

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE AZİM: BİREY, AİLE VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet Serhan SERİN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EŞKİSU

Erzincan/2021

TEZ BİLDİRİMİ

"Ergenlerde Azim: Birey, Aile ve Çevresel Faktörlerin Yordayıcılığının İncelenmesi" isimli "Yüksek Lisans" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 26/04/2021

Mehmet Serhan SERİN

ERGENLERDE AZİM: BİREY, AİLE VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ

Mehmet Serhan SERİN

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi, Nisan, 2021

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EŞKİSU

ÖZET

Bu çalışmada ergenlerde azim üzerinde cinsiyet, başarı yönelimleri, bilişsel esneklik, anne baba özerklik desteği ve sınıf değerlendirme atmosferinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ortaöğretim kurumlarında 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören 379 (kız) ve 127 (erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara Azim Ölçeği, 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği uygulanarak gerekli veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon analizi ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda azmin başarı yönelimlerinin tüm alt boyutları ile, bilişsel esneklik, anne baba özerklik desteği ve öğrenme odaklı sınıf atmosferi ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Hiyerarşik regresyonun ilk modeline cinsiyet ve yaş dahil edilmiş, cinsiyetin azim üzerinde yordayıcı rolüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci model içerisinde değişkenlere anne ve baba özerklik desteği eklenmiştir. Cinsiyet, anne ve baba özerklik desteğinin azim üzerinde yordayıcılık rolünün bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Model içerisinde azim üzerinde yordayıcılığı en yüksek değişkenin

cinsiyet olduğu görülmüştür. Regresyonun üçüncü modeline ise öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi analize dahil edilmiştir. Cinsiyet, anne özerklik desteği ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerindeki yordayıcılığı en yüksek olan değişken olduğu görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizinin son modeli olan dördüncü model içerisine öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve bilişsel esneklik değişkenleri katılmıştır. Dördüncü model içerisinde cinsiyet, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, öğrenme kaçınma yaklaşımı ve bilişsel esneklik değişkenlerinin azim üzerinde yordayıcılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esnekliğin azim üzerinde yordayıcılığı en yüksek olan değişken olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuç olarak erkek öğrencilerin azim düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermekle birlikte, anneden algılanan özerklik desteği, öğrenme odaklı sınıf atmosferi, öğrenme kaçınma yaklaşımı ve bilişsel esneklik düzeyinin artması ile azim düzeyinin de arttığını göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili değişkenleri dikkate alan ve kuramsal çerçeve ve alanyazın doğrultusunda geliştirilecek bireysel ve ailesel müdahalelerin öğrencilerin azim düzeylerini geliştirmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Azim, Bilişsel Esneklik, Başarı Yönelimleri, Anne baba özerklik desteği, Sınıf Değerlendirme Atmosferi

**PERSEVERANCE IN ADOLESCENTS: THE INVESTIGATION OF
THE PREDICTIVE ROLE OF INDIVIDUAL, FAMILY AND
ENVIRONMENTAL FACTORS**

Mehmet Serhan SERİN

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences,
Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling**

M.A Thesis, April, 2021

Thesis Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EŞKİSU

ABSTRACT

This study intended to examine the effects of gender, achievement orientations, cognitive flexibility, parental autonomy support and classroom assessment atmosphere on perseverance in adolescents. The study was carried out with the participation of 379 female and 127 male students studying at the 10th, 11th and 12th grade levels of secondary education. The data were obtained by applying the Perseverance Scale, the 2 x 2 Achievement Orientation Scale, the Cognitive Flexibility Inventory, the Leuven Perceived Parenthood Scale and the Classroom Assessment Atmosphere Scale. Correlation analysis and multiple hierarchical regression analysis were used in the analysis of the data obtained. As a result of the correlation analysis, it was found that perseverance had a positive relationship with all sub-dimensions of achievement orientations, cognitive flexibility and, parental autonomy support and learning – oriented classroom atmosphere. In the first model of hierarchical regression, gender and age were added the model, and it was revealed that gender had a predictive role on perseverance. In the second model, support for maternal and paternal autonomy

was added to the variables. It was concluded that gender, maternal and paternal autonomy support had a predictive role on perseverance. It was observed that the variable with the highest predictive value on perseverance in the model was gender. In the third model of regression, learning-oriented assessment atmosphere and performance-oriented assessment atmosphere were included in the analysis. Gender, maternal autonomy support and learning-oriented assessment atmosphere were found to be predictors of perseverance. Learning oriented assessment atmosphere was found to be the variable with the highest predictive value on perseverance. Learning approach, learning avoidance, performance approach, performance avoidance and cognitive flexibility variables are included in the fourth model, which is the last model of hierarchical regression analysis. In the fourth model, it was demonstrated that the variables of gender, learning-oriented assessment atmosphere, learning avoidance approach and cognitive flexibility predicted perseverance. Cognitive flexibility was found to be the variable with the highest predictive value on perseverance. As a result of this study, although male students have higher levels of perseverance, it was shown that the level of perseverance increases with the perceived autonomy support from the mother, learning-oriented classroom atmosphere, learning-avoidance orientation, performance approach orientation and cognitive flexibility. Findings obtained from research show that individual and family interventions that take into account the relevant variables and that will be developed in line with the theoretical framework and literature can be used to improve students' perseverance levels.

Keywords: Perseverance, Cognitive Flexibility, Achievement Goals, Parental Autonomy Support, Classroom Assesment Atmosphere

ÖN SÖZ

Bazı insanlar sahip oldukları hal ile rol model olurlar sizlere. Bilgisiyle, davranışlarıyla, sabrıyla, hoşgörüsüyle ve en önemlisi karakterleriyle silinmez bir iz bırakırlar yüreklerinizde. Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa EŞKİSU önce bir insan olarak sonra da bir öğretmen olarak hayatım içerisinde rol model alacağım insanların arasındadır. Danışman hocam Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa EŞKİSU'ya tez süreci boyunca bana gösterdiği sabır, hoşgörü, ilgi ve hiçbir zaman benden vazgeçmeyerek akademik bilgisi ile yolumu aydınlatıp beni öğrenmenin, okumanın, araştırmanın o güzel yolunda yürüyüşüme devam etmemi sağladığı için teşekkür ederim.

Sayın meslektaşım Hatun ALTUNTAŞ'a tez yazım sürecimde bana gösterdiği tüm yardımlar ve sonsuz anlayış için teşekkür ederim. Arş. Gör. Namık Kemal HASPOLAT'a da tezimle ilgili yaşadığım problemde gösterdiği ilgi ve yardım için teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak kıymetli yorum ve önerileriyle bilgilerini paylaşan Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT ve Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat KARDAŞ hocalarıma teşekkür ederim.

Sevgili babam Salih SERİN ve sevgili annem Münevver SERİN'e yüksek lisans sürecimde gösterdikleri destekleyici tutum, üzerimdeki emekleri ve iyi birer anne baba olarak hayatımda var oldukları için teşekkür ederim. Sevgili kardeşim Berhan SERİN'e tez yazım sürecinde bana gösterdiği sabır ve yaşadığım her türlü zorlukta yanımda durduğu için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
ÖN SÖZ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR.....	XI
ŞEKİL LİSTESİ.....	XII
TABLO LİSTESİ.....	XIII
GİRİŞ	1
A. Amaç.....	10
B. Önem.....	11
C. Varsayımlar.....	13
D. Sınırlılıklar.....	13
E. Tanımlar	14
BİRİNCİ BÖLÜM	15
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
A. Pozitif Psikoloji ve Azim.....	15
1. Azmin Bileşenleri	20
a) Sabır.....	20
b) Tutku	21

c) Kararlılık.....	22
2. Azmin Etkileri	22
3. Azmi Etkileyen Faktörler	24
4. Azim Geliştirilebilir Mi?	25
a) Azmin İçten Dışa Gelişimi	26
b) Azmin Dıştan İçe Gelişimi	27
c) Azmi Geliştirmeye Yönelik Çalışma Önerileri	29
B. Başarı Yönelimleri	32
1. Başarı Yönelim Modelleri	35
a) İkili Başarı Yönelim Modeli.....	36
b) Üçlü Başarı Yönelim Modeli	38
c) 2×2 Başarı Yönelim Modeli	39
d) 3×2 Başarı Yönelim Modeli.....	40
e) Çoklu Başarı Yönelimleri.....	41
C. Bilişsel Esneklik.....	42
1. Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Kuramlar	45
a) Sosyal Öğrenme Kuramı	45
b) Bilişsel Davranışçı Terapi	46
c) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi	47
2. Bilişsel Esnekliğin Geliştirilmesi	48
3. Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile İlişkili Değişkenler	49
D. Sınıf Değerlendirme Atmosferi	52
1. Sınıf Değerlendirme Atmosferi ile İlgili Değişkenler	58
E. Anne Baba Özerklik Desteği.....	59
1. Ergenlik Dönemi.....	59

2. Anne Baba Tutumları	63
3. Anne Baba Davranışları.....	65
4. Ergenlikte Anne Baba Özerklik Desteği ile İlişkili Değişkenler	68
5. Azim, Bilişsel Esneklik, Başarı Yönelimi, Anne/Baba Özerklik Desteği ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişkiler.....	69
İKİNCİ BÖLÜM.....	73
YÖNTEM	73
A. Araştırmanın Modeli.....	73
B. Çalışma Grubu	73
C. Verilerin Toplanması	74
D. Veri Toplama Araçları	75
1. Kişisel Bilgi Formu.....	75
2. Azim Ölçeği.....	75
3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği.....	76
4. 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği.....	77
5. Bilişsel Esneklik Envanteri.....	78
6. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği.....	79
E. Verilerin Çözümlemesi	80
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	83
BULGULAR.....	83
A. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler	83
B. Azmin Yordanmasına İlişkin Bulgular	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	91
SONUÇ VE TARTIŞMA	91

A. Azim ve Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	91
B. Başarı Yönelimleri ve Azim Arasındaki İlişki.....	92
C. Bilişsel Esneklik ile Azim Arasındaki İlişki.....	96
D. Sınıf Değerlendirme Atmosferi ile Azim Arasındaki İlişki.....	99
E. Anne Baba Özerklik Desteği ve Azim Arasındaki İlişki.....	101
F. Öneriler.....	103
1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	103
2.Gelecekte Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler	104
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	1466

KISALTMALAR

A.İ.H.L	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
Ç.P.A.L	: Çok Programlı Anadolu Lisesi
M.T.A.L	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
S.B.L	: Sosyal Bilimler Lisesi
Baba Öz.	: Baba Özerklik Desteği
Anne Öz.	: Anne Özerklik Desteği
Öğr. Yak.	: Öğrenme Yaklaşma Yaklaşımı
Öğr. Kaç.	: Öğrenme Kaçınma Yaklaşımı
Per. Yak.	: Performans Yaklaşma Yaklaşımı
Per. Kaç.	: Performans Kaçınma Yaklaşımı
Bil. Esn.	: Bilişsel Esneklik
Öğr. Odak.	: Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi
Per. Odak.	: Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi

ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Ebeveynlik Stilleri	28



TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Öğrenme ve Performans Odaklı Değerlendirme Ortamı	57
Tablo 2	Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	74
Tablo 3	Katılımcıların Yanıtlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Bulguları	83
Tablo 4	Değişkenler Arası Korelasyonel Analize İlişkin Bulgular	85
Tablo 5	Azmin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	89

GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte psikoloji bilimi depresyon, ırkçılık, şiddet gibi olumsuz kaynaklı sorunlar hakkında bilgi kaynağını fazlasıyla arttırmasına rağmen psikolojinin mutluluk, erdemler, karakter güçleri gibi pozitif güçlerle ilgili konulara ilişkin bilgisinin sınırlı olduğu söylenebilir (Gable ve Haidt, 2005). Klinik bakış açısı doğrultusunda psikoloji insana yönelik bakış açısını patolojik çerçeve ile sınırlandırmış, psikolojik sağlamlığın doğasını ihmal etmiştir (Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikoloji psikolojik rahatsızlıklarla ilgili olarak bireylerin yaşadığı sorunların çözüme kavuşturulmasını amaçlamaktadır. Fakat psikolojik sorunların giderilmesinin yanında bireylerin gelişimini sağlamak adına bireyi pozitif anlamda etkileyecek olumlu faktörlerin de bireye kazandırılması gerekliliğini savunmaktadır (Seligman ve ark., 2005). Pozitif psikoloji bireyin gelişimini olumlu anlamda etkileyecek karakterler, erdemler vb. gibi temel özellikleri bilimsel bir bakış açısıyla inceleyerek araştırmalarını gerçekleştirmektedir (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005).

Pozitif psikolojinin çalışma konularından biri de karakter güçleridir. Peterson ve Seligman (2004) tarafından karakter ve erdemler altı erdem başlığında yirmi dört karakter özelliği şeklinde açıklanmıştır. Pozitif psikolojinin, insanda geliştirmeye çalıştığı olumlu karakter özelliklerinden biri de azimdir. Alanyazın içerisinde azim kavramına yönelik aynı doğrultuda farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir (Bashant, 2014; Duckworth, 2018; Hochanadel ve Finamore, 2015; Gough, 2013). İlgili tanımlamalar doğrultusunda azmin, bireylerin zorluklar karşısında yılmadan mücadelelerine devam etmelerini sağlayan, uzun süreli hedeflerine yönelik bağlılıklarını devam ettirmelerine yardımcı, kendi içerisinde kararlılık, sabır ve tutku gibi bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bireyin yaşantısını olumlu etkileyen bir karakter özelliği olduğu söylenebilir.

Hayat içerisinde, başarıdan ziyade belirlenen hedefler doğrultusunda gösterilen devamlı çabanın daha anlamlı olduğu söylenebilir (Frankl, 2019, 62). Günümüzde özellikle salgın hastalıkların bireyler üzerindeki olumsuz etkileri (Biçer ve İlhan, 2020;

Koçak ve Harmancı, 2020; Kul, Demir ve Katmer, 2020) düşünldğnde bir karakter zelliğ olarak azmin günümüz ve gelecek için önemli olduğu düşnlmektedir. Azimli bireylerin belirli bir hedefe yönelik çalışmalarında zorluklarla karşılaşmalarına rağmen hedeflerini gerçekleştirmek adına gösterdikleri yoğun ve uzun süreli çabanın birey açısından birçok olumlu faktörle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu olumlu faktörlere bireyin ruh sağlığı üzerinde azmin koruyucu rolü örnek olarak verilebilir. Akbağ ve mmet (2017) tarafından 348 genç yetişkinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda azmin, öznel iyi oluş düzeyinin yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırma ise Kim (2015) tarafından 65 yaş üzeri 315 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda katılımcıların depresyon düzeyleri yüksekken azim seviyeleri düşükse intihar düşüncelerinin yüksek olduğu fakat azmin yüksek düzeyde olması halinde ise intihar düşüncelerinin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. 183 tıp ğrencisi ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise azim ve depresyon arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Majeed ve ark., 2019). 84 acil tıp personelinin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise azim ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Musso ve ark., 2019). Azmin ruh sağlığı üzerindeki etkisini ortaya koyan bir başka araştırma da bir grup bilim insanınca yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören kalabalık bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda azim ile yalnızlık ve depresif semptomlar gösterme arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili araştırmada okul tükenmişliği ve depresyon arasında bir ilişki olduğu fakat okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan ergenlerin yüksek düzeyde azim özelliğine sahip olmaları halinde azmin bu özellikteki öğrencileri depresyonun olumsuz etkilerinden koruduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro, 2021). 605 ergen üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada da azim ve stres düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir (Kim, Kwak ve Kim, 2021). Üniversite ğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen ve COVID-19'un bireyler üzerindeki psikolojik etkilerinde azmin rolünü inceleyen bir başka araştırma da bir grup bilim insanınca gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda azmin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinde

ve pandemi sürecindeki psikolojik sağamlıklarında olumlu etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bono, Reil ve Hescox, 2020).

Azmin bireyin akademik yaşantısı üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Alanyazın içerisinde azim ve akademik başarı ilişkisini inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Askeri okul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada azmin, okulun ilk senesinde öğrencilerin not ortalaması üzerinde pozitif etkisinin bulunduğu ve bu etkinin erkek öğrencilerde daha belirleyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Whipple & Dimitrova-Grajzl, 2020). Cross (2014) tarafından doktora öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise önceki paylaşılan araştırmanın bulgularına zıt bir şekilde azmin not ortalamasına olumlu etkisinin kız öğrencilerde daha fazla etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda ilgili araştırmada azmin, öğrencilerin not ortalamaları ve haftalık çalışma süreleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. 2931 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada da azmin akademik başarı üzerindeki etkisinde zekanın da belirleyici bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalama zekaya sahip öğrencilerde azmin akademik başarıyı öngördüğü sonucuna ulaşılırken, düşük IQ düzeyine sahip öğrencilerde azim ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır (He ve ark., 2021). Beyaz öğrencilerin ağırlıklı olduğu bir üniversitede Afro-Amerikan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise yüksek azim düzeyine sahip Afro-Amerikan öğrencilerin aynı ırktan görece düşük azim düzeyine sahip akranlarına göre not ortalamalarının ve üniversite puanlarının anlamlı derecede farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Strayhorn, 2014). 121 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada da azim puanı yüksek olan öğrencilerin notlarının görece düşük azim puanına sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mason, 2018). Akyıldız (2020) tarafından bir vakıf üniversitesinin yabancı diller okulunda okuyan 252 öğrenciyle gerçekleştirilen bir başka araştırmada da öğrencilerin sınav puanları ve azim düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise azim ve akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu ve akademik psikolojik sermayenin ise bu ilişkide aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Luthans, Luthans ve Chaffin, 2019). Lam ve Zhou (2019) tarafından gerçekleştirilen

meta-analiz çalışması azimli bir karaktere sahip olmak ve akademik başarı göstermek arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarının bireyin yaşamı üzerinde oluşturacağı olumlu etkiler kişilik, eğitsel ve sosyal boyut temelinde düşünüldüğünde yüksek azimli bir karakter özelliğine sahip olmanın önemi görülmektedir.

Azmin varlığının önemi kadar azmin eksikliğinin birey üzerindeki olumsuz etkilerinden de söz edilebilir. Mosanya (2020) tarafından 170 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada pandemi boyunca öğrencilerin yaşadığı akademik stres ve azim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin azim düzeylerinin azlığının yüksek seviyede akademik strese neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lee ve Sohn (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise üniversite öğrencileri açısından azmin önemi vurgulanmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgu düşük azim seviyesine sahip olan öğrencilerin kariyer hazırlığı yönünden yüksek azim seviyesine sahip olan öğrencilere göre daha zayıf olduğudur. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu doğrultusunda düşük azim seviyesine sahip olmanın öğrencilerin kariyer hazırlığı becerilerinin zayıf olmasına sebep olarak üniversite sonrası yaşamlarını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koyması açısından azimli bir karaktere sahip olmanın önemini ortaya koymaktadır. 324 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da düşük düzeyde azme sahip olmanın öz düzenleme becerilerinin de azalması ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Attia ve Abdelwahid, 2020). Öz düzenleme becerilerinin bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını karşılaştıkları yaşantılara uygun hale getirmelerine katkı sağlayan bir özellik (Duru ve ark., 2014) olduğu düşünüldüğünde düşük azim seviyesine sahip olmanın birey üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

Duckworth (2018, 97), azmin geliştirilebilir bir karakter özelliği olduğunu ifade etmiş ve alanyazında bireylerde azmin geliştirilmesine yönelik bir takım uygulama önerileri getirilmiştir. Tang ve ark. (2019), ergenlerin hedeflerine bağlılıklarını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların ergenlerde azmin gelişiminde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Hoerr (2012) ise azmin gelişimini, ortam

oluşturmak, beklentileri belirlemek, kavram öğretmek, hayal kırıklığı yaratmak, deneyim gözlemlemek ve yansıtmak olmak üzere altı aşamalı bir sistem sonucunda mümkün olacağını belirtmiştir. Gulayev (2015) ise eğitim ortamlarında azmin gelişimini hedefleyen müdahaleleri yürütücü işlevlere hitap eden okul hazırlık programları, zihin yapısına ve öğrenme stratejilerine müdahaleler, alternatif okul modelleri ve okul seviyesinde yenilik yaklaşımları, informal öğrenme programları, dijital öğrenme ortamları, internet kaynakları ve öğretmenler için araçlar alt başlıkları altında temellendirmiştir. Eğitim ortamlarında azmi geliştirmeye yönelik bir uygulama da Alan, Boneva ve Ertaç (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama içerisinde öğretmenlere yönelik seminerler ve azmi geliştirmeye yönelik materyaller kullanılmış, araştırma sonucunda da öğrenciler üzerinde olumlu etkilerin görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Azmin gelişimi üzerinde etkili olan faktörleri ortaya koymaya yönelik bir diğer araştırma mühendislik bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin mesleki kimlik algılarının azim düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Verdín ve ark., 2018). Duckworth (2018) bireyde azmin gelişimini içten dışa ve dıştan içe olarak iki alt başlığa ayırmıştır. İçten dışa azmin gelişiminde bireylerin ilgilerinin peşinden gitmeleri, uygulama yapmaları, amaç geliştirmeleri ve umut etmeleri yer almaktadır. Bireyin azim düzeyini geliştirecek dış kaynaklı faktörler arasında da azme yönelik ebeveynlik, azmin faaliyet alanları ve azim kültürü etmenleri bulunmaktadır.

Azmin öğrencilerin ruh sağlığı ve akademik gelişimleri üzerindeki etkileri ve azmin geliştirilebilir özelliği dikkate alındığında azimle ilgili bireysel ve çevresel etkenlerin belirlenmesi önemli olmaktadır. Alanyazında azimle ilişkili olan bireysel faktörlere ilişkin çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. 1504 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada beş büyük faktör kişilik kuramında dışadönüklük dışındaki diğer kişilik özelliklerinin öğrencilerde azmi anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Lin ve Chang, 2017). 288 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise öğrencilerin olumlu düşünme becerilerinin artmasının azim düzeylerinin de artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelik ve Sarıçam, 2018). Gerçekleştirilen bir başka araştırmada da öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının azimli olmalarını pozitif olarak

etkilediği ortaya çıkartılmıştır (Jiang ve ark., 2020). Yıldız (2019) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise öz yeterlik, motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının azmin gelişimine katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca alanyazında azmin psikolojik sağlamlık (Lee, 2017), alışma alışkanlıkları ve sınavlara ilişkin akılcı inançlar (Warren ve Hale, 2020), benlik saygısı ve öğrenme stratejilerinin (Weisskirch, 2018) azimle ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır.

Bireysel faktörlerin yanı sıra ergenler üzerinde azmin gelişimine zemin hazırlayan çevresel faktörlerle ilgili olarak alanyazında çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. 1077 lise ğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin azim başarı arasındaki pozitif ilişkiyi sınıf arkadaşlarından ve ebeveynlerden algılanan sosyal desteğe göre daha çok olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Clark ve ark., 2020). Cui ve Lan (2020) tarafından gerçekleştirilen yaşları 10-13 arasında değişen 1156 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada anne ve babanın sert disiplini öğrenciler üzerinde azmin iki bileşeni (ilginin tutarlılığı, gayrette ısrar) ile negatif ilişki içerisinde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bir diğer araştırma da toplulukçu kültür bağlamında 606 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerle ve ebeveynlerle ilişki duygusunun öğrencilerdeki azim düzeyi ile olumlu bir ilişki taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Datu, 2017).

Bu kapsamda azimle ilgili bireysel etkenler arasında bilişsel esneklik yer alabilir. Bilişsel esneklik bireye yaşamı içerisindeki karşılaştığı yeni olaylara uyum sağlama, farklı bakış açılarından bakabilme, farklı alternatiflerin varlığını fark edebilme, farklı alternatifleri uygulama motivasyonu ve gerekli özgüveni sağlamaktadır (Buğa ve ark., 2018; Martin ve Rubin, 1995; Uzun, 2019). Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliğin ergenlerde azimle ve azimle ilişkili olduğu düşünülen faktörlerle aralarındaki bağlantıyı ortaya koyan çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bilişsel esneklik ve akademik yetkinlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. 760 lise öğrencisinin katılımıyla uygulanan bir başka araştırmada da başarının ve akademik öz

yeterlik algısının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyini tahmin ettiği bulunmuştur (Esen, Özcan ve Sezgin, 2017). Benzer bir araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ve akademik başarı arasında pozitif korelasyon olduğu bulgusu elde edilmiştir (Toraman ve ark., 2020). Taş ve Deniz (2018)'in araştırmasında ise öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada ise bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrencilerin ders çalışmaya istekleri oldukları ve ders çalışma alışkanlığı benimseme konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Önen ve Koçak, 2014). Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yüksel, Sayın ve Dinç, 2020). Tıp fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerinin (dikkat, anlamlandırma ve tekrar) hepsinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmüştür (Toraman ve ark., 2020). Koç (2020) tarafından üniversite öğrencilerinin katılımıyla yapılan diğer bir çalışmada bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin problem odaklı stresle başa çıkma tutumlarını pozitif yordadığı görülmüştür.

İlgili araştırma bulguları öğrencilerin akademik ortamlarda azimli olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülen değişkenler üzerinde bilişsel esnekliğin etkisini ortaya koymaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışlarında bulunduğu, öğrenme stratejilerini etkin olarak kullandığı, akademik öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu, akademik başarılarının yüksek olduğu ve psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğu dikkate alındığında bilişsel esnekliğin azimle ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Azim ile ilişkili olabileceği düşünülen bireysel faktörlerden bir diğeri ise başarı yönelimleridir. Alanyazında başarı yönelimleri ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların ağırlıklı olarak akademik etkenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmaları aktarmadan önce başarı yönelimi alt boyutlarının

açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenme yöneliminde birey yetkinliğini arttırmaya odaklanırken, performans yöneliminde ise birey arttırdığı yetkinliğini başkalarına göstermeye odaklanmaktadır (Elliot, 1999). Öğrenme ve performans yönelimleri kendi içerisinde yaklaşma-kaçınma olmak üzere alt boyutlara ayrılmaktadır. Öğrenme yaklaşma bilgi düzeyinin geliştirilip yeteneklerin arttırılmasına odaklanılırken, öğrenme kaçınma yöneliminde öğrenme sürecindeki başarısızlıktan kaçınma odak noktasıdır. Performans yaklaşma yöneliminde diğerlerinden daha yüksek derecede başarı gösterme düşüncesi ön plandayken, performans kaçınma yöneliminde diğerlerinden başarısız gözükmekten kaçınmak ön plandadır. 517 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada matematik dersine yönelik olumlu tutum ile öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimleri arasında pozitif, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri arasında ise negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Akın ve Akın, 2014). İlman (2018) tarafından lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda başarı yönelimleri alt boyutlarında performans kaçınma yönelimi hariç diğer tüm alt boyutların özerk öğrenme üzerinde yordayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üzbe ve Bacanlı (2013) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilen araştırma sonucunda performans kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvurdukları sonucu elde edilmiştir. Başarı yönelimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin dışında başarı yönelimleri ile olumlu duygulanım arasında da ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan bir araştırmada görev yaklaşım yönelimini benimseme ile psikosomatik stres belirtileri arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Daumiller, Rians ve Breithecker, 2021). 140 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise lise öğrencilerinin yaklaşma yönelimine sahip olmasının öğrencilerin pozitif duygular deneyimlemelerinde, kaçınma yöneliminin benimsenmesinin ise öğrencilerde negatif duygular deneyimlenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda alanyazında öğrencilerin duyguları ile çalışılırken başarı yönelimlerine de dikkat edilmesi gerektiği önerilmiştir (Sharif, 2018). Olgunçelik (2019) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenme yaklaşma yönelimi ile öz anlayış düzeyleri arasında pozitif bir

ilişkinin olduğu, öz anlayış düzeyi ile öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı yönelimleri ile olumlu duygulanım ve akademik gelişim arasındaki ilişkiyi gösteren bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde başarı yönelimlerinin azimle de ilişkili olabileceği ileri sürülebilir.

Bireysel faktörlerle birlikte, bireyin içinde yetiştiği aile ve okula ait çevresel etkenlerin de hem bireysel faktörler üzerinden dolaylı olarak hem de doğrudan azim ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bu kapsamda bireyin anne veya babasından algıladığı özerklik desteği ve sınıf değerlendirme atmosferinin azimle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Anne baba özerklik desteği ergenlerin ebeveynlerin tarafından kendini ifade edebilmeleri ve kararlar alabilmeleri konusunda ebeveynleri tarafından desteklenmesini ortaya koymaktadır (Sevim, 2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ise öğrencilerin sınıf içerisinde uygulanan değerlendirme etkinliklerine ilişkin duygu ve düşünceleri sınıf değerlendirme atmosferini oluşturmaktadır (Brookhart, 1997). İlhan ve Çetin (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma öğrenme odaklı sınıf atmosferinin akademik tükenmişliği azaltırken, performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin ise akademik tükenmişliği arttırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Alanyazında sınıf değerlendirme atmosferinin akademik tükenmişlik ve okula yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularının da bulunduğu görülmektedir (Salami, Iyanda ve Suleiman, 2017; İlhan, 2017). Diğer bir çevresel değişken olan anne baba özerklik desteğinin de azimle ilişkili değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyan çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmüştür. İlgili araştırma bulguları sonucunda ergenlikte özerkliğin ve anne baba özerklik desteğinin: öznel iyi oluş, öz saygı, okula bağlılık, aile içi ilişkiler, olumlu duygular, yaşam doyumu ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Duineveld ve ark., 2017; Ertaş, 2020; Marbell ve Grolnick, 2013; Morsünbül, 2011; Wong, 2008). Bu bulgular bireyin ailesinden özerklik desteği algılamasının ve öğrenme odaklı bir sınıf ortamında eğitim görmesinin azim ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ergenlik döneminin bireyin gelişim süreci için önemli bir aşama olduğu söylenebilir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişi ifade eden ergenlikte, bireyin olumlu özelliklere sahip olmasının, yetişkinlikte

bireyin işlevselliğine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu kapsamda değişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüzde bu olumlu özelliklerden birisi ise azimli olmak olabilir. Çünkü azimli bireyler her türlü zorluk, dezavantaj ve engel karşısında dahi hedeflerine bağlılıklarını sürdürmekte ve bu bağlılıklarını uzun bir süre boyunca devam ettirebilmektedir. Bu bağlılığın önemi azimli bireylerin bilişsel bazı avantajlara sahip diğer bireyler karşısında dahi daha başarılı olduğunu gösteren araştırma bulguları tarafından da ortaya konulmaktadır (Duckworth, 2018, 26/27). Aynı zamanda alanyazında azimli olmanın ruh sağlığı üzerindeki birçok koruyucu etkisini gösteren araştırma bulguları yer almaktadır. Alanyazında yer alan bu araştırma bulguları doğrultusunda azmin akademik başarı üzerinde etkili olmasının yanında ergenlerin yaşam içerisinde karşılaştıkları zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmesine de katkı sağlayacağı söylenebilir. İlgili bu durumlar azmin birey açısından önemli bir karakter özelliği olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda azim üzerinde belirleyici faktörlerin ortaya çıkarılmasının da büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Ergenlerde bir karakter özelliği olarak azim ile bilişsel esneklik, başarı yönelimleri, anne baba özerklik desteği ve sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkilerin ortaya konulması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

A. Amaç

Bu çalışmada ergenlerde azim ile bilişsel esneklik, başarı yönelimleri, sınıf değerlendirme atmosferi ve anne baba özerklik desteği arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1)Ergenlerde bilişsel esneklik azim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

2)Ergenlerde başarı yönelimleri azim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

3)Ergenlerde sınıf değerlendirme atmosferi azim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

4)Ergenlerde anne baba özerklik desteği azim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

B. Önem

Bireylerin var oluşlarını yaşama tam olarak yansıtmaları sürecinde bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerden söz edilebilir (Tough, 2012, 12-13). Geleneksel anlayış tarafından bilişsel beceriler başarının salt temel ölçütü olarak sayılabilmektedir. Fakat bilişsel olmayan becerilerin de önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü bilişsel beceriler bireyin yaşamı ile ilgili kesin bir yordayıcılık gücüne sahip değildir (Borghans ve ark., 2008). Azim, öz disiplin, öz güven, öz denetim, öz güven, sabır ve kararlılık gibi özellikler bilişsel olmayan becerilere örnek olarak verilebilir (Goleman, 2018; Heckman ve Rubinstein, 2001). Eğitim yaşantısı ele alındığında bilişsel olmayan azim gibi özelliklerin veya becerilerin düşük olmasının bireylerin eğitim yaşantılarında olumsuz sonuçlar deneyimlemesine sebep olabileceği söylenebilir (Jacob, 2002). Alanyazında akademik başarı üzerinde bilişsel olmayan becerilerle desteklenmiş bilişsel becerilerin daha etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Veas ve ark., 2015).

Bilişsel olmayan beceriler arasında yer alan azim ile ilgili olarak azmin bireylerin uzun vadeli hedeflerine yönelik bağlılıklarını pekiştirici özelliklerine vurgu yapan çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Bashant, 2014; Duckworth ve ark., 2007). Bireyin belirlediği hedeflere yönelik yoğun bir bağlılık göstermesini ifade etmesi açısından azmin birey açısından önemli bir karakter özelliği olduğu söylenebilir. Alan yazın içerisinde azim kavramının ergenlerin akademik ve psikolojik özellikleri üzerinde etkilerini ortaya koyan çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Azim ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında azim kavramının akademik başarı, okul devamsızlığını önleme, okula bağlılığı artırma, akademik tükenmişlik ve okul doyumu üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu görülmektedir (Clarck ve Malecki, 2019; Cosgrove, Chen ve Castelli, 2018; Howard, Nicholson ve Chesnut, 2019; Li ve Zhu, 2020; Kim, 2020; Reraki, Çelik ve Sarıçam, 2015). Clarck ve Malecki (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bir diğer bulgusu da akademik anlamda azimli olma ve yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğudur. Bu bulgunun azmin

bireylerin psikolojik durumlarına etkisini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bir karakter özelliği olarak azmin bireylerin psikolojik durumları üzerindeki etkisini gösteren çeşitli araştırma bulgularına rastlanabilmektedir. Azimli olmanın bireyin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde azmin stres, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu ve intihar düşünceleri ile negatif ilişki gösterdiği bulunmuştur (Allenden ve ark., 2018; Lee, 2017; Marie ve ark., 2019). Azmin yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş ile pozitif ilişkiler gösterdiği azmin ruh sağlığı üzerindeki etkilerine örnek olarak gösterilebilecek farklı araştırma bulguları da bulunmaktadır (Juan ve Bance, 2019; Waring, Kernes ve Bui, 2019). İlgili araştırmalar azmin bireylerin akademik ve psikolojik alanlarını olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Azmin bireyde var oluşunun yarattığı olumlu etkiler kadar bireyde azim seviyesinin eksikliğinin birey açısından olumsuz sonuçlar oluşturabileceği de alan yazında sıklıkla ortaya konmuştur (Datu ve ark. 2018; Kleiman ve ark., 2013; Moen ve Olsen, 2020; Pennings ve ark., 2015). Psikolojik alandaki araştırma bulguları dikkate alındığında bireylerin azim seviyesinin düşük olmasının ergenlerin ruhsal açıdan zorlu yaşam olayları karşısında daha kırılgan bir yapıya sahip olmalarına sebep olabileceği yorumu yapılabilir. İlgili alanyazın ışığında azim ve akademik alandaki etkilerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar azimli olmanın bireylerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimine olumlu etki edebileceği, azim seviyesinin düşük olmasının ise olumsuz etkiler oluşturabileceği ileri sürülebilir.

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanan (Atkinson, 2010, 108) ergenlik döneminde de bireyin olumlu karakter özelliklerine sahip olmasının gelecek yaşantısının daha işlevsel olmasına katkı sağlayacağı araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Alanyazın içerisinde azmin ergenlerin gelişimi, akademik başarıları ve psikolojik sağlamlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. İlgili bu araştırmalar azmin yetişkinliğe giden süreçte ergenin potansiyelini tam olarak yansıtmasına katkı sağlayacak pozitif değişkenlerle ilişkili önemli bir karakter özelliği olduğunu düşündürmektedir (Bono ve ark., 2020; Ta ve ark., 2021; Tang ve ark., 2021). Ergenin akademik yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebilecek kişisel etmenlerin (bilinçsiz teknoloji kullanımı, zamanı etkili

yönetememe, motivasyon sorunu, hedefe bağlanamama vb.) yaygın olduğu ve ergenlerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilecek olası etkenleri (pandemi süreci, olumsuz yaşantılar vb.) göz önünde bulundurduğumuzda günümüzde azmin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu durumda ergenlerde azim ile ilişkili olan bireysel ve çevresel değişkenlerin belirlenmesi önemli olmaktadır. Ulusal alanyazında azim ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazında bir boşluğu dolduracak olması ve bu araştırma sonucunda ülkemizde yaşayan ergenlerin azim düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin ortaya çıkartılacak olmasının önem taşıdığı ifade edilebilir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların sahada çalışan öğretmenlere ve okul psikolojik danışmanlarına uygulama alanında bir temel oluşturabileceği ve konu ile ilgilenen bilim insanlarına da yeni araştırma önerileri getirebileceği düşünülmektedir.

C. Varsayımlar

Gerçekleştirilen tez çalışma içerisindeki varsayımlara aşağıda yer alan maddelerde yer verilmiştir.

a)Azim ve Kararlılık Ölçeği, Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği, 2×2 Başarı Yönelimleri ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği çevrimiçi ortam aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların ilgili ölçekleri kendilerini tam olarak yansıtacak bir şekilde içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

b)Araştırmaya katılan katılımcılar aracılığıyla elde edilen veriler sonucunda elde edilen bulguların lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin tamamı üzerinde geçerli olduğu varsayılmıştır.

D. Sınırlılıklar

Araştırma azimle ilişkisi ele alınan başarı yönelimleri, bilişsel esneklik, sınıf değerlendirme atmosferi ve anne baba özerklik desteği gibi değişkenlerle sınırlıdır. Araştırma lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın sonuçları sadece lise öğrencileri üzerinde genellenebilir.

E. Tanımlar

Azim: Bireylerin uzun vadeli amaçlarına bağlı kalmasını sağlayan ve bu amaçları gerçekleştirmek için bireylerin sabır, tutku, kararlılık gibi karakter özellikleri göstermesini sağlayan kişisel bir özelliktir (Bashant, 2014; Duckworth ve ark., 2007).

Başarı Yönelimleri: Bireylerin hedeflerini izleme süreçlerini, başarıyla kurdukları ilişki ve başarıya ilişkin algıları ile birlikte başarısızlık sonrasında ortaya koyacakları davranışlarını betimleyen kişisel özelliktir (Arslan ve Akın, 2015; Dweck ve Legget, 1988; İzci ve Koç, 2012).

Bilişsel Esneklik: Bireyler yaşamları içerisinde ani gelişen ve zorlayıcı olarak betimlenebilecek yaşam olayları ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bilişsel esneklik bireylerin bu yaşam olaylarına ilişkin farklı yaklaşabilmesine, yenilikçi kararlar alabilmesine ve bilişsel yapılarında değişiklikler yaparak bu olaylara uyum sağlayabilmelerine olanak sağlayan bir özelliktir (Buğa ve ark., 2018; Dennis ve Wall; 2010, Sapmaz ve Doğan, 2013).

Sınıf Değerlendirme Atmosferi: Bireylerin sınıf ortamındaki işleyişe dair algılarıdır (Brookhart, 1997).

Anne Baba Özerklik Desteği: Ergenlerin yaşamlarını sürdürürken yaşamlarına dair seçimlerde bulunması gereken bazı anlar bulunabilmektedir. Ebeveynlerin ergenlerin yaşamını kişisel ilgi ve değerleri doğrultusunda sürdürmesine destek olması, gelişimsel dönemlerine uygun seçim noktalarında kendilerini ifade edebilmelerinin ve seçim yapabilmelerinin desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Downie ve ark., 2007; Sevim, 2014; Soenens ve ark., 2007).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bölüm içerisinde azim ve azim ile ilişkili olduğu düşünülen başarı yönelimleri, anne baba özerklik desteği, bilişsel esneklik envanteri ve sınıf değerlendirme atmosferi ile ilişkin alanyazında yer alan açıklamalara ve ilgili değişkenlerle gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

A. Pozitif Psikoloji ve Azim

Psikoloji bilimi, 2. Dünya Savaşı'ndan beri klinik temelli bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşım insanı bir hastalık modeli çerçevesinde ele almaktadır ve insanın işlevselliğini bozan durumları tespit ederek bunların sağaltılmasını hedeflemektedir. Psikoloji biliminin patolojiye yönelik bu özel ilgisi, kendini gerçekleştiren birey ve gelişen toplum gibi olumlu kavramları ihmal etmesine neden olmuştur. Pozitif psikolojinin amacı, psikolojinin odak noktasının klinik temelli yaklaşımdan sıyrılarak insanın yaşamı içerisinde olumlu karakter özellikleri geliştirmesine imkan tanıyan özelliklerin neler olduğunu incelemeye yönelik bir değişimi başlatmaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Psikolojinin salt klinik görüş ile hareket etmesi ve sadece bozulan ruh sağlığını tedavi etmeyi kendine görev bilmek gibi sınırlı bir bakış açısına sahip olması pozitif psikolojinin temellerini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Pozitif psikoloji ise klinik görüşün bu dar bakış açısını tamamlamak üzere ortaya çıkmıştır (Carr, 2016, 12). Pozitif psikoloji insanın en uygun şekilde yaşam içerisinde var olmasını sağlamayı gerçekleştirmek adına yapılan bilimsel çalışmaları gerçekleştiren bir disiplindir (Linley ve ark., 2006). Pozitif psikolojinin en ağır yükleri taşıyan insanların dahi acılarını dindirmekten daha fazlasını önemseydiğine inanarak, psikolojik rahatsızlıklara sahip bu insanların yaşamları içerisinde üzüntü ve endişenin daha az olması ile beraber doyum, mutluluk ve memnuniyet gibi olumlu deneyimlerin daha fazla olmasını; sadece zayıf yönlerinin düzeltilmesi ile kalınmayıp, güçlü yönlerinin geliştirilerek anlam ve amaç dolu bir yaşamın sahibi olmalarını amaçladığı söylenebilir (Duckworth ve ark., 2005). Pozitif psikolojinin temel amacı daha iyi bir dünyanın oluşmasına giden süreçlerin bilimsel bir alt yapıya dayandırılarak ele alınmasını sağlamaktır (Carr, 2016, 9). Bu

kapsamda pozitif psikolojinin günlük yaşantı içerisinde “normal” olarak tanımlanabilecek insanın güçlü yönleri ve erdemleri üzerinde gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları belirten bir psikoloji alanı olduğu söylenebilir. Pozitif psikoloji “normal insan” ile ilgili olarak; onun için neyin işe yaradığını, neyin doğru olduğunu ve neyin gelişmesine olanak tanıdığı gibi konuları düşünerek bunları anlama noktasında çaba gösterir. Yaşama işlevsel bir şekilde katılan insanın doğasında ne olduğu, tüm zorluklara rağmen insanların çoğunun onurlu ve amaçlı bir yaşam sürdürmeyi nasıl başardığı gibi sorular pozitif psikolojinin ilgilendiği sorun alanlarını oluşturmaktadır (Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikoloji birey temelinde cesaret, sebat, affedicilik ve özgünlük gibi olumlu karakter özellikleriyle ilgilenmektedir. Grup bağlamında ise pozitif psikoloji bireylere toplum içerisinde daha iyi bir yurttaş kimliği kazandıran kurumlar ve sorumluluk, özgecilik, hoşgörü, çalışma ahlakı gibi vatandaşlık erdemlerini ele almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojiye yöneltilen bu eleştiriler, pozitif disiplin anlayışının eleştirileri kendisi içerisinde değerlendirip eksik yanlarını telafi etmesinde araç olduğu için pozitif psikoloji ilerleyişini sürdürmektedir (Demir ve Türk, 2020). Bireyin yaşamı içerisinde ruhsal ve fiziksel iyi oluşunu arttırmasına katkı sunanlardan biri de psikoterapidir. Pozitif psikoloji hakkındaki araştırmaların ilerlemesi pozitif müdahalelerin de aynı şekilde ilerlemesine katkı sağlamıştır (Eryılmaz, 2017). Geleneksel psikoterapi yaklaşımları daha çok sorun alanlarının ortadan kaldırılmasına yönelik çalışma göstermektedir (Carr, 2016, 391).

Pozitif psikoloji içerisinde doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki terapötik yaklaşımdan söz edilmektedir. Doğrudan terapötik yaklaşım insanların yaşamdan aldıkları hazzın artmasını amaçlayarak bireysel düzeyde mutluluk, iyimserlik ve memnuniyet düzeylerinin artmasını hedeflemektedir. Mutluluk, iyimserlik ve memnuniyetin artmasına olanak tanıyan ortamların neler olduğunu araştırmak ise dolaylı terapötik yaklaşımın konusunu oluşturmaktadır (Csikszentmihalyi, 2009). Pozitif psikolojinin bireyin sahip olduğu olumluyu görünür ve güçlü kılmaya yönelik müdahaleleri danışanların olumsuz deneyimlerini göz ardı etmez. Olumlu müdahalelerin temelinde danışanların zayıf yönlerine ilişkin farkındalık

kazanabilmeleri için güçlü yönlerini kullanmalarını teşvik etme anlayışı bulunmaktadır (Rashid, 2009).

Pozitif müdahalelerin etkililiğini ortaya koymak amacıyla (Sin ve Lyubomirsky, 2009) tarafından meta-analiz araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda pozitif müdahalelerin danışanların iyi oluşunu önemli ölçüde arttırdığı ve depresif semptomları azalttığı ortaya konulmuştur. Pozitif psikoterapinin klinik ortamdaki etkililiği ile ilgili bir başka araştırma bir grup bilim insanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında pozitif müdahalelerin şizofreni tanısı almış bireyler üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda pozitif müdahalelerin bireylerin psikolojik iyilik hali, umut, psikolojik iyileşme ve sahip oldukları psikiyatrik semptomlarda iyileşmelerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Meyer ve ark., 2012). Alanyazın incelendiğinde pozitif müdahalelerin daha farklı bireysel sorun alanlarına ilişkin de etkili sonuçlarına ulaşılacaktır.

Pozitif psikoloji yaklaşımı insanda bulunan olumlu özellikler üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların insanı olumsuz yaşantıların zarar verici etkilerinden koruyacağını savunmaktadır (Gable ve Haidt, 2005). İnsandaki olumlu özellikleri Peterson ve Seligman (2004)'ın "Karakter Güçleri ve Erdemleri" isimli çalışmada bilgelik, cesaret, insanlık, hakkaniyet, ölçülülük ve aşkınlık erdem başlıkları altında yirmi karakter gücünü açıklamıştır.

Yeryüzünde bulunan her insan kendi içlerinde barındırdıkları potansiyel bakımından da diğerlerinden farklılık göstermektedir. Bireylerin yaşama sürecindeki en temel görevlerinin büyüme süreçleri içerisinde potansiyellerini keşfetmeleri olduğu söylenebilir (Tuğrul ve Duran, 2003). Bireylerin kendi potansiyellerini açığa çıkartmalarını sağlama sürecinde bilişsel beceriler ve bilişsel olmayan becerilere yönelik gerçekleştirilen iki önemli vurgudan söz edilebilir. Bilişsel becerilere yönelik vurgu bireyin başarısının hesap yapabilme, harfleri tanıyıp kelimeleri doğru okuyabilme ve zihinsel zekaya yönelik testlerden yüksek puan alabilme ile orantılı olarak arttığını savunur. Bilişsel olmayan becerilere yapılan vurguda ise başarının temelinde bireylerde sebat, merak, öz güven, öz kontrol ve cesaret gibi becerilerin geliştirilmesi başarıya giden yolda önemli bir adım olarak görülmektedir (Tough,

2012, 12-13). Bilişsel ve bilişsel olmayan yetenekler doğuştan gelen ve genlerle belirlenen değişmez özellikler değildir. Yaş ilerledikçe ve görülen eğitimle iki yetenek türünün de geliştirilmesi mümkündür. Ayrıca bilişsel olmayan yetenekler bilişsel yeteneklere göre ilerleyen yaşlarda daha kolay geliştirilebilir olma özelliğine sahiptir (Kashchenko, Kashchenko ve Chashchina, 2018). Sabır, kararlılık, motivasyon, azim gibi beceriler bireylerin yaşam içerisinde başarılı olmalarını sağlamada önemli özelliklerdir. Yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmalarına rağmen öz disiplin gibi bilişsel olmayan becerilerinden yoksunluklarından kaynaklı olarak hayat içerisinde başarısız olmuş, düşük bilişsel yeteneklerine rağmen sahip oldukları azim, öz disiplin ve öz güven gibi bilişsel olmayan becerileri sayesinde hayat içerisinde başarılı olmuş birçok örnek verilebilir (Heckman ve Rubinstein, 2001). Benzer bir şekilde Goleman (2018, 22) tarafından da görece düşük IQ seviyesine sahip bireylerin yüksek IQ seviyesine sahip bireylere kıyasla daha başarılı olabilmelerinin temel sebebi azim, sebat, özdenetim gibi yeteneklerle açıklanmıştır. Bilişsel olmayan becerilerin bilişsel beceriler üzerinde telafi edici bir rol üstlendiği ve başarı ile ilgili olarak önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bilişsel olmayan becerilere yönelik yapılan vurgunun pozitif psikolojinin eğitim alanındaki yansımalarıyla benzer nitelikler gösterdiği söylenebilir. Pozitif psikoloji de bireylerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarma sürecinde önemli rollerden birini üstlenen okul üzerinde pozitif eğitim vurgusu ile etkide bulunmuştur. Pozitif eğitim anlayışının okullarda yerleşebilmesi için okulların işlevinin bilgi öğretmekle sınırlı tutulduğu anlayışın değiştirilmesi gerekmektedir. Pozitif eğitim anlayışında okullar bilgi öğretmenin yanında olumlu karakter özelliklerinin de öğretildiği kurumlar olarak işlev görmektedir (Tekinalp ve Terzi, 2015, 4-5). Pozitif eğitim anlayışını daha iyi yansıtmaları açısından ABD’de bir okulda uygulanmakta olan “Zihin Araçları” isimli program örnek olarak verilebilir. Bu program kapsamında uygulanan eğitimde sayısal ve sözel becerilerden ziyade içgüdüleri kontrol altına alabilme, dikkati engelleyici tuzaklardan kaçınma, duygu kontrolü gibi farklı becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (Tough, 2014, 10). Alanyazın incelendiğinde pozitif psikoloji temelli uygulamaların okullarda öğrenciler üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Shoshani ve Steinmetz (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada

pozitif müdahale uygulanan öğrenci grubunun depresyon ve anksiyete düzeylerinde kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde düşüş bulunduğu aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin öz saygıları, öz yeterlik duyguları ve iyimserlikleri yükselirken, kişilerarası duyarlılık belirtilerinin de anlamlı ölçüde azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kişilerarası duyarlılığın bireyin sosyal hayatı içerisinde kurduğu ilişkileri olumsuz etkileyen yapısı ve bireyin yaşamı içerisinde potansiyelini yansıttığını önüne geçen ketleyici etkisi (Doğan ve Sapmaz, 2012) düşünüldüğünde pozitif psikoloji temelli uygulamaların önem taşıdığı ifade edilebilir. Waters (2011) tarafından okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının etkililiğinin incelendiği araştırmada ise, gerçekleştirilen uygulamalarının öğrencilerin iyi oluş düzeyleri ve akademik performansları arasında anlamlı ölçüde ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bir başka araştırma ise öğrencilerdeki pozitif değişkenler, ruh sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda umut, yaşam doyumu ve öz saygı ile ruh sağlığı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Marques, Pais-Ribeiro ve Lopez, 2011). Bir başka araştırmada ise pozitif psikoloji uygulamalarının okuldaki öğrencilerde okul bağlılığı ve öğrenme faaliyetlerine katılımı arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Seligman ve ark., 2009).

Pozitif Psikoloji'nin bireylerde geliştirmeye çalıştığı pozitif değişkenler olarak da tanımlanabilecek olumlu karakter özelliklerinden biri olan azmin de yaşam içerisinde başarılı olmak adına, önemli bilişsel olmayan yeteneklerden biri olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde azim ile ilgili olarak farklı bilim insanlarının yapılmış tanımlamalara ulaşmak mümkündür. Azim, uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi için kişinin gösterdiği sabır, tutku ve kararlılık olarak tanımlanmıştır (Duckworth ve ark., 2007). Duckworth ise azmi tutku ve kararlılığın bir araya gelmesiyle oluşan olumlu bir karakter özelliği olarak tanımlamıştır (Duckworth, 2018, 72). Azim bireylerin hedeflerini gerçekleştirme süreçlerinde yeteneklerinin de üzerinde performans sergilemelerini sağlayan olumlu bir karakter özelliğidir (Gough, 2013). Azim bireylerin yaşamları içerisinde belirledikleri amaçlara ulaşma süreçlerinde karşılaştıkları engellere rağmen hedeflerinden vazgeçmeden çaba göstermeye devam etmelerini sağlayan önemli özelliklerden biri olarak tanımlanmıştır

(Kaynak, 2019, 74). Azim bireylerin uzun vadeli amaç ve tutkularına bağlı kalmasını sağlayan, bununla birlikte bu amaçlar doğrultusunda yoğun çalışmalar gerçekleştirmesinde katkıda bulunan bir karakter özelliğidir (Bashant, 2014). Hochanadel ve Finamore (2015) ise azmi üniversite öğrencilerinin zekanın sabit bir özellik olmadığı yönünde algı geliştirmelerine yardımcı olan bir karakter özelliği olarak tanımlamıştır

1. Azmin Bileşenleri

Azmin başarıya giden yolda en büyük belirleyicilerden olduğu ve azimli bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gereken çalışmayı kararlı bir şekilde sürdüren bireyler oldukları daha önce açıklanmıştır.

Azim kavramı hakkında yapılan tanımlamalar azmin hayatta ve akademik alanda başarılı olmak için önemli bir pozitif değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bu bölüm içerisinde azmin bileşenleri üzerinde durulmuştur. Azmin bileşenleri alanyazında azim hakkında yapılan tanımlamalar doğrultusunda sabır, tutku ve kararlılık olarak belirlenmiştir.

a) Sabır

Sabır, insanların hayatları içerisinde istenmeyen durumlar olarak tabir edilebilecek hayal kırıklığı, sıkıntı ve acı durumlarında bireylerin bu olumsuz yaşantıları olgunlukla karşılayabilmelerine imkan tanıyan bir duygudur (Schnitker, 2012). Sabır zorlayıcı yaşam olaylarına karşı gösterilen direnme eğilimini ifade etmektedir. Sabır bilişsel, duygusal ve davranışsal alt boyutları bulunan çok katmanlı psikolojik bir karakter özelliğidir. Aynı zamanda sabır bireyin anlamlı bir yaşama sahip olmasını destekleyerek, mutlu bir birey olmasını sağlamaktadır (Doğan, 2014). Sabır kelime anlamı itibariyle hoşgörü, öfke kontrolü, tahammül ve sebat gibi olumlu nitelik gösteren özelliklerin yerine de kullanılabilen aynı zamanda duygusal boyutu ön plana çıkmış bir duygudur. Kültürümüzde de sabrın insanlara kazandırdığı zorluklar karşısında direnç gösterebilme özelliği ön plana çıkmıştır (Gül ve Çelikköz, 2018). Kültürümüzdeki dini anlayışın bir yorumu olan tasavvuf içerisinde sabrın önemli bir erdem olarak vurgulandığı söylenebilir. Sabır insanın nefsani arzularının önüne geçmesini ve vicdanlı olmasını sağlayan bir duygu davranış biçimi olarak ifade

edilmektedir (Sayın, 2012). Dini anlayışımızda ise sabrın kişinin yaratıcıya duyduğu sonsuz güven neticesinde zorluklar karşısında dayanıklı olmasına imkan tanıyan bir özellik olduğu vurgulanmaktadır (Bulut, 2020).

Schnitker ve Emmons (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda sabır karakter özelliğinin Beş Faktör Kişilik Modelinde yer alan kişilik özelliklerinden açıklık ve anlayışla pozitif ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılırken, duygusal dengesizlik ve dışadönüklük ile negatif yönde ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada sabrın farkındalık ile pozitif ilişki gösterdiği, olumsuz duygulanım ile negatif ilişki gösterdiği fakat olumlu duygulanım ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

b) Tutku

Tutku zaman geçse dahi değişmeyen sabit ve sürekli adanmışlığı tanımlamayan bir karakter özelliğidir (Duckworth, 2018, 73). Yoğun bir adanmışlık halinin karşılığı olan tutku anlamlı bir hayata sahip olmak için önemlidir. Hayat bireyden tüm yaşantılarını başarı ile sonuçlandırmasını değil, mücadeleden asla vazgeçmemesini beklemektedir (Frankl, 2019, 62). Başarılı olmak için tutkulu olmak yani mücadeleden vazgeçmeyip, sabit ve sürekli adanmışlık haline sahip olmak önemlidir. Başarı yetenek ve çabanın birleşimi şeklinde açıklanmıştır. Fakat başarılı olmak adına çaba yetenekten önce gelmektedir. Çünkü çabalamak yeteneği meydana getirmekte ve aynı zamanda yeteneğe üretkenlik kazandırmaktadır (Duckworth, 2018, 59). Tutkulu olmak, başarıya giden zorlu yolda tüm zorluklara rağmen bireyi hedeflediği noktaya ulaştıracak olumlu bir karakter özelliğidir (Duckworth, 2018, 77). Tutku, sağlıklı insanların başarılar elde ederek yaşamlarını anlamlandırmalarında etkili olduğu kadar, hayatları içerisinde yıkıcı yaşam olaylarını deneyimlemiş insanlar için de sağlıklı bir karakter özelliğidir. Bu bireyler yıkıcı yaşam olaylarını deneyimlemelerinin ardından dahi yaşamları içerisinde belirli alanlarla ilgili birtakım tutkular geliştirerek psikolojik sağlamlıklarını korumuş, yaşamın içerisine aktif katılarak üretken birer birey olma özelliklerini yitirmemişlerdir (Csikszentmihalyi, 2018, 278-282).

c) Kararlılık

Türkçe alanyazın incelendiğinde kararlılığın azmin yerine kullanıldığı çalışmalara rastlanacaktır. Kararlı bireyler yaşadıkları her türlü zorluk, sıkıntı ve güç durumlara rağmen hedeflerine ulaşmak için çabalarını azaltmaya yöneltecek şekilde herhangi bir değişime izin vermezler. Aynı tutum ve inançla hedeflerini gerçekleştirmek için mücadele etmeye devam ederler (Singh ve Jha, 2008). Bireyin yaşamları içerisinde belirledikleri hedefler bireyin yaşantısını kolaylaştıracağı gibi aynı zamanda bireyin çeşitli zorluklarla karşı karşıya gelmesine de sebep olabilir. Bireyler bu zorlu yaşam olayları ile karşılaştıklarında hedeflerinde değişikliğe giderek kişisel konfor alanının içerisinde kalmayı tercih edebilirler. Fakat böyle bir durum bireyin anlamsız bir hayata sahip olmasına sebep olacaktır. Kararlılık bireyin zor durumlarda dahi hedeflerine bağlılığını devam ettirmesini sağladığından anlamlı ve değerli bir yaşam için önemli bir karakter özelliğidir (Csikszentmihalyi, 2018, 319).

2. Azmin Etkileri

Karakter özelliği olarak azmin bireyin akademik, psikolojik ve sosyal yaşantısı üzerindeki birtakım etkilerinin bulunduğu alanyazında gerçekleştirilen araştırma bulguları doğrultusunda söylenebilir. Bir grup bilim insanınca gerçekleştirilen çalışmada azimli askerlerin Özel Kuvvetler seçim kursunu tamamlama olasılıklarının, azimli satış temsilcilerinin işlerine devam etme olasılıklarının, azimli gençlerin liseden mezun olma olasılıklarının ve azimli erkeklerin evli kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eskreis-Winkler ve ark., 2014). Strayhorn (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada azmin akademik başarı üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmenlerden tarafından yüksek derecede sosyal desteğe sahip olmanın azim ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği sonucu elde edilmiştir (Clarck ve Malecki., 2019).

2008 yılında ise Singh ve Jha tarafından 254 lisans öğrencisi üzerinde azim, mutluluk, yaşam memnuniyeti ile olumlu ve olumsuz duygular arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Azimle mutluluk, yaşam memnuniyeti ve olumlu duygular arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak azimle olumsuz duygular arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duckworth ve bir grup bilim insanı tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise eğitim seviyesi daha yüksek kişilerin daha az eğitilmiş akranlarına göre azim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu sonucu, azmin bireyler üzerinde uzun vadeli hedeflere bağlı kalma konusunda yaptığı olumlu etkinin aynı zamanda bireyleri daha üst düzeyde eğitim almaya yönlendirdiği şeklinde yorumlamışlardır. Aynı makale içerisinde aktarılan bir diğer çalışmada azim ile öğrencilerin not ortalamaları arasında pozitif bir ilişki türünün olduğu sonucu bulunmuştur (Duckworth ve ark., 2007). Teimouri, Plonsky ve Tabandeh'in (2020) ikinci dil öğrenmeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada da ikinci dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve başarı ile azim arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise azim ve vicdanlı olmanın örtüşen kavramlar olduğu, azmin ve vicdanlı olmanın öğrencilerin aldığı notları büyük ölçüde öngördüğü bulgusuna ulaşılmıştır (Ponnock ve ark., 2020).

Duckworth tarafından Ulusal Heceleme Yarışması'na katılan öğrencilerin psikolojik yapılarını değerlendirmek üzere gerçekleştirilen çalışma azmin etkilerini ortaya koymaktadır. Yarışmaya katılan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere azim anketi uygulanmış ve anket içerisinde öğrencilerin yarışmaya hazırlık aşamasında ayırdıkları çalışma zamanını belirtmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından yarışmaya hazırlanan belirli bir gruba da sözel zekasını ortaya çıkaran test uygulanmıştır. Çalışma sonucunda azim puanının yüksekliği öğrencilerin yarışma içerisindeki başarılarını ön görmeye imkan tanımıştır. Fakat sözel zekanın yüksekliği ile öğrencilerin azim puanları ya da öğrencilerin yarışma içerisindeki başarıları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Duckworth, 2018, 26-27). Yaşları 23 ile 42 arasında değişen yüz yedi katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada ise azim ve iyi oluş arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Moen ve Olsen, 2020). Azim konusunda yapılan bir başka çalışma ise azim ve minnettarlığın yaşam anlamı geliştirme konusunda birlikte çalıştığını, intihar hakkında düşünce ve plan geliştirmeye karşı da koruyucu rol üstlendiğini ortaya koymuştur (Kleiman ve ark., 2013). Azmin intihar ile olan ilişkisinin incelendiği bir diğer çalışmada azmin, umutsuzluk ve intihar arasındaki ilişkide moderatör değişken olarak işlev gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha yüksek azim puanına sahip kişilerde umutsuzluk ve azim

arasındaki ilişkinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum azmin intihar düşüncelerine karşı koruyucu bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Pennings ve ark., 2015). Yapılan bir başka çalışma ise azimli bireylerin depresyon yaşama ihtimallerinin daha az olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu durumun azimli bireylerin yaşamın olumsuz yönlerine odaklanmamaları, uzun süreli hedeflerine ulaşma sürecinde tutku ve sebatlarını korumaları sayesinde ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmışlardır (Datu ve ark., 2018).

Azim aynı zamanda bireyin en zorlu fiziksel yaşam olaylarını yaşarken dahi hayatta kalmasını sağlayan olumlu bir karakter özelliği olduğu söylenebilir. Bu konuda Auschwitz Toplama Kampı'na savaş esiri olarak alınan Frankl, kampın her türlü zorluğuna ve çeşitli sağlık sorunlarına karşı kampa girerken el konulan kitabını tekrardan yazma azminin tüm bu dezavantajlı şartlara ve yaşantılara yönelik olarak koruyucu rol üstlendiğini belirtmektedir (Frankl, 2018, 118).

3. Azmi Etkileyen Faktörler

Bir karakter gücü olarak azmin üzerinde bireysel ve sosyal temelli birtakım faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Azmi etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak adına alanyazında birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Azmi etkileyen bir değişken olarak eğitim sisteminin yapısı da örnek olarak sunulabilir. Sınavlardan düşük alan bir öğrencinin yeteneklerine uygun bir okulda değil de farklı bir lise türünde olması gerektiğini söyleyerek onu pasifize eden ve düşük sınav puanına sahip olan öğrencinin daha az yetenekli olduğunu düşünen bir eğitim sistemi öğrencinin azmini de olumsuz etkileyecektir (Gulayev, 2015, 225). Duckworth ve bir grup bilim insanı (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yaş ile birlikte azmin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat 25-34 ile 35-44 yaş grupları arasında ve 45-54 ile 55-64 yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Azmin yaş ile birlikte artmasının altındaki nedenin azim ölçeğindeki tecrübelerle ilgili sorulardan kaynaklı yapay bir bulgu olmadığı yine araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Araştırmacılar geçmiş ile ilgili üç madde haricinde de azim ile yaş arasındaki ilişkinin değişmediğini vurgulamıştır.

Yaş grupları arasında azim seviyelerinin fark göstermesinde farklı nesillerin etkisi ve “olgunluk prensibi” olmak üzere iki farklı açıklama yapılmıştır. Farklı nesillerin etkisi kuşaklar arasında kararlılık, azimli olma gibi karakter özelliklerine yönelik yapılan değer atfetme halini yansıtmaktadır. Olgunluk prensibi ise, yaşlandıkça bireylerin kararlılık gibi karakter özelliklerinin gelişimini açıklamaktadır (Duckworth, 2018, 103-104).

4. Azim Geliştirilebilir Mi?

İnsana ait tüm özellikler hem genlerden hem de yaşantılardan etkilenmektedir (Duckworth, 2018, 97). İnsana ait karakter özelliği olan azim de geliştirilebilir bir yapı taşımaktadır (Duckworth, 2018, 107). Azmin geliştirilmesi konusunda ebeveynlerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların kısacası bireyin iyi oluşu ile ilgilenen tüm öğelerin önemli bir sorumluluk taşıdığı düşünülmektedir. İnsanın iyi oluşu ile ilgilenen tüm öğelerin bireye karakter özelliklerinin değişmeyen bir yapıdan ziyade geliştirilebilir özellikler bütünü olduğunu hissettirerek yaklaşımları bu özelliklerin gelişmesinde yardımcı olacaktır (Tough, 2012, 146). Azmi geliştirme sürecinde aynı zamanda özgüven, motivasyon ve otokontrol gibi becerileri arttırmaya yönelik planlanan aktiviteler azmin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Wedding ve Niemiec, 2018, 189). Azmi geliştirme konusunda bireylerin de kendi başlarına uygulayabilecekleri birtakım önerilerden de söz edilmektedir. Bireylerin hazırlayacakları yapılacaklar listesi, çaba harcadıkları görevi başarıyla tamamladıklarını hayal etmeleri ve çaba harcadıkları göreve yönelik kendilerine küçük hedefler koymaları, iyimser olmaları, ilişkide bulundukları diğer insanlardan destek almaları, başarısız olduklarında kendilerini yeteneksiz görmekten ziyade gösterdikleri çabanın derecelerini sorgulamaları azmin gelişmesini sağlayan etkinlik önerileridir (Wedding ve Niemiec, 2018, 189/190).

Azmin gelişimi Duckworth (2018) tarafından azmin içten dış ve dıştan içe doğru gelişimi olmak üzere iki alt başlık altında açıklanmıştır. Azmin içten dış gelişimini: ilgi, uygulama, amaç ve umut oluştururken; azmin dıştan içe gelişimini ise azme yönelik ebeveynlik, azmin faaliyet alanları ve azim kültürü oluşturmaktadır.

a) Azmin İçten Dışa Gelişimi

Azmin içten dışa gelişiminde azmin gelişimine katkıda bulunan bireysel faktörlere yer verilmiştir. Duckworth (2018) tarafından tanımlanan bu bireysel faktörler ilgi, uygulama, amaç ve değerlendirme olarak açıklanmıştır.

İlgi: Bir ilgi alanı geliştirmek ve o ilgi alanı ile alakalı bir iş ile uğraşmak bireyin doyum duygusunu geliştirmesi ile beraber o işte en yüksek düzeyde performans gerçekleştirmesinde önemli bir etkidir (Duckworth, 2018, 117/118). Bu durumun işine azimle bağlanan bireyler yetiştirmede bir ilgi alanına sahip olmanın önemli bir katkı olduğu söylenebilir. Bireylerin işlerine azimle bağlanabilmeleri için keşif, gelişim ve derinleştirme süreçlerini tamamlamaları gerekmektedir (Duckworth, 2018, 124).

Uygulama: Azimli bireylerin işlerine olan bağlılıklarının uzun süreli olması, bu bireylerin işleriyle ilgili daha fazla uygulama yapmalarına katkı sağladığı söylenebilir (Duckworth, 2018, 139). Uygulama ile ilgili olarak hedef odaklı uygulama ve akıştan söz edilebilir. Azim bireylerin daha çok hedef odaklı uygulama yaptıkları ve daha çok akış hissi yaşadıkları söylenebilir (Duckworth, 2018, 154). Hedef odaklı uygulamanın aşamaları sınırları belirlenmiş zorlayıcı bir hedef, yoğun konsantrasyon ve çaba, anında ve bilgilendirici geri bildirim, gözlem ve düzeltmeden oluşan tekrardır (Duckworth, 2018, 161).

Amaç: Amaçlar insanların yaşamları içerisindeki bireysel gelişimlerini belirli bir plan doğrultusunda sürdürmelerine olanak tanımaktadır (Eryılmaz, 2012). Duckworth tarafından 16.000 katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcılarda amaç puanı ne kadar yüksekse azim puanının da o kadar yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Duckworth, 2018, 172). Alanyazın içerisinde bireylerin amaç belirlemeleri aracılığıyla azimli olmalarına katkı sağlayacak çeşitli değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyan çeşitli araştırma bulguları olduğu söylenebilir. Amaç belirleme ile ilgili bir araştırma Eryılmaz ve Aypay (2011) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kariyer amacı belirlemenin öğrencileri derse katılma konusunda motive ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Eryılmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise kariyer amacı belirlemenin

öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik stratejileri kullanma ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurdakul (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise okul öncesi dönemde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş ve amaç belirlemenin dinlediğini anlama üzerindeki etkisi kurmaca ve bilgilendirici metinler aracılığıyla test edilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda amaç belirlemenin dinlediğini anlama üzerinde kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Amaç belirlemenin sonuçları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar araştırmalar: amaç belirlemenin derse katılım, öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik stratejileri kullanma ve dinlediğini anlama üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır. Bu gibi değişkenlerin bireyin azimli olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde amaç sahibi olmak ile azimli olmak arasında anlamlı bir ilişkinin bulunabileceği söylenebilir.

Umut: Araştırmacı tarafından umutlu olma halinin bireyin yaşamını güzel kılabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Zira umut bireyin deneyimlediği zorlu yaşam olaylarında motivasyon duygusunu besleyerek bireyin olumsuz düşünce ve duyguların etkisine karşı koruyucu bir rol üstlendiği söylenebilir (Kaynak, 2019, 459). Öğrenilmiş iyimserlik ve gelişimci zihniyetin de umut gibi bireyin içsel gücüne dair olumlu düşünce ve duygularını ifade ettiği düşünülmektedir. Öğrenilmiş iyimserliğe sahip bireylerde, bireyler yaşadıkları olumsuz durumlar hakkında durumların geçici olmadığını düşünme ve durumları dışsal nedenlere atfederek yorumlama eğilimindedir (Güloğlu, 2015, 213). Gelişimci zihniyette ise bireylerin hata yaptıklarında hataları ile yüzleştikleri, yetenek ve kabiliyetlerinin gerçekleştirilecekleri çalışmalar aracılığıyla geliştirilebilir özellikler olduklarına inandıkları bir özellikten söz edilmektedir (Dweck, 2009). Azimli bireylerde bulunan umut duygusu ise bireylerin yapacakları çalışmalar aracılığıyla gelecekleri üzerinde olumlu etkiler yapabilecekleri algısına dayanmaktadır (Duckworth, 2018, 195).

b) Azmin Dıştan İçe Gelişimi

Azmin dıştan içe gelişimi başlığı altında ise Duckworth (2018) tarafından bireyde azmin gelişimi üzerinde etkili çevresel faktörler üzerinde durulmuştur. İlgili çevresel

faktör değişkenleri olarak azme yönelik ebeveynlik, azmin faaliyet alanı ve azim kültürüne yer verilmiştir.

Azme Yönelik Ebeveynlik: Azimli bireyler yetiştirme ile ilgili olarak belirli bir ebeveynlik stilinden ziyade şartlara uygun gerçekleştirilen ebeveynlik tutumları (Şekil 1) daha önemli bir özellik taşımaktadır (Duckworth, 2018, 240). Azimli bir çocuk yetiştirme konusunda anne babaların kendilerine soracakları temel soru öncelikle kendilerinin azim dereceleri ve çocuklarının kendilerini rol model almaya teşvik edecek ebeveynlik stillerine sahip olup olmadıklarıdır. Eğer bu iki temel soruya verilecek yanıt olumluysa azimli bir çocuk yetiştirmenin mümkün olduğu söylenebilir (Duckworth, 2018, 246).

	Destekleyici	Destekleyici Değil
Talepkar	Bilge Ebeveynlik	Otoriter Ebeveynlik
Talepkar Değil	Hoşgörülü Ebeveynlik	İhmalkar Ebeveynlik

Şekil 1. Ebeveynlik Stilleri (Duckworth, 2018, 241)

Azmin Faaliyet Alanları: Okul dışı aktivitelerin hepsi azmin faaliyet alanlarını oluşturmaktadır. Bu aktiviteler bireyde ilgi, amaç ve uygulamayı nitelik olarak kazandırmayı hedeflemektedir (Duckworth, 2018, 255). Duckworth ve ekibi tarafından okul dışı aktivitelerin etkililiği ile alakalı 1200 lise öğrencisi üzerinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada Azim Ağı adı verilen bir ölçek ile öğrencilerin okul dışı aktiviteleri belirlenmiş ve bir seneden uzun süreli olarak devam ettirdikleri her çalışma öğrencilere bir puan kazandırmıştır. Araştırma sonucunda okul dışı aktivitelere yönelik bağlılık, tutku, kararlılık ve başarıyı değerlendiren azim ağı ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerin akademik bağlamda da daha azimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Duckworth ve ekibi tarafından benzer bir araştırma öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversite eğitimlerinde okul dışı etkinliklere bağlılık gösteren öğretmenlerin, öğretmenlik kariyerlerini sürdürme oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duckworth, 2018, 264/265).

Azim Kültürü: Azmi geliştirme konusunda yapılabileceklerden biri de bireylerin bir azim kültürü bulup o kültür içerisinde kendilerini dahil etmeleridir (Duckworth, 2018, 280). Azim kültürüne sahip bir ortamın bireyin azmini geliştirmeye olan etkisi, Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde açıklanan karşılıklı belirleyicilik ilkesi aracılığıyla ifade edilebilir. Karşılıklı belirleyicilik ilkesi davranış, kişisel faktörler ve çevrenin birbirini karşılıklı olarak etkilediği bir çerçeve olarak açıklanmıştır (Wood ve Bandura, 1989). Karşılıklı belirleyicilik ilkesinde davranışların bireyin içerisinde bulunduğu çevrenin etkisine bağlı olarak şekillenmekte olduğu ifade edilmiştir (Bayrakçı, 2007). Bu durum azmi benimsemiş bir çevrenin, bireyin uzun vadeli hedeflerine yönelik yoğun çaba göstermesini sağlayacağı dolayısıyla da azimli bir ortamın azimli bireyler geliştireceğini ortaya koymaktadır.

c) Azmi Geliştirmeye Yönelik Çalışma Önerileri

Azmi geliştirmeye yönelik çalışma önerileri Gulayev (2015, 242-243) tarafından beş alt başlıkta açıklanmıştır. Okul öncesinde ve ilkokulun ilk haftasında amaca yönelik davranışların geliştirilmesi için odaklanmış dikkat, yoğun çalışma, planlı olma gibi yürütücü işlemlere hitap eden okula yönelik hazırlık programlarıdır. Zihin yapısı müdahaleleri zekanın bireyin göstereceği çaba ile geliştirilebilir olduğunu vurgulamakta ve öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların içsel nedenlere atfedilmesine engellemeyi amaçlamaktadır. Öğrenme stratejilerine yönelik müdahaleler ise öğrenme süreci içerisinde yaşanabilecek olası sorunlara karşı önceden önlem almayı içermektedir. Karakter eğitimi odaklı müdahale ise proje tabanlı öğrenme ve tasarımlı düşünmeyi hedef almaktadır. Okulda yenilenme odaklı alternatif okul modelinde ise sınıf haricindeki ortamlar aracılığıyla öğrencilerin azim düzeylerini geliştirebilecekleri etkinliklerin gerçekleştirilmesine imkan tanıyan ortamlar olarak ifade edilmiştir. Azmin gelişmesine örnek olarak verilecek bir başka çalışmada ortaokul öğrencilerinde okullarını hedef odaklı olarak algılayan öğrencilerin azim seviyelerinin ve karne notlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarını performans odaklı olarak algılayan öğrencilerinin azim puanlarının ve karne notlarının daha düşük olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Araştırmacılar tarafından öğrenmenin değerini vurgulayan okul ortamının öğrencilerde azmin gelişmesinde olumlu bir pekiştirici olacağı ifade edilmiştir (Park ve ark., 2018). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen

bir başka çalışmada ise azim ile stresli olma arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Algılanan akademik başarısızlık ve stres arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını arttırmaya yönelik çalışmalar öğrencilerin stres düzeylerini azaltabileceği için önerilmiştir (Lee, 2017). İlgili çalışma bulguları doğrultusunda psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek azim düzeylerine sahip olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin azim düzeylerini arttırmaya yönelik Warren ve Hale (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma bir diğer örnek olarak verilebilir. Bu çalışma sonucunda çalışma alışkanlığına sahip olmanın ve okul içerisinde gerçekleştirilen sınavlara yönelik akılcı inançlara sahip olmanın azim ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışma örneği ise yine üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısı ve öğrenme stratejilerine sahip olmanın azmin yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Weisskirch, 2018).

Bir grup bilim insanı tarafından azmi geliştirmek için alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma, azmi geliştirmek için oluşturulan müfredat, doğuştan gelen yetenek kavramına karşı insan beyninin geliştirilebilirliğini, amaçları yerine getirmede ve yetenekleri arttırmada çabanın rolünü, gerileme ve başarısızlık dönemlerinde yapıcı yorumlamanın önemini ve bir hedefe sahip olmanın gerekliliğini vurgulayan animasyon videoları, kısa durum çalışmaları ile sınıf içi aktivitelerinden oluşmaktadır. Müfredatın uygulanmasının yanında öğretmenlere yönelik olarak da seminer çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenlere müfredat içerisinde kullanacakları materyallerde öne sürdükleri fikirleri öğretim felsefelerinin bir parçası olarak benimsemeleri ve öğrencilerin iyi davranışlarını övmek yerine, öğrenme alışkanlıkları ile öğrenmeye yönelik tutumlarını övmeleri konusunda yönlendirmede bulunulmuştur. Uygulanan müdahale programı sonucunda öğrencilerin zorlu görevler seçme, yetenek geliştirici faaliyetlerde bulunma ve bunun sonucu olarak yeteneklerini geliştirip yüksek ödül elde etme olasılıklarının anlamlı olarak arttığı bulunulmuştur (Alan, Boneva ve Ertaç, 2019).

Hoerr (2012, 17) azmin gelişimini ortam oluşturmak, beklentileri belirlemek, kavram öğretmek, hayal kırıklığı yaratmak, deneyim gözlemlemek, yansıtmak ve öğretmek olmak üzere altı aşamalı bir süreç üzerine temellendirmiştir.

Ortam Oluşturmak: Azmi öğretme sürecinde öğrencilerin kendileri ile ilgilenildiği, desteklendiği ve başarısız olsalar dahi değerli hissettikleri bir öğrenme ortamını oluşturmak önemlidir. Öğrencilerde hedefleri için yoğun çalışma davranışına sahip azimli öğrenciler yetiştirebilmek için, öğrencilerin elde ettiği akademik başarılarından ziyade çabaları ve öğrenme seviyelerindeki ilerleyişleri göz önünde bulunduran bir akademik ortam bulunmalıdır (Hoerr, 2012).

Beklentileri Belirlemek: Öğrencilerin başarılı olmaları için bir hedef uğruna çaba göstermeyi değerli bulmaları ve başarısızlıklarını onları başarıya ulaştıracak anahtarlar olarak görmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilere başarıya giden yolda ilerleyişlerinin takdir edildiği belgeler verilebilir (Hoerr, 2012). Öğrencilerin azimlerini geliştirebilmeleri için azmi anlamaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilere başarısız oldukları anlarda dahi ilgi gördüklerinin hissettirilmesi ve öğrencilerden başarılı olmaları yönünde bir beklentinin bulunduğu duygusu aktarılmalıdır. Öğrencilere azimli olmalarını sağlamak adına azim ölçeği ölçüt olarak kullanılabilir. Bu ölçek öğrencilerin günlük hayatlarındaki davranışları üzerinde farkındalık kazanmasına olanak tanıyacaktır (Gulayev, 2015).

Kavram Öğretmek: Öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca azmi kelime dağarcıklarına katmaları ve öğrenim süreçleri içerisinde (sınıfta, teneffüste) azmi kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin de öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken azim kavramını kullanmaları öğrencilerin azim kavramını içselleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirirken “Yeteri kadar çaba harcadın mı? Bu ödevi azimli bir şekilde gerçekleştirdiğini düşünmüyorum.”, “Azimli olduğunu ilerleyişinle bize gösteriyorsun.” gibi cümleler kullanabilirler (Hoerr, 2012).

Hayal Kırıklığı Yaratmak: Azmi geliştirme sürecinde belirsizliklerden kaynaklı olarak hayal kırıklığı yaşanabilir. Verilen görev net olarak tanımlanmamışsa ve birden fazla seçenek bulunmaktaysa öğrenciler çalışmaya başlamadan

vazgeçebilirler. Bu aşamada öğrencilerin duygularına, tutumlarına ve kendilerine olan güvenlerine öğretmenlerin duyarlı olması gerekmektedir. Öğretmenler tarafından öğrencilere muhtemel hayal kırıklıklarının önceden farkına varılması ve bu süreçteki öğrencilerin duygularına ilişkin farkındalık geliştirmeleri, zorlu hayal kırıklığı anlarında dahi derin bir nefes alıp öğrencilerin çalışmaya devam etmeleri konularında destek sağlanmalıdır (Hoerr, 2012).

Deneyim Gözlemlemek: Azimli bireylerin zorluklar karşısında hedeflerine olan bağlılıklarını devam ettirerek çabalarını sürdürdükleri Kaynak (2019, 74) tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin onlara zor gelen bir görevden vazgeçme eşikliklerinin ve hayal kırıklığı düzeylerinin fark edilmesi önemlidir. Bu konuda öğrencilere “Nasıl hissediyorsun?”, “Sence bu iyi bir başarısızlık mı?” gibi sorular sorularak öğrencilerin başarısızlık durumlarına ilişkin tutumlarının farkına varması sağlanabilir. (Hoerr, 2012).

Yansıtmak ve Öğretmek: Öğrencilerin yaşamları içerisinde azimli oldukları durumlardan sonra deneyimleri üzerinde düşünmeleri önemlidir. Öğrencilerin kendilerine azimli oldukları görev ile ilgili öğrendikleri, başarısız olmalarına rağmen neden vazgeçmedikleri ve olası başarısızlık durumlarında onlara yardımcı olacak temel karakter özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sorular sorması sağlanmalıdır. Öğrencilerin azim günlükleri tutmaları gelecekte yaşayacakları problem durumlarına ilişkin kolaylık sağlayacaktır (Hoerr, 2012).

B. Başarı Yönelimleri

Günümüz toplumu bilgi ve teknoloji toplumu olarak adlandırılmakta ve bilgiyi elde eden elde ettiği bilgi doğrultusunda da yöneldikleri farklı iş ve görevlerde başarılı olmak isteyen bireylerden oluşmaktadır. Her insanda başarıyı arzulama ve başarısızlıktan kaçınmanın belirli oranda bulunduğu düşünüldüğünde, başarı isteğinin psikolojik bir ihtiyaç olduğu söylenebilir (Olgunçelik, 2019). Bireylerin davranışlara güdülenmesinde ihtiyaçların etkili olduğu göz önünde tutulduğunda, bireylerin sahip oldukları başarı gereksinimlerinin başarıya güdülenmelerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Kayaş, 2013). Başarma gereksinimi yapılacak bir görevi veya sergilenecek davranışı, davranışın ve görevin imkan tanıdığı en yüksek standartlarda

yerine getirme amacını ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2013, 251). Yüksek düzeyde başarıma gereksinimine sahip olan bireylerin yaptıkları görevlere yönelik dikkat düzeyleri yüksektir ve görevlerini herkesten daha iyi yapmak için yüksek düzeyde çaba gösterirler (Cüceloğlu, 2013, 254). Başarı gereksinimi düzeyi yüksek olan bireyler kendileri için değerli olan işleri başarmak için yüksek düzeyde bir çaba sarf edeceklerdir. Yüksek başarı beklentisi ve düşük başarı korkusuna sahip bireylerin başarıya yönelik güdülenmelerinin yüksek derecede olduğu söylenebilir (Küçüköğlu, Kaya ve Turan, 2010).

Başarı gereksinimin ve sonucunda elde edilecek başarılı olma halinde bir hedefe sahip olmanın birey açısından temel bir belirleyici olduğu araştırmacı tarafından düşünülmektedir. İnsanlar arasında hedef belirlemede birtakım temel farklılıklar bulunmaktadır (Frese, Stewart ve Hannover, 1987). Kimi insanlar kendi yeteneklerinin de üzerinde hedefler belirlerken kimileri de yetenekleri ile tutarlı ya da yeteneklerinin altında hedef belirlemektedirler. Gerçekleştirilen çalışmalar, belirlenen hedeflerin zorluğunun gösterilen performansın artmasına olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur (Locke, 1968; Latham ve Baldes 1975). Altmış dört lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada derece yapma hedefleri ile öğrencilerin gösterdikleri performans arasında bir ilişki bulunması belirlenen hedeflerin zorluğunun performans üzerindeki etkisine örnek olarak sunulabilir (Wood ve Locke, 1987). Benzer bir çalışma Cheng ve Chiou (2010) tarafından da gerçekleştirilmiş ve yüksek hedefler belirleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı test sonucu elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Hedef belirleme ile ilgili diğer bir araştırma da bir lisede İspanyolca dil sınıfında gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilen boylamsal çalışmada bir hedef belirlemek ile başarılı olmak arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Moeller, Theiler ve Wu, 2012). İlgili konu başlığı ile alakalı alanyazın incelendiğinde hedef belirleme ile ilgili olarak çeşitli araştırmaların yapıldığı görülecektir. Hedef belirlemenin, belirlenen hedefin niteliğinin ve hedefle ilgili değişkenlerin önemli olduğu görüldüğüne göre hedeflere yaklaşım becerilerini ifade eden, özellikle akademik öğrenme ortamlarında öğrenme faaliyetine katılımın amacını ortaya koyan başarı yönelimlerinin de birey açısından önemli olduğu ifade edilebilir (Arslan, 2011).

Başarı yönelimleri bireylerin hedeflerini izleme süreçlerini, başarıyla kurdukları ilişki ve başarıya ilişkin algıları ile birlikte başarısızlık sonrasında ortaya koyacakları davranışlarını betimleyen kişisel özelliktir (Arslan ve Akın, 2015; Dweck ve Legget, 1988; İzci ve Koç, 2012). Başarı yönelimleri ile ilgili literatürün bilim insanlarının gerçekleştirdiği çalışmalar aracılığıyla zaman içerisinde gelişim gösterdiği söylenebilir. Yerdelen ve Padır (2017) tarafından başarı yönelimleri ile ilgili gelişim sürecini açıklayan tablo doğrultusunda, başarı yöneliminin 1970’den 1980’li yıllara kadar öğrenme ve performans yönelimi alt boyutlarından oluştuğu zaman içerisinde de farklı alt boyutlara ayrıldığı görülmüştür.

Öğrenme yönelimli bireyler başarısızlık durumlarında başarısızlığın çaresine odaklanırken, diğer gruptaki öğrenciler ise başarısızlığın sonuçlarına odaklanmaktadır. Öğrenme yönelimine sahip bireyler başarısızlık anlarında motivasyonel faktörlere odaklanma, başarısızlığa neden olan kendi davranışlarını izleme ve başarısızlığı üstesinden gelinebilir bir problem olarak görme eğilimindeyken diğer gruptaki öğrenciler başarısızlıklarını yetenek eksikliğinde görme eğilimindedirler (Diener ve Dweck, 1978; Diener ve Dweck 1980). Başarısızlığa yönelik atıflarla ilgili bir araştırma dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfta okuyan 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere ilk olarak bir başarı deneyimi ardından da başarısızlık yaşayacakları bir durum yaşatılmıştır. İki grup arasındaki farklılık, yaşanan başarı ve başarısızlık deneyimlerinin ardından sorulan sorularda belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme yönelimli öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere kıyasla başarısızlıklarını yetenek eksikliği olarak görmedikleri ve başarılarının devamlılık göstereceği yönündeki beklentilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Diener ve Dweck 1980). Alanyazında motivasyon ile ilgili çalışmalar sosyal-bilişsel bir zeminde gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bilişsel araçlar, yani çocukların durumu nasıl işlediği ve yorumladığı önem kazanmıştır. Sosyal-bilişsel yaklaşım: uyumlu hale getirilebilir fakat uyumsuz olan düşünce kalıplarını betimlememize, bunların belirli temel süreçler açısından açıklanmasına ve müdahale için sağlam bir kavramsal, deneysel temel sağlanmasına olanak tanımıştır (Dweck, 1986). Başarısızlığa yüklenen atıflar, göreve yaklaşım sürecindeki bilişsel faktörler ve

görev sonucunda oluşan bilişsel yapılar üzerinde yapılan gözlemler bu süreçlerin kavramsallaştırılmasına giden sürecin yolunu açtığı söylenebilir.

Başarı yönelimleri ile ilgili alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar zaman içerisinde başarı yönelimlerinin farklı modeller çerçevesinde ele alınmasına katkı sağlamıştır. Alanyazında farklı başarı yönelimleri modellerinin bulunduğu görülmektedir.

1. Başarı Yönelim Modelleri

İkili Başarı Yönelim Modeli: Öğrenme ve performans yönelimi olmak üzere iki alt boyutta temellendirilmiştir. Öğrenme yöneliminde öğrenme süreci birey için ön plandayken, performans yöneliminde birey öğrenme sürecinden ziyade diğerlerinin bireyin öğrenme faaliyetlerine ilişkin görüşlerini ön planda tutmaktadır (Ames ve Archer, 1988).

Üçlü Başarı Yönelim Modeli: Üçlü başarı yöneliminde performans yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Performans yaklaşma yöneliminde bireyler diğerlerinden daha iyi olduklarını gösterme eğilimindeyken, performans kaçınma yöneliminde ise bireyler diğerlerinden kötü gözükmekten kaçınmaya çalışmaktadır (Pintrich, Conley ve Kempner, 2003).

2×2 Başarı Yönelim Modeli: Bu model içerisinde bu sefer öğrenme yönelimi özelinde alt boyutlandırmaya gidilmiştir. Öğrenme yönelimi, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğrenme kaçınma yöneliminde birey kendine ait geçmiş performansları ölçüt almakta ve daha önceki performanslarından daha düşük bir performans gösterme konusunda kaygılandığı için öğrenme sürecine ilişkin korku beslemektedir (Kayaş, 2013). Öğrenme yaklaşma yöneliminde ise bireylerin bilgiyi içselleştirmeye yönelik motivasyonlarının olduğu söylenebilir (Olgunçelik, 2019).

3×2 Başarı Yönelim Modeli: Bu model görev yaklaşma, görev kaçınma, öz yaklaşma, öz kaçınma, diğerleri yaklaşma, diğerleri kaçınma alt boyutlarından oluşmaktadır. Görev yaklaşma bir görevin doğru bir şekilde yerine getirilmesini, görev kaçınma ise görevin yanlış bir şekilde yerine getirilmesinden kaçınmayı ifade etmektedir. Öz yaklaşma boyutu bireyin önceki performansından daha iyi olmayı

yansıtırken öz kaçınma boyutu bireyin önceki performansından daha başarısız olmaktan kaçınmasını açıklamaktadır. Diğerleri yaklaşma boyutundan başkalarından başarılı olmak önemliyken diğerleri kaçınma boyutundan başkalarından daha kötü olmaktan kaçınmak önemlidir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011).

a) İkili Başarı Yönelim Modeli

Başarı yönelimlerinin, bireylerin başarılı olmaya ilişkin kişisel algıları (konuya ya da göreve hakim olma veya iyi bir o konu ya da görev ile ilgili olarak iyi bir performans sergileme) ve başarıyla kurulan ilişkiden ortaya çıkmıştır (Arslan ve Akın, 2015). Başarı yönelimleri bireylerin hedeflerine yaklaşım biçimleri, başarılı olmak hakkındaki düşünceleri ve başarısızlık sonrasında ortaya koyacağı tepkileri betimlemesi açısından akademik alanda yer alan eğitimciler için önemli bir kaynak teşkil etmektedir (İzci ve Koç, 2012). Başarı yönelimleri ile ilgili çalışmaların ilkinin öğrenme ve performans faktöründen oluşan ikili başarı yönelim modeli oluşturmaktadır (Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017). Alanyazın incelendiğinde başarı yönelimleri ile ilgili ortaya atılan ilk model ikili başarı yönelimleri modelidir (Yerdelen ve Padır, 2017). İkili başarı yönelimlerinin farklı isimlerle kategorize edildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen ilk çalışmalarda çaresizlik yönelimli uyumsuz ve uzmanlık yönelimli uyumlu iki model ortaya konulmuştur (Diener ve Dweck, 1978; Diener ve Dweck 1980). Çaresizlik yönelimli model zorluklardan kaçınma ve engeller karşısında çalışma davranışının niteliğinin bozulması olarak tanımlanırken, uzmanlık yöneliminde ise bireyler zorlu görevleri arar ve başarısızlık karşısında çalışma davranışlarının niteliğinde herhangi bir azalma olmaz (Dweck ve Leggett, 1988). Görev yönelimi ve ego-sosyal yönelim (Nicholls ve ark., 1985) ile görev yönelimi ve ego yönelimi (Butler, 1987) farklı isimlerle kategorize edilen ikili başarı yönelimlerine örnek olarak verilebilir. Adlandırmalar arasında farklılıklar olsa da farklı isimlerle gruplandırılan ikili başarı yönelimlerinin edilen isimlerin ifade ettikleri anlam açısından aynı olduğu söylenebilir (Olgunçelik, 2019)..

Biriken çalışmalar neticesinde elde edilen bulgular sonucunda başarı yönelimleri öğrenme ve performans yönelimi olarak iki faktör olacak şekilde oluşturulmuştur. Akademik çerçeve içerisinde başarıya yaklaşım biçimleri olarak öğrenme yönelimi ve

performans yönelimi olmak üzere iki yönelim belirlenmiştir. Performans yönelimli bireyler yeteneklerinin başkaları tarafından olumlu algılanmasını isteyen bireyler olarak karakterize edilirken, öğrenme yönelimli bireyler yetenekleri artırma ile ilgilenen bireyler olarak karakterize edilmiştir (Dweck ve Leggett, 1988). Performans hedef yöneliminde, yargılanabilirlikle alakalı bir kaygı bulunmaktadır. Bu bireyler diğerlerinden daha az çabayla başarılı olarak, daha iyi performans gösterip başarıya ulaşarak yeteneklerinin kanıtını gösterirler. Öğrenme yönelimine sahip bireyler ise yeni becerilerin geliştirilmesine önem verirler. Bu yönelime sahip bireylerde öğrenme sürecinin kendisi değerlidir ve öğrenmenin çaba göstermekle mümkün olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Ames ve Archer, 1988). Öğrenme ve performans yönelimine yönelik farkındalık geliştirmek akademik ortamlardaki öğretmenler için de önemli bir özelliktir. Örneğin bir öğrenci öğrenme yönelimini benimsemişse öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde ilerlediğini hissettirmesini sağlayan bir öğretim stratejisi benimsenmelidir. Buna karşılık notlar ve verilen görevlerde diğerlerine göre üstünlüklerini sergilemeye çalışan bir öğrenci ise öğrenmeye yönelik süreçte farklı bir motivasyon kaynağı geliştirecektir. Öğretim yönteminin buna uygun olarak şekillendirilmesi daha doğru olur (Pintrich, 2000).

Başarı yönelimleri kapsamında yaşları 17-59 arasında değişen bir üniversite öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, yaşları büyük öğrencilerin öğrenme için daha uygun olan öğrenme yönelimini benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgu tekrarlanabilir olarak ele alınarak, araştırmacı tarafından yaş bazında heterojen öğrenci gruplarının oluşturulması öğrenme yönelimini benimsemiş öğrenci gruplarının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Burley, Turner ve Vitalli, 1999). Başarı yönelimleri ile ilgili gerçekleştirilen bir başka araştırma ise bize öğrenme yöneliminin önemini açıklamaktadır. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada yeteneğin geliştirilemez olduğu yönündeki inancın performans yönelimi ile ilişkili olduğu, öğrenilen konudan bilgi derinliğini arttırmak maksadıyla daha zorlayıcı görevler seçmenin ise öğrenme yönelimi ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Debacker Roedel ve Schraw, 1995).

b) Üçlü Başarı Yönelim Modeli

Öğrenme yönelimi bir konu ya da görev ile ilgili olarak yetkinliğin arttırılmasını ifade ederken, performans yönelimine sahip bireyler ise yetkinliğin başkalarına gösterilmesine odaklanır (Elliot, 1999). Performans yönelimleri gerekli yetkinliğe sahip bireylerde olumlu kendilik yapısına sebep olurken, gerekli yetkinliğe sahip olmayan bireylerde ise olumsuz kendilik algısına neden olacağı söylenebilir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu durum ve alanyazın içerisinde performans yöneliminin başarı üzerindeki olumsuz (Dweck ve Legget, 1988) ve olumlu (Elliot ve Harackiewicz, 1996) etkilerinin olduğunun ortaya konulmuş olması üçlü başarı yönelimlerinin oluşturulmasına zemin olmuştur.

Üçlü başarı yönelimleri: öğrenme yönelimleri, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri olarak tanımlanmıştır. Öğrenme yönelimleri bir görevde ya da konu ile ilgili derinlemesine öğrenme ve ilerlemeyi ifade ederken, performans yaklaşma yönelimi başkalarının kendisi ile ilgili olumlu yetkinlik değerlendirmelerini elde etmeyi amaçlayan düşünce yapısını, performans kaçınma yönelimi ise başkalarının kendi yetkinliği ile ilgili olumsuz değerlendirmelerinden kaçınmayı ifade eden düşünce yapısını ifade etmektedir (Church, Elliot ve Gable, 2001). Performans yaklaşma yöneliminde bireylerin diğer insanlardan üstünlüklerini gösterme eğilimleri varken, performans kaçınma yöneliminde ise bireylerin başarısız ve yeteneksiz görünmekten kaçınma eğilimleri bulunmaktadır (Pintrich ve ark., 2003). Öğrenme yönelimi bireyin yaşam içerisinde başarılı olmasını sağlayan (yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı, başarı ihtiyacı, yüksek yetenek beklentisi) ile ilişkili, performans kaçınma yöneliminin ise bireyin yaşamdan doyum almasını ketyeyici (yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu, düşük yetenek beklentisi) ile ilişkili olduğu söylenebilir. Performans yaklaşma yönelimi ise hem olumlu (başarı ihtiyacı, yüksek yetenek beklentisi) hem de (yeteneğin geliştirilemez olduğu ve hata korkusu) gibi olumsuz özelliklerle ilintili olduğu söylenebilir (Gümüş, 2018).

Üçlü başarı yönelimi modeli ile ilgili olarak alanyazında çeşitli araştırmalar geręekleőtirilmiőtir. Başarı yönelimlerinin sınav performansı üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma, öğrenme yönelimlerinin kararlılık ve çaba üzerinde olumlu

etkili olduğunu ortaya koymuştur. Performans yaklaşma hedefleri, sınava yönelik çaba ve sınav performansının yordayıcısıdır. Performans kaçınma hedefi ise sınav hazırlık sürecindeki düzensizliği ve düşük sınav performansının yordayıcısı olarak bulunmuştur (Elliot ve ark., 1999). Beden eğitimi derslerindeki başarı ile ilgili ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada: öğrenme yönelimi ile birlikte performans-yaklaşma yöneliminin öğrencilerin bildirdiği kararlılık ve çabanın yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur (Agbuga ve Xiang, 2008). Gerçekleştirilen bir başka çalışmada da performans-kaçınma yönelimine sahip olan bireylerin, öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimine sahip olan bireylere göre içsel motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Cury ve ark., 2002).

c) 2×2 Başarı Yönelim Modeli

2×2 başarı yönelimleri öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak isimlendirilmektedir. Öğrenme kaçınma yöneliminde birey bir konuyu tam öğrenememe ve bir görevde başarısız olma gibi olasılıklardan kaçınma davranışları sergilemektedir (Elliot ve McGregor, 2001). 2×2 başarı yönelimlerinde performans yaklaşma hedeflerinde diğerlerinden daha yüksek derecede başarı göstermeye odaklanırken, performans kaçınma hedeflerinde başarısız gözükmekten kaçınmaya odaklanılır. Öğrenme yaklaşma hedeflerinde yeteneklerin geliştirilmesi ve bilgilerin arttırılması amaçlanırken, öğrenme kaçınma yöneliminde öğrenme sürecindeki başarısızlıktan kaçınma ön plana çıkmaktadır (Deemer, Carter ve Lobrano, 2010).

Öğrenme yönelimli bireyler öğrenme sürecinin içsel değerinin farkındadırlar ve bu bireyler öğrenme süreçlerini planlama konusunda daha motivedir. Öğrenme yönelimine sahip bireylerde başarı, kabiliyet ve öğrenme faaliyetlerinin temel noktasında çaba faktörü yer almaktadır (Liu ve ark., 2009). Öğrenme yönelimine sahip olmanın bireylerin bilişsel, davranışsal ve duygusal alanlarına yönelik olumlu etkileri bulunmaktadır. Bir iş veya göreve yönelik çaba harcama, kararlılık ve içsel motivasyon bu pozitif özelliklere örnek olarak gösterilebilir (Elliot, 1999). Öğrenme yöneliminde kişinin önceki başarısı, performansı ve yeteneğini geliştirmesi vurgusu

bulunmaktadır. Bu bireylerin öğrenme süreçlerini gelişme ve derinleşme odaklı olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrenme yaklaşma yöneliminde yetkinlik kazanma, başarılı olma, ilerleme kaydetme gibi istenen hedefler birey için güdüleyicidir. Öğrenme kaçınma yöneliminde ise bireylerin öncelikli olarak dikkat ettikleri ana nokta daha önceki performanslarına göre başarısız olmaktan kaçınmaktır (Jang & Liu, 2012).

d) 3×2 Başarı Yönelim Modeli

3×2 başarı yönelimlerinde yeteneğin değerlendirilmesinde üç farklı hedef yapısı ileri sürülmüştür: Görev referanslı, öz referanslı ve diğer referanslı yönelimlerdir (Elliot ve ark., 2011). İfade edilen bu yönelimler sınava hazırlanan öğrenci örneği üzerinden açıklanabilir. Bir öğrencinin daha önce aldığı notları da göz önünde bulundurarak bugüne kadar aldığı en yüksek notu almayı istemesi öz referanslı bir yaklaşımdır, daha önceki deneyimlerini dikkate almadan bugüne kadar aldığı en yüksek notu almak için çaba göstermesi ise görev referanslı yaklaşımı yansıtmaktadır. Diğer referanslı yaklaşımda ise öğrenci başkalarından daha yüksek not almaya motive olmuştur. (Ağbuba, 2014). Göreve dayalı hedefler ölçüt olarak görevin mutlak taleplerini kullanır. Bu tür başarı yöneliminde yetenek bir görevi iyi ya da kötü olarak tamamlamak üzerinden değerlendirilir. Öz referanslı başarı yöneliminde ise ölçüt bireyin kendisidir. Birey değerlendirmeyi geçmişteki yaptıkları ve geleceğe yönelik potansiyeli üzerinden gerçekleştirir. Diğer referanslı başarı yöneliminde ise değerlendirme ölçütü başkalarıdır (Elliot ve ark., 2011).

Görev referanslı, öz referanslı ve diğer referanslı yönelimlerin de kendi içerisinde yaklaşma ve kaçınma alt boyutları bulunmaktadır. Yaklaşım temelli hedeflerin odak noktası başarıyken, kaçınma temelli hedeflerin odak noktası başarısızlıktır. Yaklaşım temelli hedeflerde elde edilmiş başarıyı koruma ve geliştirme anlayışı ön planda bulunurken, kaçınma temelli hedeflerde ise başarısızlığın getireceği olumsuz durumlardan kurtulma hedefi önemlidir (Ağbuba, 2014). 3×2 başarı yönelimleri kendi içerisinde görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma alt boyutlarından oluşmaktadır. Görev-yaklaşma boyutunda bir görevin doğru bir şekilde yerine getirilmesi amacına odaklanılmışken, görev-kaçınma boyutunda görevin yanlış bir şekilde yapılmasından

kaçınmaya odaklanılmıştır. Öz-yaklaşma boyutunda ise birey önceki yaptığı herhangi bir işteki başarı düzeyinden daha iyi olmaya, öz kaçınma boyutunda önceki başarı düzeyinin daha kötüsünü yapmaktan kaçınma amacı bulunmaktadır. Diğerleri-yaklaşma alt boyutunda başka insanlardan daha iyi olmak önemliyken, diğerleri-kaçınma alt boyutunda başkalarından daha kötüsünü yapmaktan kaçınmak önemlidir (Elliot ve ark., 2011).

3×2 başarı yönelimleri 2×2 başarı yönelimlerinden öğrenme yöneliminin iki alt başlığa ayrılması ile farklılaşmaktadır. Performans yönelimleri 3×2 başarı yönelimlerinde diğer referanslı öğrenme yönelimleri olarak ifade edilirken, öğrenme yönelimleri görev referanslı ve öz referanslı olmak üzere iki alt başlığa ayrılmıştır (Kayaş, 2013). Görev ve öz referanslı başarı yönelimleri öğrenme yönelimleri başlığında değerlendirilmemelidir. Çünkü bu iki başarı yönelimi öğrenme yönelimlerinden farklı olarak göreve yaklaşım becerileri konusunda özgün bilişsel kalıplara sahiptir (Elliot ve ark., 2011).

e) Çoklu Başarı Yönelimleri

Başarı yönelimleri ilk olarak iki farklı yapı olarak Dweck ve Legget (1988) tarafından ifade edilmiştir. 1980 ve 1990’larda gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların çoğu öğrenme ve performans yönelimlerinin karşılaştırılmasına, bu yönelimlerle ilgili olarak öğrenme yönelimlerinin birey için faydalı olduğuna ve performans yönelimlerinin birey için sağlıksız olduğuna odaklanmıştır (Harackiewicz ve Linnenbrink, 2005). Fakat alanyazın içerisinde gerçekleştirilen bazı çalışmalar öğrenme ve performans yönelimlerinin birbirleri ile rekabet halinde olmadığını ve bireyde iki başarı yönelimlerinin de bir arada bulunmasının birey için faydalı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Çoklu başarı yönelimleri de bu bulgularla paralel bir şekilde bireyin birden fazla başarı yönelimine sahip olabileceğini ve birden fazla başarı yönelimine sahip olmanın birey için tek bir başarı yönelimini benimsemeye göre daha faydalı sonuçlar meydana getirebileceğini ifade etmektedir (Pastor ve ark., 2007). Gerçekleştirilen bir araştırmada üniversite öğrencilerinin hem performans hem de öğrenme yönelimine sahip olmalarının onlar için olumlu akademik sonuçları olabileceği ortaya konulmuştur (Harackiewicz ve ark., 1997). Sadece öğrenme ya da

performans yöneliminin birey açısından faydalı olmadığı üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da ortaya konulmuştur. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrenme yöneliminin ilgi üzerinde, performans yöneliminin ise notlar üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki başarı yöneliminin de akademik beceriler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu ortaya konulmuştur (Harackiewicz ve ark., 2000). Üniversite öğrencileri üzerinde içsel motivasyon süreçleri ile ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrenme ve performans yöneliminin bir arada bulunmasının daha yüksek düzeyde etkili olma ve bilişsel katılım ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Garcia ve Pintrich, 1991). Migdley ve Urdan (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırma da çoklu başarı yönelimlerinin etkisine örnek olarak verilebilir. Bu araştırmada performans-yaklaşma ve öğrenme yönelimlerinin birlikte benimsenmesi halinde, performans kaçınma ve öğrenme yönelimlerinin birlikte benimsenmelerine göre akademik kendini engelleme davranışlarının önüne daha çok geçildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

C. Bilişsel Esneklik

Günümüz dünyasının artan karmaşıklığı: bireylerin günlük yaşantıları içerisinde farklı sıkıntılarla karşı karşıya kalmasına ve deneyimledikleri yaşam olayları ile ilgili alacakları kararlarla bağlantılı seçeneklerin artmasına sebebiyet vermiştir. Bireylerin karar almalarında genetik yapıları ve kültürel aidiyetlerinin etkilerinden bahsedilebilir olsa da bireyler farklı düşünebilme, yenilikçi kararlar alabilme yetisine de sahiptirler. Bu durum bilişsel esneklik kavramı ile ifade edilmektedir (Sapmaz ve Doğan, 2013). Bilişsel esnekliğe sahip olan insanlar karşılaştıkları herhangi bir durum ya da olayda farklı alternatiflerin bulunduğu farkında olurlar ve gerektiğinde çözüme ulaşmak adına farklı yöntemler deneyebilirler. Bilişsel esnekliğin bireye sorunlar karşısında farklı bakış açılarından bakabilme yeteneği sunan bir özellik olduğu söylenebilir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler yaşam içerisinde karşılaştıkları sorunlara etkili bir şekilde çözüm bulurken, yaşamları içerisinde karşılaştıkları yeni yaşam olaylarına etkili bir şekilde uyum sağlayabilmektedirler. Aynı zamanda bilişsel esneklik bireye yeni yaşam olaylarının beraberinde getirdiği alternatifleri, bu alternatifleri uygulama motivasyonunu ve bu alternatifleri uygularken gerekli özgüveni katmaktadır (Buğa ve ark., 2018). Bilişsel esneklik bireylerin yaşam

içerisinde karşılaştığı her türlü yeni olay ve duruma etkili olarak uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Uzun, 2019). Bilişsel esneklik ile ilgili en temel tanımın değişen çevresel uyaranlara ilişkin bireyin bilişsel yapılarından bu değişen çevresel uyaranlara uygun değişiklikler yapabilme yeteneği olduğu söylenebilir (Dennis ve Vander Wal, 2010).

İnsanlar belirli bir durumla karşı karşıya kaldıklarında o olayın çözümüne yönelik olarak bazı alternatif yollara da sahiptirler ve bu alternatif yolların farkındalığına olay ya da durumla ilgili karar alırken deneyimledikleri sosyo-bilişsel süreçlerinden ardından kavuşurlar. Bilişsel esneklik, bireylerin farklı olay ya da durumlara yönelik farklı çözüm yolları üretmesini sağlar (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Bilişsel olarak esnek olabilmek için bireyin dikkatini yoğun bir şekilde odaklamayı başarabilmesi gerekmektedir. Bu durum bireyin karşılaştığı yeni bir durum karşısında yeni çözüm yolları üretebilmesi, ürettiği çözüm yollarına engel olabilecek çevresel uyaranların farkına varabilmesi ve ilgili görevle ilgili olarak çözüme giden süreci planlayabilmesi ile alakalıdır (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Bilişsel olarak esnek bireyler beklenmeyen durumlarla karşı karşıya kalınca dirençli ve bu beklenmeyen durumlarda çözüm bulabilmek adına yeni iletişim yolları denemeye, davranışlarını beklenmeyen durumlara uygun şekilde yeniden düzenlemeye isteklidirler (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel olarak esnek bireyler yaşamı sağlıklı olarak yürütmelerini engelleyen uyumsuz düşünce kalıplarının yerine uyumlu düşünce kalıpları koyabilen, günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar karşısında alternatif çözümler üretebilen ve zor durumlarla mücadele edebilir bireylerdir (Gülüm ve Dağ, 2012). Bilişsel olarak esnek bir kişi olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaya isteklidir ve aynı zamanda gerçekleştirdiği bir davranışın başarı ile sonuçlanacağına inanmaktadır (Bilgin, 2009; Martin ve Anderson, 1998).

Bireysel özellikler ile alakalı bazı kavramlar (problem çözme, olasılıklı düşünme, stresle başa çıkma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb.) bilişsel esnek ile paralellik gösterebilmektedir. İlgili bu kavramların bilişsel esneklikle benzerliklerinin bulunmasına rağmen farklı anlamlar ifade ettikleri fakat bilişsel esneklik ile aynı doğrultuda işlev gösterdikleri söylenebilir. Bireyler hem bilişsel

esneklik hem de problem çözme yaklaşımlarında alternatif çözüm yolları üretip soruna farklı yollardan da bakabilmeyi denedikleri için bilişsel esneklik ile problem çözmenin bir noktada benzeştikleri söylenebilir (Bilgin, 2009). Olasılıklı düşünme de problem çözme gibi bilişsel esnekliğe benzeyen fakat bilişsel esneklikten farklı olan bir özelliktir. Bilişsel esneklik çocuklarda da dahil olmak üzere hemen hemen tüm yaş gruplarında gözlemlenebilmekteyken, olasılıklı düşünme bilişsel esneklikten olgunlaşma sonucu ortaya çıkması ve daha çok ergenlerde görülmesi özelliğiyle ayrılmaktadır (Çuhadaroglu, 2013). Bilişsel olarak esnek bireylerin yaratıcı ve olasılık düşünce becerilerinin olduğu söylenebilir (Zahal, 2014).

Stres bireyin çevresel uyaranların yoğun baskısı altında kaldığında yaşadığı duygu durumunu ifade etmektedir. Bu çevresel uyaranlar belirli bir sınavın varlığı gibi psikolojik etmenler olabilirken dışarıdayken aniden bastıran yağmur da olabilir (Cüceloglu, syf:321, 2013). Stresle başa çıkma ve bilişsel esneklik becerileri arasında benzerlik bulunmaktadır. Birey stres durumunu beklenmeyen gelişmeler sonucunda yaşamaktadır. Stres anları bilişsel esnekliğin sergilenebileceği anlardır. Stresle başa çıkma düzeyleri yüksek bireylerin daha çok bilişsel esneklik seviyesine sahip olduğu söylenebilir (Çuhadaroglu, 2013). Eleştirel düşünme, ifade edilmiş bir düşünce kalıbı üzerine çok boