir (Önder - Yücel 1982).

Denetim odağının içte ya da dışta algılanması, kişinin davranışları için bir sorumluluk duyması ya da duymaması sorunudur. Kişinin davranışları için sorumluluk duyması ya da duymaması ise, çocukluğundan başlayarak çevrenin ona bir takım sorumluluklar vermesine yani davranışları ile bu davranışların sonuçları arasında bir nedensellik bağı kurmasına olanak veren çevresel koşulların varlığına bağlıdır. Ancak, burada söz konusu çevresel koşullar, daha çok fiziksel olanlardır. Gerek araştırmacıların kendi gözlemleri, gerekse diğer bazı araştırmacıların gözlemleri küçük yerleşim merkezlerinin, çocuklara fiziksel çevrede değişiklik yapma olanağı vermeleri ve onları böyle deneyimlerden geçirmeleri açısından büyük yerleşim merkezlerinden daha çok üstün olduğu yönündedir. Örneğin, Pierce (1961), bir Türk köyünde yaptığı araştırmasında, bu köyde çocukların sabah uyandıktan sonra uyuyana dek büyük ölçüde kendi başlarına bırakıldıklarını, belli doğrultularda yönlendirilmediklerini, dolayısıyla kendi yaptıklarından kendilerinin sorumlu olduklarını belirtmektedir. Daha büyük yerleşim merkezlerinde ise çocuklar için bu tür bir yetiştirme pek

mümkün olmamaktadır. Çocuğun günlük yaşamı, programlanmak ve bu program doğrultusunda çocuk yetişkinlerce güdülmek ve yönlendirilmek durumundadır. Bu nedenle de çocuk, yaptıklarının ya da davranışlarının sorumluluğunu yetişkinlere yüklemeyi öğrenmektedir. Bu ise dıştan denetimli olmayı öğrenmek anlamına gelmektedir (Başal, 1983 - Başal ve Dönmez 1985).

Smith and Inkeles'e göre (1966), dıştan denetimliler, çevrelerinde değişiklik yapma konusunda içten denetimlilerle karşılaştırıldıklarında daha edilebilirler. Daha önce, deneyimle denetim odağının içten dışa veya dıştan içe değişebileceği belirtilmişti. Smith ve Inkeles de içten denetimli kişinin, kendi davranışları ile çevresini değiştirebileceğine olan inancının, göreceli olarak daha güçlü olduğunu söylemektedirler. Eğer çevrenin yalnızca fiziksel yanını alır ve bu çevreyi değiştirme deneyimlerinin de denetim odağının içten algılanması yönünde etkili olacağını varsayarsak; küçük ve büyük yerleşim merkezleri, çocukların böyle olanaklara sahip olmaları ve böyle deneyimlerden (çevreyi değiştirme) geçmeleri bakımından özellikle ülkemizde, bazı farklılıklar görülecektir. (Akt: Cihangir, 1999).

Aileden sonra en çok okul çevresinin, öğrencinin denetim odağı gelişimine ve akademik başarısına etkileri olduğu öne sürülmektedir. Okul çevresi, öğrenci için aileden sonra gördüğü yeni bir çevredir. Bu çevreye uyum sağlayabilme okul etkililiğinin temel unsurudur (Gündüz, 1986).

Mc. Ghee and Crandall'e göre (1969) okuldaki başarı ve başarısızlıklarının sonucunu kendi davranışlarında arayan öğrenci bilişsel ortamlara daha fazla katılır ve çaba harcar. Ayrıca, bilişsel pekiştirmelerden daha fazla doyum sağlayabilir. Buna karşın başarı ve başarısızlıklarını dış güçlere bağlayanlar ise, başarılı olmak için çaba harcamaya çok az neden görürler. Franklin (1963), ev ödevlerinin yapılması için harcanan zamanla denetlemeyi algılama arasında ilişki bulmuştur. Ev ödevinin tamamlanması için ayrılan süre ile içten denetleme arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır (Özyürek, 1983).

Başal'ın 1983'te yaptığı araştırma sonucunda çocuğun sadece fiziksel çevrede edinmiş olduğu değişiklik deneyimlerinin, denetim odağı algısının içte algılanmasını sağlamada

yetersiz kaldığı görülmüştür. Çocuğun denetim odağını içte ya da dışta algılaması üzerinde fiziksel çevredeki hareket özgürlüğü kadar, belki de daha fazla, genel olarak çevrenin eğitim düzeyi, dinsel inançlar, kadercilik ve benzeri diğer toplumsal çevre değişkenlerinin de etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Başal, 1983).

Dönmez ve Başal (1984)'in, ilkokul öğrencilerinde çevre büyüklüğü ile Denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmasının sonucunda; büyük çevre ve şehir yaşantısının içten denetimli olmada etkili olduğu bulunmuştur (Dönmez ve Başal, 1984). Başal ve Dönmez (1985), çevre büyüklüğü ve 10 - 12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı konusunda yaptıkları bir başka araştırmada, çevre küçüldükçe denetim odağını dışta algılama eğiliminin arttığını ortaya koymuşlardır (Başal ve Dönmez, 1985).

Dönmez'in (1985)'in 402 üniversite öğrencisi üzerinde, denetim odağı ve kendine saygı duygusu arasındaki ilişkiye üç değişkenin (çevre büyüklüğü, yaş ve demokratik ya da otoriter olması bakımından aile ortamı) etkisini incelediği araştırmanın sonuçlarına göre, büyük çevreden gelen öğrenciler küçük çevreden gelenlere göre daha dıştan denetimlidir. Aile ortamının, denetim odağı üzerinde etkili olduğu saptanmamıştır. Büyük çevreden gelenlerin kendilerine saygıları, küçük çevreden gelenlerinkinden anlamlı ölçüde daha yüksek tespit edilmiştir. İçten denetimli olma ile kendine saygı duygusu arasında olumlu bir ilişki görülmüştür. Büyük yaş grubu daha içten denetimli bulunmuş ancak iki ortalama arasındaki fark anlamlılık düzeyinde bulunmamıştır (Dönmez, 1985).

Ayrıca dıştan denetimin içten denetime değişiminde; yaş, çevresel ortam ve değişik deneyimlerin etkili olmasının yanı sıra denetim odağında meydana gelebilecek değişikliğe farklı eğitim ortamlarının da neden olabileceği ileri sürülmektedir (Lefcourt, 1976).

#### **2.2.4. Denetim Odağı Düzeyleri**

Birey, sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak hangi davranışın hangi sonucu doğuracağı ve hangi sonucun kendi davranışından kaynaklandığı konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir. Rotter bu beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirdiğini öne sürmüştür. Öyle ki eğer kişinin yaşadığı ya da yaşamayı umduğu olumlu olayları ödül,

olumsuz olayları da ceza olarak nitelendirirsek birinci eğilim ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce uygulandığı, yönetildiği ya denetlendiği ve böylece ödüllere ulaşip cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olmayacağı doğrultusundaki beklentidir, ikinci eğilim de ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu yönündeki beklentidir (Mete, 2002).

Bireyler, yaşantıları sürecinde pekçok olayla karşılaşmaktadırlar. Bazı kişiler bu olaylar karşısında kendilerini sorumlu tutarken; bazıları da kendi dışındaki güçleri sorumlu tutmaktadır (Dökmen, 1984). Dolayısıyla beklentileri farklı olan bireylerin olaylara karşı davranışları da farklı olmaktadır. "Rotter'e göre iç denetim odağı, kişinin kendini ve çevresini kontrolü altında hissetmesine işaret eder. Kişi davranışlarının sonuçlarını ya da pekiştirilmesini kendi davranışı ya da kişisel özelliklerine dayandırmaktadır". (Raşit Tükel ve Şeyda Gök, 1996). Dış denetim odağı ise bireyin karşılaştığı olayların ve sonuçların kendi dışındaki güçlere bağlı olduğuna inanma eğilimi olarak ifade edilmektedir. Dıştan denetimlilikte yer alan "kendi dışındaki güçler" kavramı aynı zamanda "Talih, şans, ... vb." gibi soyut güç kaynakları ile "başka insanlar, toplumsal engeller, ... vb." gibi somut güçleri de kapsamaktadır.

Böylece içten ve dıştan denetim şeklinde denetim odağının iki yönü ifade edilmiştir (Rotter, 1966). İçten denetimlilik ucuna yakın olan kişi, çevresinin kendi denetimi altında olduğuna ve isterse yaşamını istediği yöne çevirebileceğine inanırken; dıştan denetimlilik ucuna yakın olan kişi ise çevresinde olup bitenleri etkilemekten kendisinin aciz olduğuna ve yaşamını kaderin belirlediğine, bu konuda kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanmaktadır (Cüceloğlu, 1997).

Zamanla içten ya da dıştan denetimli olma, yaşantılar ve pekiştirmeler sonucu bireyin benlik algısının bir parçası olmaktadır. Benliğini içten ya da dıştan denetimli olma yönünde tanımlayan bireyin benlik kontrolü de buna göre fonksiyon gösterecektir. Dolayısıyla bireyin olaylara ve kişilere tepkisi denetim odağının yönüne bağlı olarak değişecektir denebilir (Arıcak, 1995).

Bu konuya ilişkin başka bir tanımlamaya göre içsel ve dışsal denetim odağı kişilerin eylemleri ile eylemlerinin sonuçları arasındaki bağlantıyı algılama düzeylerine ilişkindir. Kendi başarı ve başarısızlıkları üzerinde bir ölçüde kontrollerin olduğuna inanan kişilere içsel denetimliler denilmektedir, yani bu kişiler kendi içlerinde en azından bir miktar denetimin bulunduğuna inanmaktadırlar. Diğer yandan dışsal denetimliler, kendi başarısızlıklarının kendi dışlarında bulunan etmenler örneğin, şans, rastlantı, güçlü kişiler ya da beklenmedik olaylar tarafından belirlendiğine inanmaktadırlar (Kurt, 1988).

Katerndahl'a göre denetim odağı, kişinin yaşamı üzerindeki kontrolünü algılama biçimi ile ilişkilidir. Kontrol odağı aynı zamanda kişinin yaşam olaylarıyla başa çıkma tarzını tanımlayan bir kişilik özelliği olarak da tanımlanmaktadır. İç kontrol odaklı olan kişiler olayların kontrolünün kendi içlerinde yattığını, dış kontrol odaklı olan kişiler ise bu kontrolün başkalarında olduğunu algırlarlar (Tükel ve Gök, 1996).

Rotter, insanlarda öğrenmenin yalnızca pekiştirmenin bir işlevi olmayıp, bireyin elde ettiği ödül ve cezaların kendisi tarafından ya da kendi dışındaki güçlerce denetlendiğine ilişkin inancına da bağlı olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre, ödül ve cezaların etkisi, bireyin bu durumu (sonuçları) kendi davranışına bağlı olarak algılayıp algılamamasına bağlıdır. Böylece insanlar davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentilerini iki eğilimden birisine bağlı olarak genelleştirirler. Bu eğilimlerden biri, ödül ve cezaların büyük ölçüde kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışından daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki genel beklenti (ya da inanç) olarak ifade edilmektedir ki bu "içsel denetim (internal locus of control)", bu inancı taşıyanlar ise "içsel denetimli" olarak nitelendirilmektedir (Uslu, 1999).

İçten denetim ucuna yakın olan kişi, çevresinin kendi denetimi altında olduğuna ve isterse yaşamını istediği yöne çevirebileceğine inanmaktadır. Dıştan denetim ucuna yakın olan kişi ise çevresinde olup bitenleri etkilemekte kendisinin aciz olduğuna ve yaşamını; kaderinin belirlediğine, kendisinin elinden gelen bir şey olmadığına inanmaktadır. İçten denetimli kişiler güvenilir ve sorumluluğunu bilen kişiler olup, kontrolün içte olması onları daha tutarlı yapmakta tercihlerini kendileri belirlemektedirler. İçten denetimli kişi kendini

güçsüz ve çaresiz hissedenden, kendine ne olacağını kontrol edemeyen ve başkalarını gücüyle bir şeyler yapan nevrotik kişiliğin tam karşıtıdır (Cüceloğlu, 1993).

Bireyler tamamen içten denetimli veya dıştan denetimli olarak nitelendirilemez. Yaşamının bir bölümünde içten denetimli olan birey, diğer bir bölümünde ise dıştan denetimli özellikler gösterilebilir. Örneğin; çok çalışkan ve içedönük olan bir birey, akademik konularda yüksek derecede içten denetimliyken; sosyal bir çevre içinde aynı derecede dıştan denetimli olabilir. Bu durum; kişinin akademik konularda kendinden emin ve rahat olduğunun sosyal durumları ise çok zor bulunduğu bir göstergesi olarak yorumlanabilir (<http://www.screenpages.co.uk/psychology/stress/locushtml>, 1999).

İçsel denetimliler sorunlarını daha kolay kabul ederler. Sorunların çözümünde de daha etkilidirler, seçtikleri çözüm yollarında da daha ısrarlı davranırlar. Dıştan denetimlilere oranla, sorunlarının çözümünde çevresel uyaran ve ipuçlarını daha kolay algılayıp değerlendirebilmektedirler (Dönmez, 1983). İçsel denetimlilik, genellikle büyük çaba ve başarı gösterilmesinin bir sonucu olduğundan olumlu bir özellik olarak düşünülür. Dışsal denetimlilik ise, zayıf motivasyon ve başarısızlık nedeniyle olumsuz bir nitelik olarak düşünülür (Dı Cindio ve Arkadaşları, 1983).

Özet olarak, denetim odağına ilişkin inançlar içinde bulunulan koşullara göre değişmektedir. Dıştan denetim inancına doğru eğilim, genellikle işlerin kötü gittiği, şansın ve umutların boşa çıktığı sorunlu durumlarda görülmektedir. Yine, bilinmeyen ve kestirilemeyen durumlarla karşılaşma da denetim odağında içten dışa doğru değişmeye neden olmaktadır. İçten denetimliliğe doğru eğilimin ise, daha çok kişisel yeterlik ve etkililik duygularını güçlendiren koşul ve olaylardan kaynaklandığı görülmüştür (Dönmez, 1994).

#### **2.2.4.1. Dış Denetimli Bireylerin Özellikleri**

Dıştan denetimlilerin özellikleri ile ilgili araştırma sonuçları ise bu kişilerin çeşitli konularda daha az yeterliliği olan, daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendilerini kabul düzeyleri düşük kişiler olduğu (Devins, 1982),

yaşamlarının dış güçlerce denetlendiğine inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanları olarak gördükleri, bu kanıdan dolayı daha kaygılı, pasif kuşkucu oldukları ortaya konmaktadır (Lefcourt, 1976). Bulgular dıştan denetimlilerin, içten denetimlilerle karşılaştırıldığında daha anksiyeteli, saldırgan, dogmatik, başkalarına daha az güvenen, özgüveni ve içe bakışı yetersiz kişiler olduklarını (Joe, 1971) göstermektedir (Yeşilyaprak, 1990).

Dıştan denetimli bireyler başlarına gelen olayları; kadere, şansa ya da kendilerinden daha güçlü olarak değerlendirdikleri etmenlere bağlamaktadırlar. Bundan ötürü de karşılaştıkları durum ya da durumları kendilerinin dışındaki etmenlerin denetiminde algılamaktadırlar (Phares, 1957). Çevrelerinde meydana gelen olayların gelişimini etkileme yeteneklerinin olmadığını ve yaşamlarını kendileri dışındaki güçlerin etkilediğini savunan dıştan denetimliler, bu konuda herhangi bir şey yapamayacaklarına inanmaktadırlar. Bu inançtan dolayı dış etkenlerin, talih, tesadüf, kısmet, kader gibi kendi kontrolleri dışında idare edildiğini düşünmekte ve olayların gidişatını değerlendirmede içten denetimlilerin aksine çaba harcamamaktadırlar (Woodman, 1989). Dıştan denetimliler, içten denetimlilere göre olayları kendi akışına bırakmaktadırlar. Başka bir deyişle, dış güçlerin kendilerini etkileme düzeyini en aza indirmeye çalışmamaktadırlar (Phares, 1976).

Böylelikle dıştan denetimli bireyler kendilerini bağımlı ve güçsüz hissederek mücadeleden kaçınırlar. İknadan çok güce inandıklarından dolayı zihinsel problemlerin çözümünde pasif ve iş başarmada yeteneksizdirler. Bu nedenle kendi başarılarını küçümserler. Daha kaygılı, pasif, kuşkucu ve dogmatiktirler. Dıştan denetimli bireyler hem kendilerine hem de başkalarına daha az güvenen, kendini tanımada yetersiz, toplumsal kabul ihtiyaçları az olan kişiler olarak tanımlanırlar (Argun, 1995 - Avcıoğlu, 1995 - Özben, 1997). Ayrıca dışsal denetimli bireylerin içten denetimli bireylere göre yüksek düzeyde sihirli güçlere inanma eğilimi taşıdıkları belirtilmiştir (Köksal, 1991).

Dıştan denetimli kişiler harcadıkları çaba ile elde ettikleri sonuçlar arasında bir ilişki bulamaz veya nedeninin başka kişilerden kaynaklandığını düşünürler. Genellikle de olayları rastlantılarla yorumlayarak şansa bağlarlar (Sherman, 1984). Dıştan denetimli

kişiler yaşadığı toplumun ve kültürün beklentilerine aynen uymayı bir görev sayarlar (Cüceloğlu, 1993).

Dıştan denetimli bireyler toplum kurallarına uyma eğilimlidirler. Kolayca ikna olabilir ve itaat edebilirler. Toplum içerisinde çoğunluğun istekleri yönünde ya da bir otorite altında yaşamaktan mutluluk duyarlar. İçten denetimliler için ise böyle bir yaşam çok sıkıcı ve katlanılmaz olabilmektedir. Kendilerine daha fazla güvendikleri için içten denetimliler bağımsız olmayı tercih ederler (Hall, 1998). Özellikle daha güçlü ve inanılır olarak algıladıkları kişilerin isteklerine, içten denetimlilere göre daha duyarlı oldukları ve yine içten denetimlilere göre daha zedelenebilir ve kaygılı oldukları için suçlanmaya karşı daha hassas oldukları görülmektedir (Hosman, 1997).

İçten denetimlilere karşılık dıştan denetimliler yine araştırma bulgularına göre, çevre üzerinde kontrollerinin olmadığına inandıkları ve olayları denetleyemeyecekleri, sonucu etkileyemeyecekleri kanısından dolayı daha kaygılı, pasif, kuşkucu ve dogmatiktirler. Araştırmalar dıştan denetimlilerin hem kendilerine hem başkalarına daha az güvenen, kendini tanımada yetersiz, toplumsal kabul ihtiyaçları az olan, saldırgan ve daha çok savunma mekanizması kullanma eğiliminde olan bireyler olduklarını göstermektedir (Yeşilyaprak, 1989).

Köksal (1991), "Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmasında, dıştan denetimli bireylerin içten denetimli bireylerden daha fazla saldırgan olduklarını belirtmiştir. Dıştan denetim inançlı olma, bu inancın gereği olan katılık, saldırganlık, kadere ve şansa inanma gibi öğeleri de beraberinde getirmektedir. Çakıl (1992)'ın suç işleyen ve işlemeyen çocuklarda denetim odağı araştırmasının sonuçlarına göre suçlu çocukların aldıkları ceza süresinin uzunluğuna paralel olarak puan ortalamalarının dıştan denetimlilik yönünde arttığı görülmüştür.

Yüksel (1991) "İçsel ya da Dışsal Denetimli Olmanın ve Bazı Değişkenlerin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyine Etkisi" isimli araştırması sonucunda, dışsal denetimli olan bireylerin yalnızlık düzeylerinin içsel denetimli olan bireylerin yalnızlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Yüksel, 1991). Bolel (1993)'in



kliniğe başvuran ve normal çocuklar üzerinde sosyal öğrenme kuramına dayalı olarak kullandığı kontrol odağı kavramı ile depresif özellikler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın bulgularına göre dıştan denetim odağı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bolel, 1993).

Kaygusuz (1995) "*Öz-Otoriteryanizm ile Bazı Psikolojik ve Ailesel Değişkinler Arasındaki İlişkiler*" adlı araştırmasının bulguları davranışlarının sorumluluğunu kendi özellikleri dışındaki faktörlere bağlayan dıştan denetimli bireylerin, günlük ilişkilerinde içten denetimli bireylere oranla daha fazla boyun eğici davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur (Kaygusuz, 1995). Dışsal denetimli bireylerin, içten denetimli bireylere göre yüksek derecede sihirli güçlere inanma eğilimi taşıdıkları sıklıkla görülmektedir.

Halpin, Harris ve Halpin (1985)'in öğretmenlerin denetim odağı ile stres ilişkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre denetim odağı ile stres arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İçten denetimli öğretmenlerin daha az stresli oldukları, kendilerini mesleki yönden yeterli gördükleri, öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunabilmek için kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirdikleri görülmüştür. Araştırma, dıştan denetimli öğretmenlerin, en fazla stres yaşadıklarını ifade edenler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bireyler, çevrelerini karmaşık ve tahmin edilemez güçlerin etkisi altında olarak algıladıklarından daha fazla stres yaşamaktadırlar (Harris ve Halpin, 1985).

Denetim odağını dıştan algılayan (dıştan denetimli) bireylerin özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- ◆ Dıştan denetimliler kendilerini güçlerin esiri, kurbanı olarak görürler.
- ◆ Dıştan denetimliler daha düşük beklenti düzeyine sahiptirler.
- ◆ Dıştan denetimliler depresif özellikler taşırlar ve bu depresif özellikleri artan yönde bir hareketlilik arz eder.
- ◆ Dıştan denetimliler çevre üzerinde kontrolleri olmadığına inanırlar.
- ◆ Dıştan denetimliler daha çok kaygılı, dogmatik ve kuşkucudurlar.
- ◆ Dıştan denetimliler daha çok olayları kontrol altına alamayacakları veya olayların sonuçları üzerinde etkili olamayacakları inancı içindedirler.
- ◆ Dıştan denetimliler hem kendilerine hem de başkalarına daha az güvenirlir.

- ◆ Dıştan denetimliler kendilerini tanımada yetersizdirler.
- ◆ Dıştan denetimliler başarılı olduklarında, başarısız oldukları zamana göre daha çok kaygı yaşarlar.
- ◆ Dıştan denetimliler daha çok saldırgandırlar.
- ◆ Dıştan denetimliler daha çok savunma mekanizmalarını kullanırlar (Yeşilyaprak, 1989).

Karagözlü (1998) dıştan denetimlilerin bazı özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

İçten denetimlilerle karşılaştırıldığında dıştan denetimliler;

- ◆ Başarısızlığı, işin zorluluğuna veya şanssızlığa bağlamaktadırlar.
- ◆ Olaylara uymaya yatkındırlar.
- ◆ Daha heyecanlı ve depresif olmaya eğilimlidirler.
- ◆ Strese karşı daha dayanıksızdırlar.
- ◆ Yaptıkları hatalarda savunma stratejileri kullanmaktadırlar.

#### **2.2.4.2. İç Denetimli Bireylerin Özellikleri**

Denetim odağı, insanın çalışmasının niteliği veya kişisel sorumluluklarındaki duyarlılıkla ilgilidir. İçten denetimli kişilerle dıştan denetimli kişilerin, olayların sonuçları hakkında sahip oldukları düşünce, duygu ve davranışlar, farklı kişilik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. İçten denetimli bireyler, amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak olan çevresel etmenleri daha çok değerlendirerek hareketlerini değiştirebilmektedirler (Dönmez, 1984).

İçten denetimli kişiler, pekiştirmenin kendi davranışlarının bir sonucu olduğuna inanarak olaylar hakkında, kısmet, talih, şans, rastlantı gibi değerlendirmelere daha az yer vermektedir. İçten denetimliler bu tür değerlendirmeler yapmak yerine, olayların sonuçlarını değerlendirirken büyük ölçüde kendi zekâları, azimleri veya yetenekleri gibi kendi kişisel özelliklerini dikkate almaktadırlar. Dıştan denetimlilere göre daha fazla girişimci, aktif ve mücadeleci davranış biçimleri gösterdikleri kabul edilmektedir. Olayları değerlendirirken, kendi yetenek ve özelliklerine daha fazla yer veren içten denetimli kişiler, olumlu pekiştireç almak konusunda daha aktif olmakla, kendileri ve toplumla daha

barışık bir ruhsal yapı göstermektedir. Diğer bir ifade ile içten denetimli kişiler gerek kendilerine gerekse topluma uyum sağlamada güçlük çekmemektedir (Rotter, 1966).

Denetim odağının belirli toplumsal durumların algılanmasındaki etkisini araştıran bir çalışmada karşıtlarına göre, genelde daha rahatsız edici bulunan dengesiz, tartışmalı, itici ve olumsuz dengeli durumların içten denetimli grup tarafında dıştan denetimli gruba göre, daha fazla değiştirilmek istendiği bulunmuş ve ortaya çıkan bu sonuç, içten denetimli deneklerin kişiler arasında oluşan bozuk ilişkileri düzeltmek için girişimde bulunmaya, bir şeyler yapmaya daha eğilimli olduklarının bir işareti olarak görülmüştür. Kısaca; denetim odağı, toplumsal durumların ve kişiler arası ilişkilerin daha gerçekçi biçimde algılanıp yeniden düzenlenmesinde de etkili görülmektedir (Dönmez, 1984).

İçsel denetimliler, başkalarından gelen baskılara boyun eğmeye eğilimli değildirler. Cherulnik ve Citrin'in araştırma sonucuna göre içsel denetimliler kendi yargılarına dışsal denetimlilere göre daha fazla güvenmektedirler. Karar vermeden önce, daha uzun bir süre-yi düşünmeye ayırmakta ve başarıya daha fazla değer verip, ilgili uyaran ve ipuçlarına daha çok dikkat etmektedirler (Dönmez, 1986). Siyasal ve toplumsal etkinliklere katılmada değişik araştırma sonuçları tutarsız ve çelişkili görünmesine karşın genel olarak içten denetimlilerin kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk yüklenmeye, rahatsız edici ve kötü koşulları değiştirme çabalarına daha hazır oldukları saptanmıştır (Dönmez, 1986).

Dönmez, içten denetimli bireylerin; daha yaratıcı, akademik alanda ve kişisel etkinliklerde daha rahat ve başarılı olduklarını belirtmiştir (Hacımusaoğlu, 1990). Strickland (1989)'a göre içten denetimli kişiler; bağımsızlık, değişikliğe neden olacak bilgileri arama, önemli riskler almada istekli olma, kendine güven ve yaratıcı benlik algısına sahip olma gibi özelliklere sahiptirler (Dağ, 1990). Cummins (1988), içten denetimli bireylerin başarısızlığın üstesinden gelebilme ve çaresizliği çok az duyma gibi olumlu davranışlar geliştirdiklerini gözlemlemiştir. İçten denetimli bireylerde sürekli kaygı daha az görülürken yaşamları daha olumludur ve daha az depresyon yaşarlar. Entelektüel ve başarı ile ilgili etkinliklere daha çok zaman harcarlar. Toplumsal olaylara aktif katılımları daha yoğundur. Olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerin sınırlandırılmasına tepki gösteren, atılgan ve girişimci özellikler gösterirler (Cummins, 1988).

İçten denetimliler ile dıştan denetimliler karşılaştırıldığında; dıştan denetimliler toplum kurallarına uymaya meyillidirler. Kolayca ikna olabilirler ve itaat edebilirler. Oysaki içten denetimliler için bu yaşantı sıkıcı ve katlanılmaz olabilmektedir. İçten denetimliler kendilerine daha fazla güvendiklerinden bağımsız olmayı tercih ederler. (Erol, 1997). İçten denetimli bireyler çevrelerinde değişiklik yapmaya, toplumsal etkinliklere katılmaya ve başkalarına yardım etmeye daha yatkındırlar. Sorumluluk duyguları fazla olduğundan dolayı diğer bireyleri de kendi sahip oldukları sorumluluk boyutlarıyla görürler. Bir başka ifadeyle sorumluluk almaktan kaçınmadıkları gibi sorumluluk vermektan de kaçınmazlar. Dıştan denetimli bireyler ise çevrelerinde değişiklik yaratmaya çabalamamakta ve olayları kendi seyrine bırakarak sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar (Hall, 1998).

Kuzgun (1972), içten denetimlilerin dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı, kendine yetebilen, benliğine saygı duyan, gerçekleştirmeye yönelik duygulardan haberi olan ve uzlaştırıcı bir görüşe sahip kimseler olduklarını belirtmiştir. Kıran (1993), yapmış olduğu araştırmada denetim odağının içsel olmasının uyum alanları ve uyum yöntemlerinin kapsadığı aile ilişkileri, sosyal ilişkiler, coşkusal dengelilik, gerçeğe uyum, duygusal durum ve liderlik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca içsel denetimliliğin olumlu bir kişilik özelliği olması nedeniyle ruh sağlığını da olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Phares (1976) de içten denetimli bireylerin benlik kontrollerinin daha fazla gelişmiş olduğunu ifade etmiştir (Phares, 1976).

Karagözlü (1998), içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre bilgi kullanımını açısından bilgi almak için daha çok çaba göstermekte, sahip oldukları bilgi miktarından az tatmin olmakta ve bilgi kullanımında daha iyi olmakta; iş tatmini açısından genelde daha tatmin olmuş, daha az yabancılaşma hissedilen yapıda; performans açısından ödüllendirildiklerinde öğrenme ve problem çözme görevlerinde daha iyi performans göstermekte; daha fazla otokontrole sahip olduklarını, daha dikkatli davrandıklarını, daha az riskli davranışlar içine girdiklerini ve daha az endişeli olduklarını göstermekte; ayrıca daha büyük bir iş motivasyonu göstermekte, kendi yaptıkları ile kendilerine olacaklar arasında güçlü bir ilişki görmekte, çok çalışmanın iyi bir performans yaratacağını düşünmekte ve kendi

zamanları üzerinde daha çok kontrole sahip olduklarını hissetmekte olduğunu belirtmektedir.

Görüldüğü üzere içten ve dıştan denetimli bireyler bir takım özellikler açısından birbirinden ayrılmaktadırlar. Aşağıda her iki grubun diğer ayırt edici özelliklerine yer verilmiştir. İçten denetimli bireyler:

- ◆ Aktif, daha girişimci ve mücadelecilerdir.
- ◆ Sorunların çözümünde çevresel uyaran ve ipuçlarını daha kolay algılayıp değerlendirebilmektedirler.
- ◆ Sorunlarını daha kolay kabul ederler, sorunların çözümünde daha etkili ve seçtikleri çözüm yollarında daha ısrarlıdırlar.
- ◆ Engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koyarlar.
- ◆ Amaçlarına ulaşmada daha etkilidirler.
- ◆ Kendilerini daha etkili, güvenli, bağımsız kişiler olarak algırlar ve daha uyumlu davranış gösterirler.
- ◆ Duygusal yönden daha sağlıklı ve dengelidirler.
- ◆ Kişilerarası ilişkilerinde daha rahat ve başarılıdırlar.
- ◆ Daha yaratıcıdırlar.
- ◆ Zamanı daha iyi kullanırlar.
- ◆ Daha verimlidirler.
- ◆ Entelektüel olmakta ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcamaktadırlar.
- ◆ Çevrelerinde değişiklik yapmaya, toplumsal etkinliklere katılmaya ve başkalarına yardım etmeye daha yatkındırlar.
- ◆ Kendi çevrelerini ve geleceklerini etkileyeceklerine daha fazla güvenirlir (Dönmez, 1986, Yeşilyaprak, 1990).

Mete (2002)'ye göre içten denetimli bireyler:

- ◆ Entelektüeldirler ve akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar,
- ◆ Okul başarıları daha yüksek olup özellikle yarışmalarda daha başarılı olurlar.
- ◆ Engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koyarlar.
- ◆ Daha objektif olurlar.

- ◆ Kendilerine bakışları daha olumludur.
- ◆ Savunma mekanizmalarını daha az kullanırlar.
- ◆ Toplumsal olaylarda daha aktiftirler.
- ◆ Daha atılgan ve girişimci kişilerdir.
- ◆ Zamanı daha iyi kullanırlar.
- ◆ Kendilerini daha etkili ve bağımsız kişiler olarak algırlarlar.
- ◆ Olumsuz etkilere daha fazla direnç gösterirler.
- ◆ Kişisel özgürlüklerin sınırlandırılmasına çok güçlü tepki gösterirler.
- ◆ Sağlıklı bir duygusal yaşamları vardır ve daha uyumlu davranış gösterirler.
- ◆ Çevre ile daha iyi baş etme davranışı gösterirler.
- ◆ Etkili iletişim kurarlar, kişisel ilişkilerinde daha rahat ve başarılıdırlar (Metz, 2002).

Dönmez (1986) ise içten denetimli bireylerin, dıştan denetimli bireylere göre;

- ◆ Başkalarından gelen baskılara boyun eğmeye daha az eğilimli oldukları ve kendi yargılarına daha fazla güvendikleri,
- ◆ Daha fazla araştırmacı ve bilgi toplamaya daha yatkın oldukları,
- ◆ Sosyal etkinliklere katılma konusunda daha istekli ve aktif oldukları,
- ◆ Daha yüksek başarıma güdüsüne sahip oldukları, başarı ya daha fazla önem verdikleri ve özellikle bilişsel etkinliklerde daha üstün oldukları (Phares, 1976).
- ◆ Kendi davranışları için sorumluluk yüklenmeye daha eğilimli oldukları,
- ◆ Sağlığını koruma konusunda (sigarayı bırakma, hastalıktan korunma, iyileşme vb.) daha başarılı oldukları,
- ◆ Olumsuz olaylar karşısında daha az psikolojik çöküntüye uğradıkları tespit edilmiştir (Dönmez, 1986).

Yukarıda da belirtildiği gibi araştırmalar içten denetimli bireylerin kendi hayatlarını ve davranışlarını kontrol etmede daha etkin ve başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. İçten denetimli bireylerin, problem çözümüne yönelik bilgiyi araştırma isteğine ve bağımsızlığa daha fazla ihtiyaç duydukları (Moore ve Dwyer, 1997); sosyal etkiler karşısında da dıştan denetimlilere göre, daha dirençli oldukları görülmüştür (Hosman, 1997). Ayrıca; içten denetimliler, dıştan denetimlilere göre daha yüksek iş motivasyonuna ve performansına

sahiptir (<http://www.siu.edu/department/cola/psycho/psyc323/chapt04/ts/d009.html>, 1999).

Araştırmalar, dışsal denetimlilerle karşılaştırıldıklarında içsel denetimlilerin; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını (Crandall ve arkadaşları, 1965), okul başarılarının daha yüksek olduğunu, özellikle yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterdiklerini (Koney ve arkadaşları, 1980 - Stipek, 1980) ve toplumsal olaylarda daha aktif olduklarını (Strickland, 1965 - Pandey, 1979) göstermektedir (Uslu, 1999).

### **2.3. Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki**

Denetim odağının benlik sistemi ve benlik kontrolüyle olan yakından ilişkisi kadar bireyin değerlilik yargısını ifade eden benlik saygısıyla da yakından ilişkili olduğu ön görülmektedir.

Coopersmith'e göre düşük benlik saygısına sahip bireyler, olaylar üzerinde yeterli kontrol geliştiremezler. (Hamachek, 1971). Abramson (1978) ise düşük benlik saygısına sahip bireylerin şans faktörünün başarılarını etkilediğini düşündüklerini ve başarıyı dış dünyanın etkisi altında gördüklerini belirterek kişilerin muhtemelen tam anlamıyla kendilerine güven duymayan kişiler olduğunu belirtmiştir (Shackleton ve Fletcher, 1984).

Yardley ve Honess (1987)'a göre olumsuz benlik duygusuna sahip bireyler çevreleri üzerindeki kontrol inançlarının düşük olduğunu bunun yanı sıra olumlu benlik duygusuna sahip olanlar ise olaylara karşı kişisel kontrol duygularının daha güçlü olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca araştırmacılar benlik değeri ile kişilerarası sorumluluk duygusu arasında net bir ilişki olduğundan da söz etmişlerdir.

Ausubel (1958) ise koşullu kabulle büyütülen bireylerin kabul görebilmek amacıyla çevreye sağlıksız bir bağımlılık geliştirebileceklerini ve buna bağlı olarak da benlik saygılarının derinden yara alabileceğini belirtmiştir.

Bee (1981), yüksek benlik saygısına sahip bireylerin düşük benlik saygısına sahip bireylere göre başarı ya da başarısızlıklarının sorumluluğunu kendilerinde gördüklerini, daha eleştirel düşündüklerini, başarı yönelimli olduklarını ve daha geniş bir sosyal çevreye sahip olduklarını belirtmiştir.

Cohen (1968) de yüksek benlik saygısına sahip bireylerin, düşük benlik saygısına sahip bireylerle karşılaştırıldığında toplumsal olaylardan daha az etkileneceklerini, olaylar karşısında daha az kırıklığa uğrayacaklarını, başarısız oldukları deneyimleri genelleştirmeden, başarıya dönük hareket edeceklerini ifade etmiştir.

Tüm bu özellikler incelendiğinde Phares (1976) ve Dönmez'in (1986) ifade ettiği içten denetimli bireylerin özelliklerini içerdiği görülmektedir. Adeta yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özellikleriyle, içten denetimli bireylerin özellikleri aynı şekilde ifade edilmiştir. Bu da benlik kontrolüyle ilişkili olduğu düşünülen denetim odağının benlik saygısıyla da ilişkili olduğunu düşündürmektedir (Arıcak, 1995).

## **2.4. İlgili Literatür Ve Araştırmalar**

### **2.4.1. Yurt Dışında ve Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

#### **2.4.1.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Skaalvik (1990), öğrencilere genel akademik özsaygı ölçeğinin uygulandığı araştırmasında, genel akademik özsaygı ve akademik problemlerin cinsiyetler tanımlanmasındaki başarı beklentileri ile arasındaki farklılığı incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 231 Norveçli altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuçlara göre; kız öğrencilerin Norveççe ve İngilizce ödevlerindeki başarı düzeyi ve beklentilerinin erkek arkadaşlarından daha yüksek olduğu, genel akademik özsaygı ve matematikteki başarı beklentilerinde ise cinsiyetler arasında farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Raskin, Movacek ve Hogan (1991)'ın 57 örneklem ile yapılan özsaygı ile narsizm ve kendini önemseme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre, özsaygı ile



narsizm genellikle bir arada görülmektedir. Ayrıca özsaygıya ilişkin elde edilen sonuçlara göre otoritenin, kendi kendine yetiyor olmanın ve kendini beğenmiş olmanın, özsaygının en belirgin kendine hayranlık etmeni olarak algılandığı belirtilmiştir.

Mc Cullough ve arkadaşları (1994), liderlik özelliği olan 79, liderlik özelliği olmayan 124 olmak üzere toplam 203 yüksekokul öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, kariyer, ana-baba tutumu, özsaygı ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, liderlik özelliği olanların içsel denetimli, ana-baba tutumları olumlu, daha yüksek kariyerli meslek eğilimli bireyler olduğu saptanmıştır. Özsaygı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Zuckerman, 884 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında, yüksekokul öğrencilerinin cinsiyet-rol davranışları üzerinde, özsaygı, gelecek beklentisi ve kendini anlama etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre özsaygı düzeyinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Bununla birlikte erkeklerin aynı yaş grubundaki kızlara göre kendilerini daha çekici olarak tanımladıkları saptanmıştır (Durmuş 1994; Akt; Durak, 1997).

Goldsmith ve Matherly, çalışan 55 erkek ve 67 kız olmak üzere toplam 118 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, yaratıcılık ile özsaygının ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, üçü yaratıcılık ile özsaygı arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan altı alt ölçeği olan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma bulgularının, Pearson korelasyon katsayıları ve faktör analizi ile yapılan değerlendirmesinde, yaratıcılık ve özsaygı arasındaki ilişki açısından cinsiyetler yönünden bir fark görülmemiştir.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyetin özsaygı düzeyini yükseltmede etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kızlar ve erkekler arasındaki denetim odağı farklılığını, okul başarısı açısından inceleyen bir araştırma ise; Nowicki ve Duke (1974) tarafından yapılmıştır. Araştırma: Yetişkinler İçin Nowicki - Strickland İç - Dış Denetim Odağı Ölçeği (Nowicki-Strickland I - E Scale For Adults) kullanılarak 26 bayan ve 22 erkek üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın

sonucunda denetim odağı ve başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve bayanlar için başarının dıştan denetimlilik ile erkekler içinse içten denetimlilik ile ilgili olduğu ifade edilmiştir (Lefcourt, 1982).

Knoop (1981), okul çevrelerinde karar verme yetkileri ve sorumlulukları olan, hem içten hem de dıştan denetimli öğretmenleri incelediği araştırmasının sonucunda, her karar verme aşamasından sonra içten denetimli öğretmenlerin, dıştan denetimlilere nazaran iş tatmininde daha büyük bir artış gösterdiğini saptamıştır. Dıştan denetimli öğretmenler ise çalışma ve yönetimden duyulan tatminin algılanmasında hiç bir değişiklik göstermemiştir.

Knold (1981), Seattle'da 37 endüstri eğitimi öğretmenini ile yaptığı araştırmasında, denetim odağı ve iş tatmini arasında bir ilişki bulamamıştır. Yine Feinstein (1982)'in Chicago'da 33 ilkokul ve 17 lise öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmasında, denetim odağı ve iş tatmini arasında bir ilişki bulamamıştır.

Miller, Vries ve Toulouse (1982)'un yöneticilerin kişilikleri ile karar verme davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yöneticilerin içten denetimli olma özelliği ile karar stratejisi, risk alma, proaktif olma, yenilikçi olma, geleceğe yönelik uzun süreli planlama yapma, yapıyı kurma ve örgütsel çevreyi oluşturma, örgütü yeniliklere açık tutma arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

Adams (1983), adolesanlarda kontrol odağı inancını incelediğinde 14, 15, 16, 17 ve 18. yaşlar arasında Kontrol Odağı Ölçeği Puanlarında belirgin bir fark bulunamamasına rağmen yaşla birlikte iç kontrollülük oranında belirgin bir artış gözlemlemiştir. Yine yaş değişkeninin denetim odağı ile ilişkisini incelemek için yapılan çalışmalarda (Nowicki ve Strickland, 1973 - Lao, 1973 - Sherman, 1984) yaşın ilerlemesiyle içsel denetimin arttığı sonucuna varılmıştır.

Agne (1992)'ın, 88 uzman ve 92 lisans düzeyinde öğretmeni çeşitli özelliklerine göre karşılaştırdığı araştırmasının sonuçlarına göre sevilen, başarılı öğretmenlerin demokratik, esnek sınıf ortamı yarattıkları, ahlakçı olmayan tutum sergiledikleri ve öğrencileriyle daha yakın kişisel ilişkileri tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen inancının; sınıftaki

öğrenci başarısı, öğrencinin davranışı, öğrencinin inançları ve öğretmen davranışlarında temel olduğu görülmüştür.

Krupp (1993), ilkökul öğretmenleri düzeyinde öğretmen-yönetici ilişkilerini, öğretmenin izolasyonunu, eğitim çevresini ve sosyal destek gruplarını incelediği çalışmasında güvensiz bir ortamda bireyin kendine güvenini koruyabilmesini irdelemiştir. Bulgular öğretmenlerin olumsuz ve güvenilmez bir ortamda benliklerine ilişkin güven duygularını koruyabilmek için iç kontrollü olma ve bu özelliği koruyabilmenin gerektiğini bildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler kendine güveni koruyabilmenin kendisi ile yüzleşebilme, kendini tanıma, değerlerini koruma ve çevrelerindeki diğer insanların da benzer duygulara sahip olduğunu bilme ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Martin ve Baldwin (1993)'in öğretmenlerin meslek deneyimlerine göre sınıf yönetimi tarzlarını inceledikleri araştırmada, veriler Rotter'ın İç - Dış Kontrol Odağı Ölçeği ve Sınıf Yönetim Stili Envanteri (Inventory of Classroom Management Style, ICMS) kullanılarak öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışmasının bulgularına göre yeni ve deneyimsiz öğretmenlerin deneyimlilere göre daha fazla müdahaleci oldukları belirtilmiştir. Deneyimli öğretmenlerin daha iç kontrollü bakış açısına sahip olmalarına rağmen sınıf yönetim stili ile iç ya da dış kontrollü olmak arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte müdahaleci olmanın, geleneksel düşüncelere saygılı ve daha tutucu olma ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Guskey ve Passaro (1993)'nun etkili öğretmen kavramını inceledikleri çalışmalarında, uygulanan etkililik ölçek puanlarının faktör analizi sonuçlarına göre faktörlerde kontrol odağı ölçeklerine benzer bir ayrışma ortaya çıkmıştır. Buna göre etkili öğretmen özelliklerinin iç kontrolle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Cheng (1994)'in, öğretmenlerin denetim odağı ile mesleki tutumların çeşitli boyutları ve bir okulun örgütsel özelliklerinin algılanması arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Hong Kong'da 588 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma bulgularının sonuçları, batı toplumlarındaki öğretmenlerinki ile şaşırtıcı derecede benzer çıkmıştır. Denetim odağının, öğretmenlerin mesleki tutumlarını ve örgütsel algılamalarını güçlü bir şekilde belirlediği

görülmektedir. Araştırma bulgularına göre içten denetimli öğretmenler; örgütsel bağlılık, içten tatmin, dıştan tatmin, sosyal tatmin, rol belirginliği ve işte başarılı olma duygusu bakımından daha olumlu iş tatminine sahip bulunmuştur. Ayrıca, içten denetimli öğretmenler; okul yöneticisinin liderliği, örgütsel yapı, öğretmenlerin sosyal normları, örgütsel kültür ve etkinlik bakımından okul örgütünü daha olumlu algılamaktadırlar.

Pigge ve Marso (1994), öğretmenlik hazırlığını tamamlamakta olan 150 öğretmen adayının kaygı, tutum ve kişilik özellikleri ile ilgili ölçümler yaptıkları çalışmalarında, aday öğretmenlerin öğretmenlik hazırlığı ilerledikçe iş kaygılarının azaldığı ve işe yönelik tutumlarının yüksek ve olumlu hale geldiğini gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre içedönük adayların dışadönük adaylardan daha fazla kaygı ve kaygıda daha az azalış ifade ettikleri, buna karşın iç kontrollü adayların dışsallardan daha az kaygı belirttikleri saptanmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, denetim odağının (içten - dıştan denetimlilik) iletişim, özsaygı, akademik başarı, yaş, stres, performans, aile tutumu, mesleki tutum ve beceri, çalışma becerileri, ana-baba yokluğu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Sparks (1992)'ın öğretmen kontrol odağı, öğrenci kontrol ilişkisi ve benlik kavramı ilişkilerini incelediği araştırmasında, 29 ortaokul öğretmeni, baskın öğretmen veya çok fazla baskın olmayan öğretmen özellikleri bakımından kendi öğrencileri, diğer öğretmen arkadaşları ve okul yöneticileri tarafından değerlendirilmişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin kontrol odağı, benlik kavramı ve öğrenci kontrol ilişkisi değişkenleri bakımından farklılaşmalarına rağmen kişilik özellikleri arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Di Cindio, L.A. ve Arkadaşları (1983)'nın, özsaygı ile denetim odağı düzeylerini irksal faktörün etkileyip etkilemediğini ve anne-baba ve arkadaş yönelimli olmayı irksal özelliğinin değiştirip değiştirmediğini üniversite öğrencileri üzerinde inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre akran etkisinde olma ile içsel denetimlilik arasında anlamlı

bir ilişki bulunmasına rağmen, özsaygı düzeyinin ve ırksal farklılığın ana-baba ya da akran yönelimli olmaya etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Biaggio ve Pelofski (1984), 200 kolej öğrencisi üzerinde uyguladıkları Bem Cinsel Rol Kimliği Envanteri, Denetim Odağı ve Özsaygı Envanteri ile Matematik başarısında cinsiyetin, cinsel rol kimliğinin, özsaygı ve denetim odağı düzeyinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, cinsel rol kimliğinin, özsaygı ve denetim odağı düzeyine bir etkisi olmamasına rağmen erkeklerin Matematik başarısı açısından daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Weber (1991), 6. ve 9. sınıflarda okuyan 163 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin; denetim odağının, anne-baba tutumunun, cinsiyet ve cinsel rol kimliğinin, sınıf seviyesinin, ebeveyninin alkol kullanımının özsaygıyı etkileyip etkilemediği incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, özsaygı ve denetim odağı ile aile tutumu arasında anlamlı bir ilişki olmasına rağmen cinsiyet ve cinsel rol kimliğinin özsaygı düzeyine etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Chubb (1997)'un, 174 öğrenci üzerinde özsaygı ve denetim odağının cinsiyete göre ve lise yılları boyunca değişip değişmediğini incelediği "Gençlerde Özsaygı ve Denetim Odağı: Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları Uzantısı Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmasının bulgularına göre kızların daha düşük özsaygıya sahip oldukları saptanmıştır. Kontrol odağı ise, sınıf ve sınıf ile cinsiyet arasındaki etkileşimden etkilenmiştir.

Rush (1990), 9. sınıf öğrencilerinden 140 kız ve 142 erkek üzerinde özsaygı ile denetim odağının akademik başarıya olan etkisini araştırmıştır. Denetim odağı ve özsaygı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Her iki değişkenin de akademik başarıya olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Wintre (1991), 18 - 25 yaş arasında 85 kadın ve 47 erkek olmak üzere toplam 132 üniversite öğrencisi ile Ebeveyn Algılanmasına İlişkin yaptığı bir ölçek çalışmada, özsaygı ile denetim odağını bağımsız değişken olarak ele almıştır. Bulguların sonuçlarına göre Ebeveyn Algı Puanı yüksek olan öğrencilerin, kendilerine rehber olunmasını

istedikleri durumlarda, daha çok bir yetişkin seçtikleri ve özsaygı puanlarının da yüksek olmasına karşın Ebeveyn Algı Puanı düşük olanların gereksinim duyduklarında bir yetişkine yönelmedikleri gibi özsaygı puanlarının da düşük olduğu ve dışsal denetimlilik yönünde eğilimli oldukları saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde denetim odağı düzeyinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Denetim odağı ile özsaygı arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

#### **2.4.1.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Maşrabacı (1994), 347 kişiden oluşan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmasının bulgularına göre kişisel ve psikolojik değişkenlere göre fiziki görünümünden memnun olunca, kendilik kavramının sürekliliği arttıkça, aylık gelirini yeterli bulunca, eleştiriye duyarlılık azaldıkça, depresyon ve somatik belirtiler azaldıkça, benlik saygısının daha yüksek olduğu; buna karşın cinsiyet, barınak, okuduğu bölümden memnun olup olmama, hayalperestlik, insanlara güven, tartışmalara katılma derecesi ve kişiler arası ilişkilerde hissetme ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet ve ailenin çocuğa karşı ilgili olmasının özsaygı düzeyine etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olmasının, özsaygıyı da yükselttiği saptanmıştır.

Dinç (1992)'in, 350 öğrenci üzerinde, cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, benlik algı düzeyinin yüksek olmasının özsaygı düzeyini de yükselttiği bulunmuştur. Özsaygı düzeyinin cinsel benlik açısından farklılaşmadığı saptanmıştır (Dinç, 1992; Akt: Durak 1997).

Güçray (1989) yaptığı araştırmada, 9 - 11 yaşlarında olup yetiştirme yurdunda kalan 242 çocuk ile ailesi yanında kalan 341 çocuk üzerinde, çocuk yuvaları koşulları ile ana-baba yerine geçen bireylerin tutumlarının çocuğun özsaygı gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre yetiştirme yurdunda kalan çocukların özsaygı düzeylerinin, ailesi yanında kalan çocuklardan daha düşük olmasına karşın cinsiyet, yaş,

kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin özsaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır.

Güngör (1989), 1987 - 1988 öğretim yılında öğretim gören 1000 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu "Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler" isimli araştırmasında bağımlı değişken olan özsaygı düzeyini ölçmek için kendi geliştirdiği özsaygı ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre lise bir ve lise son sınıf öğrencileri ile kız ve erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri arasında önemli bir fark görülmemiştir. Kendilerini akademik yönden başarılı olarak algılayan öğrencilerin özsaygıları, kendilerini başarısız olarak algılayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin özsaygı düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Anne ve babalarının öğrenim düzeyleri "orta" ve "yüksek" olan öğrencilerin özsaygıları, öğrenim düzeyi "düşük" anne ve babaların çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Anne baba mesleğine göre öğrencilerin özsaygıları arasında bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ayrıca, en düşük özsaygı düzeyinin anneleri çalışmayan öğrenciler ile babaları işsiz olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ulupınar (1991), çeşitli kurumlarda çalışan 150 hemşire üzerinde yaptığı araştırmada, özsaygıyı ve ruhsal durumları etkileyen bazı etmenleri incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre özsaygı düzeyleri ile ruhsal durum, eğitim düzeyi, doğum yeri, anne-babanın üvey olmaması, anne - babanın yaşıyor olup olmaması, baba mesleği gibi değişkenler açısından aradaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Yaş, medeni durum, anne-baba eğitimi ve gelir durumu gibi değişkenlerle özsaygı düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Dinç (1992)'in yaptığı araştırmada; genel, psikolojik, sosyal, ailesel ve uyumsal benlik algı düzeylerinin yüksek olmasının özsaygıyı olumlu yönde, düşük olmasının ise olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Genel, sosyal, ailesel ve uyumsal benlik algı düzeyleri düşük olan kız ve erkeklerde özsaygının erkeklerin lehine yüksek çıktığı görülmüştür. Cinsel

benlik düzeyleri farklı olan kız ve erkeklerin özsaygı puanlarının ortalaması arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Dönmez (1985), “Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı” adlı araştırmasında, büyük çevreden gelen deneklerin, küçük çevreden gelenlerden anlamlı ölçüde daha dışsal denetimli olduklarını bulmuştur. Ayrıca araştırmacı, çevre büyüklüğünün hem denetim odağı hem de kendine saygı duygusuna, yaş ve aile ortamı gibi değişkenlerin ise yalnızca kendine saygı duygusu üzerine etkili olduğunu ortaya koymuştur (Dönmez, 1985).

Korkut (1986)'un "İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odağı üzerindeki etkileri" isimli yüksek lisans çalışması, 540 denek üzerinde Nowicki - Strickland çocuklar için kontrol odağı ölçeğinin kısa formu kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları cinsiyet değişkeni bakımından kız ve erkek öğrencilerin kontrol odağı yönünden farklılaşmadıklarını ortaya koymuştur. Bulgulara göre yaş, sınıf ve başarı düzeylerindeki artış ve yükselmelerin kontrol odağının içte olmasını sağlayıcı yönde etkili olduğu bulunmuştur. Aileyle ilgili değişkenlerden eve giren aylık gelir tutarı ve çocuğun yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim biriminin kontrol odağı üzerinde anlamlı etkisi görülmüştür. Eve giren aylık gelire göre bakıldığında alt ve orta düzeyde aylık gelire sahip öğrenciler arasında kontrol odağı ölçek puanları açısından anlamlı bir fark bulunmazken, alt düzey gelir grubu ile üst ve orta düzey gelir grubu ile de yine üst düzey gelir grupları arasında kontrol odağı ölçek puanlarında anlamlı ve üst gelir grubu lehine bir fark bulunmuştur. Korkut eve giren aylık gelir miktarı fazla olan öğrencilerin, düşük olanlara göre daha içten denetimli olduklarını ve yeni çalışmalar yapılırken incelenen değişkenlerin daha sağlıklı ele alınabilmesi için örneklemin tek (homojen) bir okul yerine sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı birkaç okuldaki öğrencilerini önermektedir (Korkut, 1986).

Korkut (1986)'un araştırmasında, akademik başarı düzeyi, yaş ve sınıf düzeylerindeki artışların denetim odağının içten olmasını sağlayıcı yönde etkili olduğu, cinsiyetler arasında ise denetim odağı yönünden anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır (Korkut, 1986).



Gündüz (1986)'ün, okul başarısı ile ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda cinsiyetin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Yine içten denetimlilerin akademik yönden daha başarılı oldukları ve kız öğrencilerin akademik yönden erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Yeşilyaprak (1988)'in ülkemizde kontrol odağı kavramı ve kavramın çeşitli yönlerini ilgili literatür içinde inceleyerek ele aldığı "Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler" adlı doktora tez çalışmasında, lise öğrencilerinin çocukluk dönemlerine ilişkin ana baba davranışları ile iç ya da dış kontrollü oluşları arasında önemli bir ilişki görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre değişkenlerden cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, çocukluğun geçtiği yerleşim birimi, anne-babanın öğretim durumu ve annenin çalışması ile Kontrol odağı arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Kıran (1993)'in "Cinsiyetleri ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanları ve Yöntemlerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında, genelde denetim odağının içsel olmasının uyum alanları ve uyum yöntemlerinin kapsadığı aile ilişkileri, sosyal ilişkiler, coşkusal dengelilik, gerçeğe uyum, duygusal durum ve liderlik düzeylerini olumlu yönde; dışsal denetimli olmanın ise olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre denetim odağı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Olumlu bir kişilik özelliği olması nedeniyle içsel denetimliliğin ruh sağlığını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür. İçsel denetimli kız öğrencilerin aile ilişkilerinin içsel denetimli erkek öğrencilerin aile ilişkilerinden daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Aksoy ve Mağden'in, (1994) "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi" adlı çalışmaları; Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak, 12 lisede 1200 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamadığı; buna karşılık öğrencilerin kardeş sayıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile denetim odağı

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmış ve en çok içten denetimlilerin alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu ve en çok dıştan denetimli öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu belirtilmiştir (Aksoy ve Mağden, 1994).

Aydınay (1996), “İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, lise tiplerine göre (resmi, özel ve yabancı özel) 372 öğretmen üzerinde Kişisel Bilgi Formu, İş Tatmin Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçeği uygulayarak iş tatminleri ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler, SPSS programındaki özetleyici istatistiksel yöntemler, Pearson çarpım moment korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulguların sonuçlarına göre öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odakları arasında anlamlı ters bir ilişki görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları lise tiplerine göre de iş tatmini ile denetim odağı arasında anlamlı ters bir ilişki saptanmıştır. Resmi liselerde iş tatmininin “ücretle ilgili özellikler” alt boyutu ile özel liselerde ise “iş arkadaşları ile ilgili özellikler” alt boyutunun denetim odağı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı lise tiplerine göre yapılan işle ilgili özellikler, amirle ilgili özellikler, ücretle ilgili özellikler ve iş tatmini toplamı puanı bakımından resmi liselerde çalışan öğretmenlerin özel ve yabancı özel liselerde çalışan öğretmenlere göre tatmin düzeyleri anlamlı derecede düşüktür. Öğretmenlerin içten denetimli olmaları, iş tatmininin tüm alt boyutlarında tatmin düzeyini artıran bir değişken olarak bulunmuştur.

Kurt (1996), "Rehber Öğrencilerle Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları" adlı araştırmasında Ankara ilinde görevli toplam 120 denek öğretmen üzerinde çalışmıştır. Rehber öğretmenler ile sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ile denetim odağı algılamaları incelenmiştir. Araştırmada Görüşleri Belirleme Testi ve Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenler ile sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamalarının farklı olmadığını, bu öğretmenlerin erkek ve kadınları arasında da farklılık bulunmadığını, ancak ahlak gelişiminde cinsiyet, branş etkileşiminin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Kurt, 1996).

Ilgar (1996) yaptığı çalışmada, denetim odağının değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyi ve öz-ahlaki değerlendirme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, Denetim Odağı

Ölçeği, Değerler Testi ve Ahlaki Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre denetim odağının değer sistemlerini etkilediği; dıştan denetimlilerin dini ve ahlaki değerlere, içten denetimlilerin ise sosyal ve politik değerlere daha çok önem verdikleri; cinsiyet ve üniversite yaşantısının bu etkilemede önemli rol oynadığı saptanmıştır. Denetim odağı, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ahlaki gelişim düzeyini etkilemediği; ancak denetim odağının öz-ahlaki değerlendirmede etkili olduğu; bu konuda içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre daha tutarlı davrandıkları, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ise etkili olmadığı saptanmıştır.

Mangır vd. (1996), çocuklar üzerinde denetim odağını inceledikleri araştırmalarında cinsiyetler arasında fark olmadığını, üst sosyo ekonomik düzeydekilerin daha içten denetimli olduğunu, yüksek öğrenim düzeyli anne ve babaların çocuklarının daha içten denetimli olduğunu ve fiziksel istismara uğramanın ise dıştan denetime neden olduğunu saptamışlardır.

Çakar (1997), lise son sınıf öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Envanteri, Nowicki - Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve Bireyi Tanıma Çizelgesi kullanarak mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, öğrencilerin denetim odağı puanlarının cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Aynı zamanda çalışmada, mesleki olgunluk ile denetim odağı arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu yani denetim odağı puanları yükseldikçe mesleki olgunluk puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Buna göre dıştan denetimli bireylerin mesleki olgunluk düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüş ve içten denetimlilerin meslek seçimi gibi karar verme aşamalarında daha kolay, daha etkili ve isabetli kararlar verebildiği ortaya konmuştur.

Temel ve Aksoy (1998), Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında Ön Lisans Tamamlama Programına katılan 326 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hizmet süreleri, çalıştıkları yerleşim merkezi, yaşları ve çalıştıkları kurum değişkenleri ile denetim odaklarının içten veya dıştan oluşları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamışlardır (Temel ve Aksoy, 1998).

Gökçakan ve Yanılmaz (1998), "Öğretmen Adaylarında Denetim Odağı ve Stresle Başa Çıkma Tarzları" isimli araştırmalarını, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğretmen yetiştiren 12 anabilim dalının son sınıflarında okuyan 240 öğrenciye; Rotter'ın "Denetim Odağı Ölçeği", Şahin ve Durak tarafından geliştirilen "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bir "Kişisel Bilgi Formu"nu uygulayarak yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sadece % 14'ünün tamamen içten denetimli olduğu, stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımlı öğrencilerin, sosyal destek arama yaklaşımındaki öğrencilere kıyasla daha fazla içten denetimli olduğu saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına göre bir değerlendirme yapıldığında, denetim odağı ile özsaygı arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Ayrıca denetim odağı düzeylerinin; ana - baba tutumu, akademik başarı, yalnızlık gibi değişkenler açısından fark gösterdiği saptanmıştır.

Arıca (1995), "Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı ilişkisi" isimli araştırmasını, Trakya Üniversitesinin üç fakülte ve bir Meslek Yüksekokuluna bağlı sekiz ayrı bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Çalışma sonucunda; benlik saygısı ve cinsiyet ile denetim odağının yönü arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış, buna bağlı olarak yüksek benlik saygısına sahip bireylerin düşük benlik saygısına sahip bireylere göre; erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha içten denetimli olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada, farklı ana-baba tutumu algısına sahip bireylerin denetim odaklarının yönü arasında anlamlı bir fark bulunmaması ve saldırganlık ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmaması göze çarpan bulgular olarak ortaya konmuştur.

Cerit Aksoy (1992), alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 400'er öğrenciyi kapsayan 600 kız ve 600 erkek olmak üzere toplam 1200 lise son sınıf öğrencisi üzerinde özsaygı ve denetim odağını etkileyen etmenleri incelediği araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin, özsaygı gelişimlerine göre aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan varyans analizi sonunda farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin, denetim odağı gelişimlerine göre aldıkları

puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin özsaygı gelişimleri ile kardeş sayıları, anne ve babalarının öğrenim durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin özsaygı gelişimleri ile cinsiyetleri, yaşları ve ailede kaçınıcı çocuk oldukları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya alınan öğrencilerin denetim odağı gelişimleri ile kardeş sayıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin denetim odağı gelişimleri ile ailede kaçınıcı çocuk oldukları, anne ve babalarının öğrenim durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin denetim odağı gelişimleri ile cinsiyetleri ve yaşları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin özsaygı ve denetim odağı gelişimleri arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $p < 0.01$ ), her iki bağımlı değişken arasında yapılan korelasyon sonucu ise  $p < 0.05$  düzeyinde olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları kişiliğin boyutları olan özsaygı ve denetim odağının olumlu yönlerde birleştiğini göstermektedir. Bu nedenle mümkün olduğunca erken dönemlerde özsaygı ve denetim odağı gelişimi açısından anne-babanın çocuklarını demokratik bir aile ortamında yetiştirmeleri, onların kişiliklerini olumlu yönde desteklemeleri gerekmektedir (Cerit Aksoy, 1992).

Bu çalışmada da Washington'ın çalışmasında olduğu gibi özsaygı ve kontrol odağının olumlu yönlerde birleştiği görülmektedir. Araştırmacı özsaygı ve kontrol odağının erken dönemlerde gelişmesi bakımından anne babaların çocuklarını demokratik bir aile ortamında yetiştirmeleri ve onların kişiliklerini olumlu yönde desteklemeleri gereğinden söz etmektedir.

Durak (1997), "Ankara Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Özsaygı Düzeyleri ile Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli araştırmasında, iki yıllık Hacettepe Üniversitesi Ankara Meslek Yüksekokulu'nda okuyan 192 kız ve 198 erkek olmak üzere toplam 390 öğrenci üzerinde Özsaygı Envanteri, Nowicki - Strickland Denetim Odağı Envanteri ve Kişisel Bilgi Anketi kullanılarak, öğrencilerin özsaygı düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve özsaygı düzeyleri ile denetim odağı düzeylerini cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı, sınıf, devam edilen program türü ve algılanan ailenin gelir düzeyi, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, algılanan ana-baba tutumları gibi değişkenlere göre incelemiştir. Elde edilen

veriler, tek yönlü varyans analizine sokulmuş; gruplar arasındaki fark anlamlı çıktığı durumlarda, hangi gruplar arasında fark olduğunu test etmek için Fisher'ın LSD testi uygulanmış, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin bulgular bağımsız gruplar için kullanılan "t" testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özsaygı düzeylerinin, algılanan ana-baba tutumuna, devam edilen program türüne, algılanan akademik başarı durumu ile ailenin gelir düzeyine ve babanın eğitim durumuna göre değiştiği saptanmıştır. Öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ise yaş, algılanan akademik başarı durumu ve algılanan ana-baba tutumuna göre anlamlı düzeyde fark göstermiştir. Özsaygı ile denetim odağı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Doğan (1998), "Evli ve Boşanmışlarda Yalnızlık, Depresyon, Kendine Saygı Düzeyi ve Denetim Odağı İnancı" isimli araştırmasını Ankara'da yaşayan, orta sosyo-ekonomik düzeyden 100 evli ve 100 boşanmış olmak üzere toplam 200 yetişkin üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre evlilerle boşanmışlar, kadınlarla erkekler arasında yalnızlık, depresyon, kendine saygı ve denetim odağı inancı bakımından fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca depresyonla yalnızlık düzeyleri arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, kendine saygı ile depresyon ve yalnızlık düzeyleri arasında olumsuz ilişki göstermektedir.

Cihangir (1999), "On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları ile Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmasını, Ankara'nın üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerinden altı ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında okuyan 10 yaşındaki 300 çocuk üzerinde yapmıştır. Bulgulara göre, çocukların denetim odağı gelişimi üzerinde anne mesleği ve anne öğrenim düzeyinin önemli farklılıklara yol açtığı belirlenirken, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği, ebeveynlerin yaşı, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin önemli farklılıklara yol açmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin yaşı ve babanın mesleğinin, çocuğun özsaygı düzeyinde önemli farklılıklara yol açtığı belirlenmiş olmasına karşın diğer değişkenler açısından önemli etkiler bulunamamıştır. İçten denetimli çocukların yüksek özsaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Yukarıdaki araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde özsaygının; bireyin davranışları, akademik başarısı, uyumu ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkisi çeşitli

araştırma sonuçlarıyla görölmüştür. Ayrıca grupla psikolojik danışmanın özsaygı düzeyini yükselttiği saptanmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **3.1. YÖNTEM**

Bu bölümde sırasıyla; yöntem, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarının geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve istatistiksel analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, ilköğretim okul yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, branş, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitim almış olup olmamaları ve algıladıkları gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlandığından, bu amaca en uygun model olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modeli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995).

#### **3.1.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni, İstanbul İli'nde görev yapan okul yöneticileridir. Örneklemi ise; Beşiktaş İlçesi'nde görev yapan 29, Eminönü İlçesi'nde görev yapan 8 ve Fatih İlçesi'nde görev yapan 51 olmak üzere toplam 88 ilköğretim okul yöneticisinden oluşmaktadır. Beşiktaş, Fatih ve Eminönü İlçeleri farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinden dolayı araştırma örnekleme olarak seçilmiştir.

#### **3.1.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları**

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracını belirlemek için araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir.



İlköğretim yöneticilerinden oluşan denek grubuna uygulanmak üzere hazırlanan ölçme araçları üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan 7 soruya yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde “ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim odağı düzeylerini” belirlemek üzere Rotter (1966) tarafından geliştirilen “İçsel-Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği” ve üçüncü bölümünde ise “ilköğretim okulu yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini” belirlemek üzere Arıca (2001) tarafından geliştirilen “Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeği” (TÜBSÖ) kullanılmıştır.

Denetim odağı, bireyin kalıtımla getirdiği bir özellik olmadığı gibi bireyleri sınıflama aracı da değildir. Daha çok bireyin nedensellik ile ilgili sorulara tepkilerinin yorumuna ilişkin bilgi sağlayıcı bir yapıdır. Görüş, anlatım ve davranışlara, nedenselliğe ilişkin inançların belirleyicisi olarak bakılmaktadır. Denetim odağı ölçekleri de bu inançların değerlendirilmesi için geliştirilmiştir (Strickland 1978, Akt: Özyürek 1982).

Denetim odağı, sonuçların oluşumu hakkında bir ucunda içten denetimlilik, diğer ucunda ise karşıtı olan dıştan denetimliliği ifade eden genelleştirilmiş bir beklentiyi tanımlar ve ölçeğin uygulanması ile bireyler içten denetimli veya dıştan denetimli olarak sınıflandırılır. Bu yapının odak noktası hareketler, olaylar ve karakterler arasında algılanan olasılıktır (Lefcourt, 1991).

Genel tema olarak Kontrol Odağı Ölçekleri kişilerin olayları ne dereceye kadar kendi davranışlarının bir sonucu olarak algıladığını, dolayısı ile potansiyel olarak ne derecede kendi kontrolü altında olduğu inancını ölçmektedir (Lefcourt, 1976; Akt: Yeşilyaprak, 1992). Rotter'in İçsel - Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği ise bu temelde, kontrole yönelik olarak kişide öznel olarak oluşan genelleşmiş beklentileri ölçmektedir (Anastasia, 1982).

Bu araştırmada denetim odağı ölçeği olarak Rotter (1966) tarafından genel kullanım için geliştirilmiş olan “Internal-External Locus of Control” adlı ölçek kullanılmıştır. Bu araç, geniş bir uygulama alanı için geçerli olması, kolay uygulanması ve kavramın ait olduğu kuramı geliştiren kişi tarafından geliştirilmiş olmasından dolayı araştırmada kullanılmıştır.

Bu ölçek, Rotter (1966) tarafından doktora öğrencileri Phares (1955) ve James (1957)'in bu konudaki çalışmaları kaynak alınarak bireylerin genelleşmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, amacını gizlemek için puanlanmaksızın dolgu olarak yerleştirilen 6 madde ile dışsallık yönündeki seçenekleri 1'er puanla değerlendirilen 23 maddeyi kapsayan toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Her madde, "A" ve "B" harfleri ile gösterilen zorunlu seçmeli cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Puanlanan 23 maddeden 19'u kişisel kontrolü 4'ü ise siyasal kontrolü ölçen maddeler olmasına rağmen bu çalışmada böyle bir ayırım dikkate alınmamıştır. Puanlanan 23 maddenin; 1, 8, 14, 19, 24 ve 27 nolu maddeleri dolgu maddeleri olup puanlanmamaktadır. 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25 ve 29 nolu maddelerinin "a" seçenekleri, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26 ve 28 nolu maddelerinin "b" seçenekleri 1'er puan almaktadır. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 puan arasında değişmekte ve yükselen puanlar dış denetim odağı inancında artışı göstermektedir. Araştırmada 0-11 arası alınan puanların içten denetimliliği, 12 - 23 puan aralığının ise dıştan denetimliliği işaret ettiği kabul edilmiş ve değerlendirme ona göre yapılmıştır. (Dağ, 1991) Yani yükselen puanlar denetlemenin dışta algılandığını, kişinin olayları kendi davranışlarından bağımsız ve dış güçlerin kontrolünde olduğu biçiminde algıladığını, düşük puanlar ise kişinin olayları kendi davranışlarına bağımlı olarak algıladığı anlamına gelmektedir. Dolgu maddeleri ve Rotter Ölçeği (EK 2)'de gösterilmiştir.

İlköğretim yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini belirlemek için ise Arıca (2001) tarafından geliştirilen; geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeği" (TÜBSÖ) kullanılmıştır. TÜBSÖ, 32 maddelik beşli Likert tipi bir tutum ölçeğidir. Tutum derecelmeleri her bir maddeye verilen "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindeki ifadelerle olmaktadır. Ölçek, 32 ile 160 arasında puan vermektedir. Puanlamada 19 madde tersten (reverse) puanlanmaktadır. Puanların yükselmesi benlik saygısı düzeyinin yükseldiğini; puanların azalması benlik saygısı düzeyinin düştüğünü göstermektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin yanı sıra yapı geçerliği de test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90 (n = 152); 15 gün ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 (n = 92, p < .01) olarak bulunmuştur. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile birlikte TÜBSÖ'nün benzer ölçekler geçerlik katsayısı ise .69'dur (n = 92, p < .01).

### 3.1.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel Analizler

Veri toplama aracı olarak seçilen anketi geliştiren kişilerden, anketi kullanmak için telefon ve e-posta yoluyla gerekli izinler alınmış, daha sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin uygulanması için izin alınmıştır. İzin onayından sonra, ölçek formları çoğaltılarak bu konuda tecrübesi olan bir grup eğitim bilimleri öğrencisiyle birlikte 16 Haziran 2005 - 10 Eylül 2006 tarihleri arasında örnekleme alınan okullara gidilerek uygulanmıştır. Araştırma yapılacak okulların yöneticileri, araştırmanın kendilerini bireysel olarak herhangi bir sorumluluk altına sokmadığına ikna edilmiş ve ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeklerin uygulanması işleminden sonra toplanan formlar teker teker incelenmiştir. İnceleme sonucunda eksik doldurulmuş 1 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan anketler numaralandırılmış ve bu numara sırasına uygun SPSS programına araştırmacı tarafından veri olarak işlenmiştir. Bilgisayara yüklenen verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Okul yöneticileri hakkındaki bazı kişisel bilgilere ait frekans ve yüzdeler bulunmuş; ilköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeni ve lisansüstü eğitime göre benlik saygısı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Non-Parametrik Mann Whitney-U testi; benlik saygısı ölçeği puanlarının yaş grupları, branş grupları, öğretmen olarak hizmet yılı grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları, algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet ve lisansüstü eğitimi değişkenine göre denetim odağı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Non-Parametrik Mann Whitney-U testi; denetim odağı ölçeği puanlarının; yaş grupları, branş grupları, öğretmen olarak hizmet yılı grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları ve algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin denetim odağı puanları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden anket aracılığıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular ile araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu bağlamda, ilk olarak araştırmada örnekleme alınan ilköğretim okulu yöneticilerinin; cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, lisansüstü eğitimi, algıladıkları gelir düzeyi değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları tablolarla verilmiştir.

#### 4.1.1. Bağımsız Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Araştırmaya katılan deneklerin, alt problemlerde sırayla belirtilen bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.1.  
İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	16	18,4	18,4	18,4
Erkek	71	81,6	81,6	100,0
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin % 81,6'sı erkek, % 18,4'ü bayandır. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir kısmını erkek yöneticiler oluşturmaktadır. Bu verilerden yola çıkılarak genellikle okul yöneticilerinin erkek olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuda bayan yöneticilerin lehine pozitif ayrımcılık yapmak eğitim kurumlarına farklı bakış açıları katılması açısından faydalı olacaktır.

Tablo 4.2.  
İlköğretim okul yöneticilerinin yaş değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
25- 30 yaş arası	4	4,6	4,6	4,6
36- 40 yaş arası	10	11,5	11,5	16,1
41- 50 yaş arası	44	50,6	50,6	66,7
51 yaş ve yukarısı	29	33,3	33,3	100,0
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin % 4,6'sı 25- 30, % 11,5'i 36- 40, % 50,6'sı 41- 50 yaşları arasında, % 33,3'ü 51 ve üstü yaştaadır. Elde edilen veriler resmi okul yöneticilerinin oldukça yüksek bir yaş ortalamasına sahip olduğunu gösteriyor. Bu bulgular, ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemesi ve desteklenmemesi nedeniyle yöneticilerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.3.  
İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
Yüksek Lisans/Doktora Eğitimi Alanlar	7	8,0	8,0	8,0
Yüksek Lisans/Doktora Eğitimi Almayanlar	80	92,0	92,0	100,0
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin % 8,0'i yüksek lisans veya doktora eğitimi almış, % 92,0'si yüksek lisans veya doktora eğitimi almamıştır. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu yüksek lisans veya doktora eğitimi almamıştır. Elde edilen veriler resmi ilköğretim okul yöneticilerinin lisansüstü eğitime pek önem vermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum ayrıca resmi okullarda yöneticinin yüksek lisans veya doktora mezunu olmasının yeterince önemsenmemesi ve bir üstünlük olarak görülmemesi, iyi öğretmenlerin iyi yönetici olduğu anlayışının hâkim olması anlayışından da kaynaklanmaktadır. Aldığı eğitimin yöneticinin niteliği açısından önemi düşünülürse araştırma verileri ışığında yöneticilerin seçilmesi ve

mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gerektiğini söyleyebiliriz.

Tablo 4.4.  
İlköğretim okul yöneticilerinin branş değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
Sınıf Öğretmeni	45	51,7	51,7	51,7
Fen Bilgisi Öğretmeni	3	3,4	3,4	55,1
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	7	8,0	8,0	63,1
Türkçe Öğretmeni	8	9,2	9,2	72,3
Matematik Öğretmeni	7	8,0	8,0	80,3
Müzik Öğretmeni	1	1,1	1,1	81,4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	9,2	9,2	90,6
Beden Eğitim Öğretmeni	2	2,3	2,3	92,9
Diğer	6	6,9	6,9	100
Toplam	87	100	100	

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin % 51,7'si Sınıf Öğretmeni, % 3,4'ü Fen Bilgisi Öğretmeni, % 8,0'i Sosyal Bilgiler Öğretmeni, % 9,2'si Türkçe Öğretmeni, % 8,0'i Matematik Öğretmeni, % 1,1'i Müzik Öğretmeni, % 9,2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, % 2,3'ü Beden Eğitimi Öğretmeni ve % 6,9'u ise diğer bir branş öğretmenidir. Okul yöneticilerinin yarısının sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticiler olması son derece ilgi çekicidir.

Tablo 4.5.  
İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmen olarak hizmet süreleri değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
1- 5 yıl arası	6	6,9	6,9	6,9
6- 10 yıl arası	14	16,1	16,1	23,0
11- 15 yıl arası	16	18,4	18,4	41,4
16- 20 yıl arası	28	32,2	32,2	73,6
21 yıl ve üzeri	23	26,4	26,4	100
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.5.'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin; % 6,9'u 1- 5 yıl, % 16,1'i 6- 10 yıl, % 18,4'ü 11- 15 yıl, % 32,2'si 16- 20 yıl arasında, % 26,4'ü 21 yıl ve üstü hizmet

süresini öğretmen olarak yapmışlardır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdeminin yüksek olması, resmi okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında kıdem önemli bir kriter olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.6.  
İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim yöneticisi olarak hizmet süreleri  
değişkeninin frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
1- 5 yıl arası	16	18,4	18,4	18,4
6- 10 yıl arası	24	27,6	27,6	46,0
11- 15 yıl arası	20	23,0	23,0	69,0
16- 20 yıl arası	16	18,4	18,4	87,4
21 yıl ve üzeri	11	12,6	12,6	100
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.6.'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin; % 18,4'ü 1- 5 yıl, % 27,6'sı 6- 10 yıl, % 23,0'ü 11- 15 yıl, % 18,4'ü 16- 20 yıl arasında, % 12,6'sı 21 yıl ve üstü hizmet süresini eğitim yöneticisi olarak yapmışlardır. Resmi okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında öğretmenlik kıdeminin önemli bir kriter olması, öğretmenlik kıdemlerinin yüksek olmasına neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdeminin yüksek olması da yöneticilik kıdemleri ortalamalarını etkilemektedir.

Tablo 4.7.  
İlköğretim okul yöneticilerinin gelir grubu değişkeninin  
frekans ve yüzde dağılımı

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli %	Yığılmalı %
Orta üstü	6	6,9	6,9	6,9
Orta	59	67,8	67,8	74,7
Orta altı	17	19,5	19,5	94,2
Dar gelirli	5	5,7	5,7	100
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi gelir durumunu, ilköğretim okulu yöneticilerinin; % 6,9'u orta üstü, % 67,8'i orta, % 19,5'i orta altı ve % 5,7'si dar gelirli olarak algılamaktadır. Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunu oluşturan % 67,8'i, gelir durumunu orta olarak algılamaktadır.

#### 4.1.2. Okul Yöneticilerinin Bireysel Değişkenleri ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan deneklerin bireysel değişkenleri ile benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları alt problemlerde belirtilen sırayla tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.8.

İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre benlik saygısı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\sum_{sira}$	$\bar{x}_{sira}$	U	z	p
<b>Kadın</b>	16	806,00	50,38			
<b>Erkek</b>	71	3022,00	42,56	466,00	-1.118	.264
<b>Toplam</b>	87					

\* p<0.05

Tablo 4.8'den de anlaşılacağı üzere yöneticilerin benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Cinsiyet değişkeni ile özsaygı ve benlik saygısı arasında bir ilişki olup olmadığı pek çok araştırmada incelenmiştir. Skaalvik (1990), araştırmasında genel akademik özsaygı düzeyinde cinsiyetler arasında farklılığın olmadığını bulmuştur. Zuckerman, yüksekokul öğrencilerinin cinsiyet-rol davranışları üzerinde, özsaygı, gelecek beklentisi ve kendini anlama etkisini incelediği araştırmasında, özsaygı düzeyinin cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur (Durmuş 1994; Akt: Durak, 1997). Goldsmith ve Matherly (1998) yaratıcılık ile özsaygının ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, yaratıcılık ve özsaygı arasındaki ilişki açısından cinsiyetler yönünden bir fark görülmemiştir. Weber (1991), öğrencilerin denetim odağının, anne - baba tutumunun, cinsiyet ve cinsel rol kimliğinin, sınıf seviyesinin, ebeveyninin alkol kullanımının özsaygıyı etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmada, cinsiyet ve cinsel rol kimliğinin özsaygı düzeyine etkisinin olmadığı saptamıştır. Maşrabacı (1994) üniversite öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmada, cinsiyetin özsaygı düzeyine etkisinin olmadığını bulmuştur. Dinç (1992) cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine



etkisini incelediği araştırmasında, özsaygı düzeyinin cinsel benlik açısından farklılaşmadığını saptamıştır. Güçray (1989) yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeninin özsaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığını saptamıştır. Güngör (1989)'ın, "Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler" isimli araştırmasının bulgularına göre lise bir ve lise son sınıf öğrencileri ile kız ve erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri arasında önemli bir fark görülmemiştir. Dinç (1992)'in yaptığı çalışmada; cinsel benlik düzeyleri farklı olan kız ve erkeklerin özsaygı puanlarının ortalaması arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Cerit Aksoy (1992), özsaygı ve denetim odağını etkileyen etmenleri incelediği çalışmada, öğrencilerin özsaygı gelişimleri üzerinde cinsiyet farkının anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu güne kadar yapılan pek çok yerli ve yabancı çalışmalarda elde edilen sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 4.9.

Benlik saygısı ölçeği puanlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Benlik Saygısı</b>	25- 35	4	50,25	,725	3	,867
	36- 40	10	48,25			
	41- 50	44	43,83			
	51 ve üstü	29	41,93			
	Toplam	87				

Tablo 4.9'dan anlaşılacağı gibi benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=,725$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ). Cerit Aksoy (1992) özsaygı ve denetim odağını etkileyen etmenleri incelediği çalışmada, öğrencilerin özsaygı gelişimleri ile yaş grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığını saptamıştır. Güçray (1989) yaptığı çalışmada, yaş değişkeninin özsaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığını saptamıştır. Ulupınar (1991)'ın 150 hemşire üzerinde gerçekleştirdiği özsaygıyı ve ruhsal durumları etkileyen bazı etmenleri incelediği çalışmanın bulgularına göre özsaygı düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bu güne kadar yapılan pek çok yerli ve yabancı çalışmalarda elde edilen sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 4.10.

Benlik saygısı ölçeği puanlarının branş grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Benlik Saygısı</b>	Diğer	6	52,50	10,356	8	,241
	Sınıf Öğretmeni	45	43,99			
	Fen Bilgisi	3	76,00			
	Sosyal Bilgiler	7	27,50			
	Türkçe	8	46,00			
	Matematik	7	38,14			
	Müzik	1	37,50			
	Din Kültürü	8	39,38			
	Beden eğitimi	2	62,75			
	Toplam	87				

Tablo 4.10.'dan anlaşılacağı gibi benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=10,356$ ;  $sd=8$ ;  $p>.05$ ). Doğrudan bu konuda yapılmış bir araştırma yapılmamasına rağmen Maşrabacı (1994)'nın üniversite öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin okuduğu bölümden memnun olup olmama ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulamaması araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yine Serin (2006)'in "İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygıları" adlı yüksek lisans çalışmasının bulguları okul yöneticilerinin branş değişkeninin, yöneticilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.11.

Benlik saygısı ölçeği puanlarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Öğretmenlik Hizmet Grupları	Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Benlik Saygısı</b>	1- 5 Yıl		6	52,83	13,784	4	0,08
	6- 10 Yıl		14	30,89			
	11- 15 Yıl		16	61,25			
	16- 20 Yıl		28	44,59			
	21 Yıl ve üstü		23	36,96			
	Toplam		87				

Tablo 4.11.'den anlaşılacağı gibi benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmen olarak hizmet yılı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $\chi^2=13,784$ ;  $sd=4$ ;  $p<.05$ ). Öğretmen olarak hangi hizmet yılı gruplarının benlik saygısı ortalamaları arasında fark olduğunu bulmak için Tamhane Çoklu Karşılaştırma (post hoc) testi yapılmıştır. 11- 15 yıl arası öğretmenlik yapanların 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü öğretmenlik yapanlardan daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Serin (2006), “İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygıları” adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen olarak 11- 20 yıl hizmet süresi bulunan yöneticilerin mesleki benlik saygısının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirme yeterince önemsenmemekte ve desteklenmemektedir. Bununla birlikte sadece tecrübe de en az bilgi ve donanım kadar önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlik kıdemi az olan okul yöneticileri öğretmenlerin ve okulun sorunlarına yeterince vakıf olamamaları, diğer yandan çok uzun yıllar öğretmenlik yapan yöneticilerin ise okul yöneticisi görevlerine yeterince adapte olamamaları nedeniyle benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarında öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.12.  
Benlik saygısı ölçeği puanlarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Yöneticilik Hizmet Yılı Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
<b>Benlik Saygısı</b>	1- 5 Yıl	16	36,81	7,752	4	0,101
	6- 10 Yıl	24	49,06			
	11- 15 Yıl	20	53,73			
	16- 20 Yıl	16	34,88			
	21 Yıl ve üstü	11	39,00			
	Toplam	87				

Tablo 4.12.'den anlaşılacağı gibi benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda eğitim

yöneticisi olarak hizmet yılı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=7,752$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 4.13.

İlköğretim okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almış olup olmadıklarına göre benlik saygısı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim		N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Lisansüstü alan	eğitim	7	223,00	31,86			
Lisansüstü almayan	eğitim	80	3605,00	45,06	195,00	-1,327	,184
Toplam		87					

\*  $p<0.05$

Tablo 4.13.'den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanların, lisansüstü eğitimi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Doğrudan bu konuda yapılmış bir araştırma yapılmamasına rağmen Ulupınar (1991)'in 150 hemşire üzerinde yaptığı özsaygıyı ve ruhsal durumları etkileyen bazı etmenleri incelediği araştırmasının bulguları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ulupınar (1991) araştırmasında, anne-baba eğitimi durumu değişkeni ile özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Yine Serin (2006), "İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygıları" adlı yüksek lisans çalışmasında mezun olunan eğitim kurumuna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygısı ortalamalarına bakıldığında lisansüstü eğitim alanların lisansüstü eğitim almayanlara göre benlik saygısının daha yüksek olduğunu bununla birlikte bu farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığını tespit etmiştir.

Tablo 4.14.  
Benlik saygısı ölçeği puanlarının algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Benlik Saygısı</b>	Orta üstü	6	57,50	2,047	3	,563
	Orta	59	43,77			
	Orta altı	17	40,82			
	Dar gelirli	5	41,30			
	Toplam	87				

Tablo 4.14'den anlaşılacağı gibi benlik saygısı ölçeği sıralamalar ortalamalarının algılanan gelir grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda algılanan gelir gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=2,047$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ). Ulupınar (1991) 150 hemşire üzerinde yaptığı özsaygıyı ve ruhsal durumları etkileyen bazı etmenleri incelediği araştırmasında, özsaygı düzeyleri ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

#### 4.1.3. Okul Yöneticilerinin Bireysel Değişkenleri ile Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan deneklerin bireysel değişkenleri ile denetim odağı puanları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları alt problemlerde belirtilen sırayla tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.15.  
İlköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre denetim odağı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
<b>Kadın</b>	16	782,00	48,88	490,00	-,860	,390
<b>Erkek</b>	71	3046,00	42,90			
<b>Toplam</b>	87					

\*  $p<0.05$

Tablo 4.15.'ten de anlaşılacağı üzere yöneticilerin denetim odağı ölçeğinden almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Korkut (1986)'un "İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odağı üzerindeki etkileri" isimli yüksek lisans çalışmasının sonuçları, cinsiyet değişkeni bakımından kız ve erkek öğrencilerin kontrol odağı yönünden farklılaşmadıklarını ortaya koymuştur. Gündüz (1986)'ün okul başarısı ile ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda, cinsiyetin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Yeşilyaprak (1988)'in "Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler" adlı doktora tez çalışmasında, cinsiyet ile Kontrol odağı arasında bir ilişki saptanamamıştır. Kıran (1993)'in "Cinsiyetleri ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanları ve Yöntemlerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında, denetim odağı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aksoy ve Mağden (1994)'in "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi" adlı çalışmalarının bulguları incelendiğinde; denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamadığı görülmüştür. Kurt (1996), "Rehber Öğrencilerle Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları" adlı araştırmasında, Ankara İli'nde görevli rehber öğretmenler ile sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ile denetim odağı algılamalarını incelemiştir. Araştırma verileri erkek ve kadın öğretmenlerin arasında farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Mangır vd (1996) çocuklar üzerinde denetim odağını inceledikleri araştırmalarında, cinsiyetler arasında fark olmadığını saptamışlardır. Çakar (1997) lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, öğrencilerin denetim odağı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Cerit Aksoy (1992)'un özsaygı ve denetim odağını etkileyen etmenleri incelediği araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin, denetim odağı gelişimleri ile cinsiyetleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Cihangir (1999)'in "On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları ile Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmasının bulgularına göre çocuğun cinsiyeti değişkenlerinin önemli farklılıklara yol açmadığı görülmüştür.

Tablo 4.16.

Denetim odağı ölçeği puanlarının yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Denetim Odağı</b>	25- 35	4	47,25	6,619	3	,085
	36- 40	10	52,75			
	41- 50	44	37,23			
	51 ve üstü	29	50,81			
	Toplam	87				

Tablo 4.16'dan anlaşılacağı gibi denetim odağı ölçeği sıralamalar ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=6,619$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ). Dönmez (1985)'in "Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı" adlı araştırmasının bulguları, yaş değişkeninin denetim odağı üzerinde etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Çakar (1997) lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, öğrencilerin denetim odağı puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Cerit Aksoy (1992)'in özsaygı ve denetim odağını etkileyen etmenleri incelediği araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin, denetim odağı gelişimleri ile yaş değişkeni arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Temel ve Aksoy (1998) çalışmalarında, öğretmenlerin yaşlarının denetim odaklarının içten veya dıştan oluşları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamışlardır.

Tablo 4.17.

Denetim odağı ölçeği puanlarının branş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Denetim Odağı</b>	Diğer	6	38,25	2,317	8	,970
	Sınıf Öğretmeni	45	46,30			
	Fen Bilgisi	3	33,00			
	Sosyal Bilgiler	7	46,43			
	Türkçe	8	41,19			
	Matematik	7	35,71			
	Müzik	1	48,50			
	Din Kültürü	8	46,06			
	Beden eğitimi	2	47,25			
	Toplam	87				

Tablo 4.17.'den anlaşılacağı gibi denetim odağı ölçeği sıralamalar ortalamalarının branş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=2,317$ ;  $sd=8$ ;  $p>.05$ ). Kurt (1996)'un "Rehber Öğrencilerle Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları" adlı araştırmasında, Ankara İli'nde görevli rehber öğretmenler ile sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ile denetim odağı algılamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, rehber öğretmenler ile sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamalarının farklı olmadığı ortaya konmuştur.

Tablo 4.18.

Denetim odağı ölçeği puanlarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Öğretmenlik Hizmet Grupları	Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Denetim Odağı	1- 5 Yıl		6	45,25	9,363	4	0,053
	6- 10 Yıl		14	29,32			
	11- 15 Yıl		16	43,41			
	16- 20 Yıl		28	42,36			
	21 Yıl ve üstü		23	55,02			
	Toplam		87				

Tablo 4.18'den anlaşılacağı gibi denetim odağı ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmen olarak hizmet yılı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=9,363$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ). Temel ve Aksoy (1998)'un çalışmalarında öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni ile denetim odaklarının içten veya dıştan oluşları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.



Tablo 4.19.  
Denetim odağı ölçeği puanlarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Yöneticilik Hizmet Yılı Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Denetim Odağı</b>	1- 5 Yıl	16	38,19	1,740	4	0,783
	6- 10 Yıl	24	48,67			
	11- 15 Yıl	20	44,28			
	16- 20 Yıl	16	43,59			
	21 Yıl ve üstü	11	42,36			
	Toplam	87				

Tablo 4.19.'dan anlaşılacağı gibi denetim odağı ölçeği sıralamalar ortalamalarının eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=1,740$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ). Temel ve Aksoy (1998)'un çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni ile denetim odaklarının içten veya dıştan oluşları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 4.20.  
İlköğretim okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimi değişkenine göre denetim odağı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
<b>Lisansüstü eğitim alan</b>	7	285,50	40,79	257,50	-,353	,724
<b>Lisansüstü eğitim almayan</b>	80	3542,50	44,28			
<b>Toplam</b>	87					

\*  $p<0.05$

Tablo 4.20.'den de anlaşılacağı üzere yöneticilerin denetim odağı ölçeğinden almış oldukları puanların, lisansüstü eğitimi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Doğrudan bu konuyla ilgili olmamakla birlikte Yeşilyaprak (1988)'in

"Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler" adlı doktora tez çalışmasında, değişkenlerden anne - babanın öğretim durumu ile Kontrol odağı arasında bir ilişki saptanamaması araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 4.21.  
Denetim odağı ölçeği puanlarının algılanan gelir grupları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Denetim Odağı</b>	Orta üstü	6	42,17	1,846	3	,605
	Orta	59	43,98			
	Orta altı	17	40,65			
	Dar gelirli	5	57,80			
	Toplam	87				

Tablo 4.21'den anlaşılacağı gibi, denetim odağı ölçeği sıralamalar ortalamalarının algılanan gelir grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda algılanan gelir gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $x^2=1,846$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ). Cihangir (1999), "On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları ile Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmasını, Ankara'nın üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerinden altı ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında okuyan 10 yaşındaki 300 çocuk üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik düzey değişkeninin önemli farklılıklara yol açmadığı ortaya çıkmıştır.

#### 4.1.4. Okul Yöneticilerinin Denetim Odağı Puanları İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 4.22.  
Denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları

Değişken	N	r	p
<b>Denetim Odağı-Benlik Saygısı</b>	87	0.076	0,481

Tablo 4.22.'den de anlaşılacağı üzere denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $r=0,076$ ;  $p>.05$ ). Cerit Aksoy (1992) lise son sınıf öğrencilerinde özsaygı ve kontrol odağı gelişimleri arasındaki farkın ancak 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu saptaması araştırma verilerini destekler niteliktedir.

## BÖLÜM V

### 5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim okul yöneticilerinin benlik saygıları ve denetim odaklarını incelemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmekte ve uygulamaya yönelik bazı öneriler getirilmektedir.

#### 5.1.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bunlar kısaca yorumlanmıştır.

Araştırmaya İstanbul İli; Beşiktaş, Eminönü ve Fatih İlçeleri'nde görev yapan 88 ilköğretim okul yöneticisi katılmış, 87'sinin ölçekleri değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Deneklerin 16'sı bayan, 71'i erkektir. İlköğretim okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olması dikkat çekicidir. Serin (2006)'in bulguları da araştırmamın verilerini destekler niteliktedir. Oysa eğitim alanında kadın yöneticilerin sayısının artması sağlandığında yönetime farklı bakış açısı ve yaklaşım tarzı kazandırılabilir.

Yöneticilerin öğretmenlik branşına bakıldığında, halen % 51,7 gibi yüksek bir oranda sınıf öğretmeni olan yöneticilerin; buna karşın en alt düzeyde % 3,4 Fen Bilgisi, % 2,3 Beden Eğitimi ve % 1,1 Müzik öğretmeni olan yöneticilerin görev yaptıkları görülmektedir. Temel ve Aksoy (1998)'un bulguları da bu oranları destekler niteliktedir. Diğer branşlarda öğretmenlik yapan yöneticilerin oranları birbirine oldukça yakındır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin % 50,6'sinin (44 kişi) 41- 50 yaş arasında olduğu, % 33,3'ünün (29 kişi) 51 ve üstü yaşta olduğu görülmektedir. Çakar (1997)'in bulguları da buna paralel sonuçtadır. Yöneticilerin genellikle yaşlı olması, bu zamana kadar yöneticilerin okullardaki kıdemli öğretmenlerin arasından çeşitli bilimsel olmayan kriterlerle seçiliyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkenine bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri arasında yalnızca % 8'inin (7 kişi) yüksek lisans veya doktora düzeyinde

eğitim aldıkları görülmektedir. % 92 gibi yüksek bir oranda okul yöneticisinin lisansüstü eğitim almamış olması ilgi çekicidir. Serin (2006)'in bulguları da araştırmamın verilerini destekler niteliktedir. Yönetim kademesine gelen personelden beklenen, kendisine yönetim alanında bir uzmanlık dalı seçerek bu alanda yüksek düzeyde eğitim almasıdır. Mill Eğitim Sistemimiz içerisinde uygulamadaki okul yöneticilerinin ciddi bir yetiştirme programından geçmediği ve ilköğretim kurumu yöneticilerinin atanmasında bu konunun önemsenmediği görülmektedir. Okul yöneticileri, sadece kısa süreli düzenlenen hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri ile yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin % 67,8'si (59 kişi) gelir düzeyini orta; % 19,5'i (17 kişi) gelir düzeyini orta altı; % 5,7'si (5 kişi) gelir düzeyini dar gelirli; % 6,9'u (6 kişi) gelir düzeyini orta üstü olarak algılamaktadır. Serin (2006)'in bulguları da araştırmamın verilerini destekler niteliktedir. Yöneticiler, genel olarak gelirlerinin orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan yöneticilerin benlik saygısı puanları arasında cinsiyet, yaş grupları, branş grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları, lisansüstü eğitim durumu, algılanan gelir grupları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Goldsmith ve Matherly (1998) yaratıcılık ile özsaygının ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, yaratıcılık ve özsaygı arasındaki ilişki açısından cinsiyetler yönünden bir fark görülmemiştir. Weber (1991) ğrencilerin; denetim odağının, anne-baba tutumunun, cinsiyet ve cinsel rol kimliğinin, sınıf seviyesinin, ebeveyninin alkol kullanımının özsaygıyı etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmasında, cinsiyet ve cinsel rol kimliğinin özsaygı düzeyine etkisinin olmadığı saptamıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin benlik saygısı puanları arasında ğretmen olarak hizmet yılı grupları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Serin (2006) de çalışmasında ğretmen olarak 11-20 yıl hizmet süresi bulunan yöneticilerin mesleki benlik saygısının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmen olarak hangi hizmet yılı gruplarının benlik saygısı ortalamaları arasında fark olduğunu bulmak için Tamhane oklu Karşılaştırma (post hoc) testi yapılmıştır. 11-15 yıl arası öğretmenlik

yapanların 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü öğretmenlik yapanlardan daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan yöneticilerin denetim odağı ölçeği puanları arasında cinsiyet, yaş grupları, branş grupları, öğretmen olarak hizmet yılı grupları, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı grupları, lisansüstü eğitim durumu, algılanan gelir grupları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Dolayısıyla cinsiyetin ilköğretim okul yöneticilerinin denetim odağı üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Temel ve Aksoy (1998)'un çalışmalarında öğretmenlerin demografik değişkenleri ile denetim odaklarının içten veya dıştan oluşları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Denetim odağı ölçeğinden alınan puanlarla benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yöneticilerin benlik saygısı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Cerit-Aksoy (1992) lise son sınıf öğrencilerinde özsaygı ve kontrol odağı gelişimleri arasındaki farkın ancak 0. 01 düzeyinde anlamlı olduğunu saptaması araştırma verilerini destekler niteliktedir.

## **5.1.2. Öneriler**

### **5.1.2.1. Uygulayıcılar için öneriler**

1. Öğretmen olarak 11-15 yıl hizmet süresi olan yöneticilerin benlik saygılarının diğer gruplara göre daha üst düzeyde olmasının nedenleri üzerinde durulmalı ve bu konuda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Yöneticilik yapacak kişilerde bulunması gereken kriterler üzerinde durulmalı, yönetici atamaları yapıldığında bu kriterler göz önünde bulundurulmalıdır. Okulunu daha etkili ve verimli yönetmeyi amaçlayan bir yöneticinin, bu amaca uygun profesyonel eğitim alması kaçınılmaz bir durumdur.

### 5.1.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Araştırma İstanbul İli ile sınırlı olduğundan araştırmanın daha genel bir çerçeveyi kapsayabilmesi için Türkiyedeki tüm illeri ve üst düzey yöneticileri ve müdür yardımcılarını da içine alan bir araştırma yapılabilir.
2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticileri kapsamaktadır. Özel ilköğretim okulların da görev yapan yöneticileri de kapsayan araştırmalar yapıp resmi ve özel okullardaki yönetici denekleri karşılaştırılabilir.
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticileri de kapsayan araştırmalar yapıp karşılaştırma yapılabilir.
4. İlköğretim okul yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağını etkileyebileceği düşünölen bireysel faktörler geliştirilerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

**EKLER****EK I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU****EK II. BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ****EK III. DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ**



**EK I**  
**Kişisel Bilgi Formu**

**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın ( ) Erkek ( )

**2. Yaşınız:**

25- 35 ( ) 36- 40 ( ) 41- 50 ( ) 51 ve üstü ( )

**3. Branşınız**

Sınıf Öğretmeni ( )  
Fen Bilgisi Öğretmeni ( )  
Sosyal Bilgiler Öğretmeni ( )  
Türkçe Öğretmeni ( )  
Matematik Öğretmeni ( )  
Müzik Öğretmeni ( )  
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ( )  
Beden Eğitimi Öğretmeni ( )  
Resim/İş Teknik Öğretmeni ( )  
Diğer ( )..... (Lütfen Yazınız).

**4. Öğretmen olarak hizmet yılınız:**

1- 5 Yıl ( )  
6- 10 Yıl ( )  
11- 15 Yıl ( )  
16- 20 Yıl ( )  
21 Yıl ve üstü ( )

**5. Eğitim yöneticisi olarak hizmet yılınız:**

1- 5 Yıl ( )  
6- 10 Yıl ( )  
11- 15 Yıl ( )  
16- 20 Yıl ( )  
21 Yıl ve üstü ( )

**6. Lisans üstü (master) eğitim aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )**

**7. Kendinizi aşağıdaki gelir gruplarından hangisine dahil ediyorsunuz?**

Üst Gelir grubu ( )  
Orta üstü ( )  
Orta ( )  
Ortanın altı ( )  
Dar gelirli ( )

<p style="text-align: center;"><b>EK II. BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ</b></p> <p>Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan <i>Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum</i> cevaplarından <u>size uygun olanının</u> altındaki parantezin içine bir çarpı işareti (X) koyunuz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte varolan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin <i>doğru</i> ya da <i>yanlış</i> cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.</p>	<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p style="text-align: center;"><u>SERGİLENME</u> <u>DERECESİ</u></p>				
	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Diğer insanlar tarafından sevilecek özelliklere sahip değilim.					
2. Üretken bir insanım.					
3. Kendimi anlamıyorum.					
4. Çaresiz olduğumu düşünüyorum.					
5. Kendime güvenirim.					
6. Anamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum.					
7. Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım.					
8. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.					
9. Olduğum gibi görünemiyorum.					
10. Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim.					
11. Duygularıma güvenmem					
12. Halimden memnunum.					
13. Kendimi küçümsüyorum.					
14. İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
15. Nasıl görüldüğümün farkında değilim.					
16. Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim.					
17. İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim.					
18. Başarısız biri olduğumu düşünüyorum.					
19. Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur.					
20. Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var.					
21. Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem.					
22. Bedensel olarak kendimi beğeniyorum.					
23. Başarmak istediğim herşeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum.					
24. Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
25. Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.					
26. Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
27. Kendimden memnun değilim.					
28. İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.					
29. Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum.					
30. Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
31. Kendimi ümitsiz hissediyorum.					
32. Kararlarım bana ait değil.					

<p style="text-align: center;"><b>EK III. DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ</b></p> <p>Bu anket, toplumumuzdaki bazı önemli olayların farklı insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Lütfen seçeneklerden sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız ifadeyi (yalnız bir ifadeyi) seçiniz. Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz ifadeyi değil, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız ifadeyi seçiniz. Bu anket kişisel inançlarla ilgilidir; bunun için "doğru" ya da "yanlış" cevap diye bir durum söz konusu değildir. Tercihlerinizi size verilen cevap kağıdına belirtiniz. Seçtiğiniz ifadeyi gösteren harfin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz. Yardımlarınız için teşekkürler.</p>	<b>A SERGİLEN ME DERECESİ</b>	
	(A)	(B)
1. a) Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemlili oluyor. b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.		
2. a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır. b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.		
3. a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir. b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.		
4. a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler. b) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.		
5. a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır. b) Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.		
6. a) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz. b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.		
7. a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar. b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.		
8. a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar. b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.		
9. a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir.		
10. a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz. b) Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.		
11. a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda ya hiç ya da çok küçük bir payı vardır. b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.		
12. a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir. b) Bu dünya güç sahibi bir kaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.		
13. a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir. b) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.		
14. a) Hiç bir yönü iyi olmayan insanlar vardır. b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.		

15. a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihiyle bir ilgisi yoktur. b) Çoğu durumda, yazı - tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.		
16. a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır. b) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.		
17. a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır. b) İnsanlar, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.		
18. a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir. b) Aslında "şans" diye birşey yoktur.		
19. a) İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir. b) Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.		
20. a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur. b) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.		
21. a) Uzun vadede yaşamınızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir. b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.		
22. a) Yeterli çabayla, siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz. b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.		
23. a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum. b) Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.		
24. a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler. b) İyi bir lider, herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.		
25. a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim. b) Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.		
26. a) İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar. b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.		
27. a) Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor. b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.		
28. a) Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır. b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.		
29. a) Siyasetçilerin neden öyle davrandığını çoğu kez anlamıyorum. b) Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.		

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Kamile Ü., 1998, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Adams, R.G., 1983, **Social Competence During Adolescence: Social Sensitivity, Locus of Control, Emphaty and Peer Popularity**, Journals of Youth and Adolescence, December.12,3, 203-211
- Agne, K. J., 1992, Caring: The Expert Teacher's Edge. **Educational Horizons**, 7D, 3: 120-124, Spr
- Aksoy-Cerit, Ayşe, 1992, **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Aksoy, Ayşe, Duyan Mağden, 1994, **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi**, I. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, 28-30 Nisan 1994, Adana.
- Alpaslan, B., 1979, "Ergenlik Çağında Aile Çevresinin ve İlişkilerinin Önemi", **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı-2**, H.Ü. Yayınları B-20, Ankara.
- Anastasia, A., 1982, **Psychological Testing**, 3rd Ed., New York: The MacMillan Company.
- Argun, Y., 1995, **Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odakları Üzerine Etkisi** 9 Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Arıca, Tolga O., 1995, **Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ataklı, A., 1997, **Okullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi**, M.E.B. Yayınları, İstanbul.
- Ausubel, David P., 1958, **Theory and Problems of Child Development**, Grune and Strattan, Inc., USA.
- Avcıoğlu, S., 1995, **Kaygı Düzeyi ve Denetim Odağının Bireyin İş Verimi Üzerindeki Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Aydınay, A., 1996, **İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Başal, H.A., 1983, **Çevre Büyüklüğü ve 10 - 12 Yaş İlkokul Çocuklarında Denetim Odağı**, Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Başal, H.A. ve Dönmez, A. 1985, **Çevre Büyüklüğü Ve 10- 12 Yaş İlkokul Çocuklarında Denetim Odağı (Locus of Control)** Eğitim ve Bilim, 55(5): 10- 19.
- Başaran, İ. E., 2000, **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**, Feryal Matbaası, Dördüncü Kez Yeniden Basım, Ankara.
- Baymur, F., 1983, **Genel Psikoloji**, 5. Baskı, İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul.
- Bee, Helen, 1981, **The Developing Child**, 3. Edition, Harper International Edition, Harper and Row Publishers, USA.
- Berns, R.M., 1993, **Child, Family, Community**, 505 p., New York
- Biaggio, M.K.; Pelofski, D.D., 1984, **Achievement in Mathematics as a Function of Sex, Sex Role Identity Self-Esteem, and Locus of Control**, Paper presented at the Annual Conventian of the American Psychological Association (92 nd. Canada August 24-28).
- Bilen, M., 1978, **Ailede Sağlık İlişkiler**, Mars Matbaası, Ankara.
- Bilgin, V., 1991., **Aile Ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme**. Aile yazıları. S.41- 52, Ankara.
- Bischof, J.L., 1970, **Interpreting Personality Theories**, Carper and Row Pub, New York.
- Bolel, N., 1993, **Normal ve Psikiatrik Semptom Gösteren Çocuklarda Denetim Odağı ile Depresyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Büyükkaragöz, S., 1995., **Aile İçi Demokrasi Ve Eğitim. T.C Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Aile Kurultayı**, s.113- 121, Ankara.
- Calhoun, J.F. ve Acocella, J.R., 1990, **Psychology of Adjustment and Human Relationships**, 3. Edition, Mc Graw - Hill, Inc., USA.
- Cheong Cheng, Yin, 1994, **Locus of Control as on Indicator of Hong Kong Teachers Job Attidues and Perceptions of Organizational Characteristics**, Vol:87 No:3 January, February.
- Chubb, Nancy H. , Ferman, Carl , Ross, Jennifer L., 1997, **Adolescent Self-Esteem And Control: A Longitudinal Study Of Gender And Age Difference**, *Adolescence*, V.32, N.125, P.113-29 Spring.
- Cihangir, Seviye, 1999, **On Yaşındaki Çocukların Denetim Odağı ile Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Cohen, Arthur R., 1968, **Some Implications of Self-Esteem for Social Influence** Gordon, C. ve Gergen, J.K. **The Self In Social Interaction**, Volume I: Classic and Contemporary Perspectives. John Wiley and Sons, Inc., USA.

Collins, B. E., 1974, **Four Components of the Rotter Internal-External Scale: Belief in A Difficult World, A Just World, A Predictable World and A Politicly Responsive World**, Journal of control Personality and Social Psychology, 41: 381- 391.

Coopersmith, S., 1967, **The Antecedents of Self-Esteem**, San Fransisco, W.H.Freeman, USA.

Corey, G., 1982, **Theory and Practice**, Brokks, Cole Pub, Com., California.

Cummins, KC., **Perceptions of Socially Support receipt of Supportive Behaviors and docus of Control as Malerators of the Effects of Chronic Stres**, American Journal of Community Psychology, 1988.

Cüceloğlu, D., 1991, **İnsan ve Davranış**, Remzi Kitabevi, İstanbul

Cüceloğlu, D., 1993, **Dıştan Denetimli Kişi**, Yaşadıkça Eğitim, 30, 4-5

Cüceloğlu, Doğan, 1994, **İçimizdeki Çocuk**, Remzi Kitabevi, 6. Baskı, İstanbul.

Cüceloğlu, Doğan, 1997, **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çakar, Murat, Kulaksızoğlu, Adnan, 1997, **Lise Son Sınıf Öğrencilerini Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması**, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:9.

Çakıl, Nazmiye, 1992, **Suç İşleyen ve İşlemeyen Çocuklarda Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenler**, İnönü Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Malatya.

Çam, S., 1991, **Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinden Kariyere Yönelenlerle Ev Kadınlığına Yönelenlerin Benlik Kavramları**, Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çetin, Barış, 2007, **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Performansları ve İş Doyum Düzeyleri** Güray Yayıncılık, İstanbul.

Dağ, İhsan, 1990, **Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri**, Hacettepe Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Dağ, İhsan, 1991, **Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenilirliği ve Geçerliliği**, Psikoloji Dergisi, Cilt:7 Sayı:26: 10- 16.

Davis,W.L., Phares, E.J., (1967), **İnternal- External Control As A Determinant Of Information-Seeking İn a Social İfluence Situation**, Journal of Personality, 35: 547-561.

Di Cindio, L.A., Loyd, H.H., Wilcox, J., MC/Seveney, D.R, 1983, **Race Effects in a Model of Parent-Pear Oreintation**, Adolescence, 70:367-379.

Dinç, F., 1992, **Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeylerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, Emine, 1998, **Evli ve Boşanmışlarla Yalnızlık, Depresyon, Kendine Saygı Düzeyi ve Denetim Odağı İnanıcı**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara,

Dökmen, Üstün, 1984, **Grimm ve Türk Halk Masallarındaki Davranış Modellerinin Operant Şartlanma ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 17, Ankara.

Dönmez, A., 1983, **Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16, 1: 37- 47.

Dönmez, A., Başal, H. A., 1984, **Belirli Toplumsal Durumları Algılamasında Denetim Odağı Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17, 113-157.

Dönmez, Ali, 1985, **Denetim Odağı (Locus of Control)**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 16-18, Sayı 1-2, Ankara:

Dönmez, A.,1985, **Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı**, Eğitim ve Bilim, c. 10, s. 55, 4-19.

Dönmez, A. , H. A. Başal, 1985, **Çevre Büyüklüğü Ve 10- 12 Yaş İlkokul Çocuklarında Denetim Odağı**, Psikoloji Dergisi, 5 (18), 7- 14.

Dönmez, A., 1985-86, **Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü: Aile ve Yaş**, Eğitim ve Bilim, V: 9-11.

Dönmez, A., 1986, **Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 19 Sayı: 1-2, Ankara.

Dönmez, Ali, 1994, **Eğer Hitler İsteseydi**, Gündoğdu Yayınları, s.342, Ankara.

Dusek, Jerome B., 1987, **Adolescent Development and Behavior**, Prentice-Hall International Inc., USA.

Eisenberg, S., Patterson, L.E., 1979, **Helping Clients With Special Concerns**, Boston: Houghton Mifflin Company.



Erkan, S., 1993, **Ana-Babaların Demokratik, Otoriter Ve İlgisiz Olarak Algılayan Bireylerin Benlik Kavramları İle İdeal Benlik Kavramlarının Bağdaşım Dereceleri Arasındaki Farklar**, Eğitim Dergisi, 3: 5-13.

Erol, Mustafa, 1997, **Futbolcularda Denetim Odağının Araştırılması**, M.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Feinstein, D.J., 1982, **Tecaher Burn-Out:An Investigation Of The Relationship Among Locus Of Control, Job Satisfaction, Self-Esteem, And Depression Of Teachers Of Emotionally Disturbed** (Doctoral dissertation, Loyola University of Chicago, 1982), Dissertation Abstracts International, 42, 5064-A.

Galdston, Richard, 1974, **Adolescence and The Function of Self-Consciousness**, Ostrovsky, Everett, Self Discovery and Social Awareness, Set on Monophoto by Thomson Press, USA.

Gençtan, E., 1981, **Psikanaliz ve Sonrası**, Hür Yayınları, İstanbul.

Gençtan, E., 1993, **Psikanaliz ve Sonrası**, İstanbul, Hür Yayınları.

Gıblın, P.T., Poland, L.M., Ager, J.W., 1988, **Clinical Applications of Self-Esteem and Locus of Control to Adolescent Health**, Journal of Adolescent Health Care, 9, 1-14.

Goldsmith, R.E., Matherly, T.A., 1988, "Creativity and Self-Esteem: A multiple Operationalization Validity Study", **The Journal of Psychology**, 122 (1): 47-56.

Golnick, W. S. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. Journal of Educational Psychology, 83, 4 : 508-517, Dec.

Gordon, Chad ve Gergen, J.K., 1968, **The Self in Social Interaction**, Volume I: Classic and Contemporary Perspectives, John Wiley and Sons. Inc., USA.

Gökçakan, Zafer ve Behçet Yanılmaz, 1998, **Öğretmen Adaylarında Denetim Odağı ve Stresle Başa Çıkma Tarzları**, VII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya: 9- 11 Eylül.

Gökçe, B., 1990, **Aile Ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme**, Aile Yazıları. s.205- 223.

Gündüz, Z., 1986, **Okul Başarısı Ve Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı**, Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Güngör, Abide,1989, **Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeyini Etkileyen Etmenler**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Güngör, A., 1995, **Ailesel Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerine Etkisi**,

- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, Aile Kurultayı, s. .365- 372, Ankara.
- Güçray, S., 1989, **Çocuk Yuvasında Ve Ailesinin Yanında Kalan 9- 10 - LI Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler**, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Güçray, S., 1993, **Çocuk Yuvasında Ve Ailesinin Yanında Kalan 9-10-11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Faktörler**, Aile ve Toplum Dergisi, 3(1): 58- 66.
- Gümüşeli, A. İ., 1996, **İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**, Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Araştırma, İstanbul.
- Hacımusaoğlu, Kadriye, 1990, **Kişilik Özellikleri ve Yöneticilere Uygulanması**, İstanbul Üniversitesi Davranış Bilimleri Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hall, C.S., 1970, **Theories of Personality**, Lindzey, G., New York
- Hall, E.C, **Human Relations in Education**, Routlatge, London and New York
- Halpin, G., Halpin, G ve Whiddon, T., 1980, **The Relationship of Perceived Parental Behaviors to Locus of Control and Self-Esteem Among American Indian and White Children**, The Journal of Social Psychology, 111, pp. 189-195.
- Halpin, G., Harris, K. and Halpin, G., 1985, **Teacher Stress as Related to Locus of Control, Sex, and Age**, The Journal of Experimental Education, v. 53, n. 3, 136- 140.
- Hamachek, D. E., 1971, **Encounters with The Self**, Holt, Rinehort and Winston, Inc., USA.
- Horrocks, J.E., Jackson, D.W., 1972, **Selfand Role, A Theory of Self-Process and Role Behavior**, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Hosman, Lawrence A., Mart 1997, **The Relationship Between Locus of Control and The Evaluative Consequences of Powerful and Powerless Speech Styles**, Journal of Language&Social Psychology, Sayı: 16.
- Houston, L.N., 1984, **Self-Esteem, Locus Of Control And Conservatism**, Psychological Reports, 55: 851- 854.
- Ilgar, M. Zeki, 1996, **Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerler Üzerindeki Etkileri**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Jersild, A.T., 1952, **In Search of the Self**, Teacher College Press, New York.

Karagözlü, A.,1998, **Yetki Devri ve Yetki Devredilenin Denetim Odağı Boyutuyla İncelenmesi: İzmir Sanayi Bölgelerinde Bir Uygulama**, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ., 2006, **Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerinin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri**, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt:2, Sayı:1, s.3-14.

Karasar, N., 1995, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kaygusuz, C., 1995, **Öz-Otoriteryanizm ile Bazı Psikolojik ve Ailesel Değişkenler Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kılıçlı, Y., 1992, **Okulda Ruh Sağlığı**, Şafak Matbaacılık, 155 s., Ankara.

Kıran, B., 1993, **Cinsiyetleri Ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanları Ve Yöntemlerinin İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Koop, B. S., 1981, **Age Correlates Of Locus Of Control**, Journal of Psychology 108, 103, 106.

Korkut, F., 1986, **İlkokul Öğrencilerinde Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerinin Denetim Odakları Üzerindeki Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Korkut, Fidan, 1991, **İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ilişkin Bazı Değişkenlerinin Denetim Odakları Üzerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:6, 16, Ankara.

Köknel, Ö., 1985, **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitapları Yayınevi, İstanbul

Köksal, F.,1991, **Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Kurt, Cemal, 1988, **Çocuklarda Denetim Odağı Ölçeği Uygulaması**, E. Ü. Sos. Bil. Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s.49, İzmir.

Kurt, Y., 1996, **Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algulamaları**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kuzgun, Y., 1972, **Anababa Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Kuzgun, Y., 1988, **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**, ÖSYM Yayınları, Ankara.

- Kuzgun, Y., 1988, **Kendini Değerlendirme Envanteri El Kitabı**, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Küçükahmet, L., 1976, **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Nr: 55, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Lao, R.C., 1973, **Important Factors in Internal-External Belief Among Male Adults**, The Journal of Social Psychology, 91, pp.159-160.
- Lawrence, D., 1999, **Teaching With Confidence, A Guide to Enhancing Teacher Self - Esteem**, PCP Ltd., London
- Lefcourt, Herbert M., 1976, **Locus Of Control Current Trends In Theory And Research**, Hillsdale New Jersey Lawrence Erlbaum, Associates Inc. Publishers, pp. 115-117, New York.
- Lefcourt, Herbert M., 1982, **Locus of Control: "Current Trends in Theory and Research**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers,.
- Lefcourt, Herbert M., 1991, **Locus of Control, Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**, New York: Academic Press .
- Mangır, M. ve Kandemir, F., 1993, **Onyeddi Yaş Grubu Gençlerin Kendini Kabul Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler**, Aile ve Toplum, 3( 1): 50- 56.
- Mangır, M., Aral, N., Haktanır, G., Baran, G., Başar, F., Köksal, A., 1996, **Çocuklarda Denetim Odağının İncelenmesi**, 6. Ulusal çocuk ve ergen psikiyatri kongresi özetleri, Pamukkale - Denizli.
- Martin, N. K., Baldwin, B., 1993, **Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between and Experienced Teachers**, Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA, Atlanta, GA, April 12-16.
- Maşrabacı (Seyhan), T., 1994, **Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Mccullough, P., Michael And Others, 1994, **The Effect Of Self- Esteem, Family Structure, Locus Of Control And Career Goals On Adolescent Leadership Behavior**, Adolescence, V.29, N.115, P.605- 611.
- McGhee, P.E. ve Crandall, V.C., 1968, **Beliefs in Internal-External Control of Reinforcements and Academic Performance**, Child Development, 39, pp.91-102.
- Mete, İsmail Cüneyt, 2002, **Yöneticilerde İçten ve Dıştan Denetim Odaklı Olmanın İş Hayatı Nitelikleriyle İlişkisi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim

Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van

Miller, D., Kets De Vries, M. and Toulouse, J.M., 1982, **Top Executive Locus of Control and Its Relationship to Strategy-making**, Structure, and Environment, Academy of Management Journal, v. 25, n. 2, 237-253.

Moore, David, Francis M. Dwyer, 1997, **Effect of Color-Coding On Locus of Control**, International Journal of Instructional Media, Sayı: 24.

Morgan, C.T., 1982, **Psikolojiye Giriş**, Ders Kitabı (Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş) H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları, Meteksan Ltd.Sti., Ankara.

Nielsen, D.M., and Metha, A., 1994, **Parental Behavior And Adolescent Self-Esteem İn Clinical And Nonclinical Samples**, Adolescence, 29 (115): 525- 541.

Nowicki, S. Jr. ve Strickland, B.R., 1973, **A Locus of Control Scale for Children**, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 4, pp. 148-154.

Odağ, C. ve Canat, S., 1978, **Kendilik Kavramı**, Tıp Dünyası, 51 (594): 5-13.

Oktay, A.,vd., 1997, **İlköğretimde Yeniden Yapılanma**, MEF Eğitim Kurumları Yayınları, Yayın No:2, İstanbul.

Onur, B., 1987, **Ergenlik Psikolojisi**, Öztekin Matbaa, 250 s., Ankara

ONUR, E.P., 1985, **Çocuklarda Özgüven ve Önkoşulları**, III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Psikologlar Derneği Yayınları,. Ankara.

Onur, Mustafa, 2003, **Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarısının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Önder (Yücel), F., 1982, **Akademik ve Sosyal Alandaki Başarı ve Başarısızlık Yaşantılarının Çocuğun Kendini ve Yaşantılarının Nedenlerini Algılaması Üzerindeki Etkileri**, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Öner, U., 1985, **Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar**, Ergenlik Psikolojisi, Hacettepe Taş Kitapevi Yayınları, Ankara.

Özben, Şüheda, 1997, **Suçlu Çocuklarda Denetim Odağı**, Eğitim Sempozyumu, İzmir.

Özyürek, Mehmet, 1982, **Normal Öğrencilerle Birlikte ve Ayrı Eğitilen Ortopedik Arızalı Öğrencilerde Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.

Özyürek, Mehmet, 1983, **Benlik Kavramı ve Denetim Odağı Açısından Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkinliği**, Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:123, 69 s.,Ankara

Patridge, S. and Katler, T., 1987, **Self-esteem and adjusment in adolescents from bereaved, divorced and intact families: Family type versus family environment**, Australian Journal of Psychology, 39 (2): 223- 234

Pervin, Lawrence A, 1975, **Personality Theory** Assesment and Research, 2. Edition, John Wiley and Sons, Inc., USA.

Pervin, Lawrence A, 1993, **Personality Theory and Research**, 6. Edition, John Wiley and Sons, Inc., USA.

Phares, E. Jerry, 1957, **Expectancy Changes İn Skill and Change Situation**, Journal of Abnormal and Social Psychology, 32, 1331-1337

Phares, E. Jerry, 1976, **Locus of Control in Personality**, Kansas State University General Learning Press, USA.

Pigge, F. L., Marso, R N.,1994, **Relationships of Prospective Teachers Personallity Type and Locus of Control Orientation With Changes in The Artitude Anxiety about Teaching**, Midwestern Educational Researcher.

Raskin, N., 1991, **Narcissism, Self-Esteem and Defensive Self Enhancement**, The Journal of Personality. 59 (1): 19-38.

Raşit Tükel ve Şeyda Gök, **Kontrol Odağının Depresyonla İlişkisi**, Türk Psikiyatri Dergisi, Cilt.7, Sayı. 1, İstanbul: 1996, s.11-12

Richmond, P.G., 1985, **The Relationship of Grade, Sex, Ability an Socio-Economic Status to Parent, Peer, and School Affiliation**, British Journal Education Psychology, 55, 233-239.

Rogers, C.R., 1959, **Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Contered Frame Work**, in Koeh, S.(Ed), Psychology : A Study of a Science, 11, General Systematic Formulations, Learning and Special Processes, New York. Mc Grow Hill Book Co.

Rosenberg, M., Pasanella, A., Lazarsfeld, P., Continuities in The Language of Social Research, The Free Pres, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., USA.

Rosenberg, Morris, 1965, Society and The Adofescent Self-Image, Princeton New Jersey, Princeton University Press, USA.

Rotter, J.B.,1966, **Generalized Expentancies For İnternal Versus External Control of Reinforcement**, Psychological Monographs, 80: 1- 28, pp.258-259.

Rotter, J.B., Chance J. E. and Phares G.J., 1972, **Aplication of Social Learning of Theory of Personality**, New York; Holt, Richart and Winston, Inc., USA.

- Rush, U., 1990, **The Effects of Self-Esteem an Locus of Control on Academic Achievement**, Dissertation Abstract Internatonal, 51:2.
- Semin (Uğurel), R., 1984, **Gençlik Psikolojisi**, İ.Ü. Fakültesi Yayınları No:2677, Acar Matbaacılık Tesisleri, İstanbul.
- Serin, Hüseyin, 2006, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Benlik Saygısı**, Yeditepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sert Ağır, Meral, 1994, **Normal Lise ile imam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odakları Üzerine Bir İnceleme**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Shaekleton, Vivian ve Fletcher, Clive, 1984, **Individual Differences**, Theories and Applications (New Essential Psychology ), London Methuen Co. Ltd., England.
- Sherman, L.W., 1984, **Development of Children's Perceptions of Internal Locus of Control: A Cross-Sectional and Longitudinal Analysis**, Journal of Personality, 52(1, 4) pp.338-354.
- Skaalvik, E.M., 1990, **Gender Differences in General Academic Self-Esteem and in Succes Expectations on Defined Academic Problems**, Journal of Educational Psychology, Vol:82, No:3, 593-598.
- Smith, S.B., 1973, **Personality Variables Of The Middle Years**, Child Psychology. 528 p., London.
- Sparks, R., Lipka R. P., 1992, **Characteristics of Master Teachers: Personality Factors, Self Concept, Locus of Control, and Pupil Ideology**, Journal of Personnel Evaluation in Education, 5, 3 : 303-311, May.
- Stagner, R., 1961, **Psychology of Personality**, Wayne State University, Mc Grow Hill Book Com., Third Edition.
- Steffenhagen, R.A.ve Burns, J.D.,1987, **The Social Dynamics of Self-Esteem, Theory to Therapy**, A Division of Greenwood Press, Inc., USA.
- Strickland, B.R.,1978, **Internal-External Expectancies and Health-Related Behaviors**, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 6: 1192- 1211
- Strickland, B. R.,1989, **Internal-Extetnal Control Expectancies: From Contingency to Creativity**, American Psychologist, 44, 1: 1- 12.
- Super, D., 1963, et.al, **Career Development: Self Concept Theory**, College Entrance Examination Board, New York.

Temel, Z. F. ve Aksoy, A., 1998, **Anaokulu Öğretmenlerinin Denetim Odağı İle Ahlaki Yargıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Milli Eğitim, Sayı: 137 (Ocak-Şubat-Mart 1998), ss. 154- 157.

Tınaz, D., 1997, **Aile Yapısı Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki**, I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, s. 503- 522. Ankara.

Torrance, E.Paul, 1965, **Constructive Behavior: Stress, Personality and Mental Health**, Wads Worth Publishing Company, Inc., USA.

Uluşınar, S., 1991, **Çeşitli Kurumlarda Çalışan Hemşirelerin Benlik Saygısı ve Ruhsal Durumlarını Etkileyen Faktörlerin Araştırılması**, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Uslu, Mustafa, 1999, **Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Uzun, Dilber, 2002, **Resmi Ve Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özsaygı Ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara

Ünlüoğlu, G., 1985, **Ergenlerin Psikopatolojisi**, (Der: Bekir Onur), Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti., Ankara.

Washington, G., 1989, 10- 12 Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç Yuva Çocuklarında Denetim Odağı Algısı Ve Kendine Saygı Duygusu, Ankara Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Watson, R.I. and Lindgren, H.C., 1979, **Personality, Moral Development, And Parental Influence**, Psychology of The Child and the Adolescent, 624 p., New York.

Weber, R., 1991, **Factors Associated With Self-Esteem in Sixth Through Ninth Graders**, M.S. Thesis, Kansas: Fort Hays State University.

Wintre, M.G.; Yaffe, M., 1991, **Perception of Parents Scale: Development and Validation**, Paper Presented at the Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development (Seattle, WA. April 18-20).

Wolman, Benjamin B., 1992, **Personality Dynamics**, Plenum Press, USA.

Woodman, Richard; Schoesfeldt, W.J., 1989, **Individual Differences in Creativity Handbook of Creativity**, New York.



Woolfolk, A. E, 1993, **Personal, Social And Moral Development**, Educational Psychology, 643 p., New York.

Yanılmaz, Behçet, 1999, **Öğretmen Adaylarının Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Trabzon.

Yardley, Krysia ve Honess, Terry, 1987, **Self and Identity Psychological Perspectives**, Great Britain by St. Edmundsbury Pres, England.

Yavuzer, Haluk, 1984, **Çocuk Psikolojisi**, Altın Kitaplar Yayınevi, I.Basım, İstanbul.

Yeşilyaprak, Binnur, 1988, **Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler**, H.Ü. H. PDR Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Yeşilyaprak, Binnur, 1989, **Anne-Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma**, Ya-Pa 6. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri, s. 105-117, İstanbul.

Yeşilyaprak, Binnur, 1989, **Denetim Odağının Belirleyicileri ve Değişimine İlişkin Araştırmalar**, Psikoloji Dergisi, Cilt.7, Sayı.25, İstanbul.

Yeşilyaprak, Binnur, 1990, **Denetim Odağı Belirleyicileri ve Değişimine İlişkin Araştırmalar**, Bir Eleştirel Değerlendirme, İstanbul Psikoloji Dergisi, Cilt:7, Sayı:25-31 Aralık.

Yeşilyaprak, Binnur, 1992, **Denetim Odağı Ölçekleri Üzerine Bir Değerlendirme**, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt I, Sayı:3, Ankara:.

Yeşilyaprak, Binnur, 1993, **Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma**, Aile ve Toplum Dergisi, 3(1): 3- 16.

Yörükoğlu, Atalay, 1983, **Kişilik Bozuklukları, Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları**, Editör: Orhan Öztürk, 2.Basım, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını No.7 Meteksan Ltd.Şti., Ankara.

Yörükoğlu, Atalay, 1985, **Gençlik Çağı**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yayın No:270, Tisa Matbaası, Ankara.

Yörükoğlu, Atalay, 1990, **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**, 7. Baskı, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.

Yüksel, F., 1991, **İçsel ya da Dışsal Denetimli Olmanın ve Bazı Değişkenlerin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyine Etkisi**, Hacettepe Ün. Sosyal Bilimler Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

(<http://www.siu.edu/departament/cola/psycho/psyc323/chapt04/ts/d009.html>, 1999).

## ÖZGEÇMİŞ

### Hacer Bilgehan Yerekaban

#### **Kişisel Bilgiler :**

Doğum Tarihi : 09.06.1973

Doğum Yeri : İstanbul

Medeni Durumu: Bekar

#### **Eğitim :**

Lise 1990-1993 Galatasaray Lisesi

Lisans 1994-1999 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller  
Eğitimi Bölümü Fransız Dili ve Eğitimi

Y. Lisans 2003-2007 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim  
Yönetimi ve Denetimi Programı

#### **Çalıştığı Kurumlar:**

1999- 2000 İstanbul Edirnekapı İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2000- Devam Ediyor İstanbul Atikali İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni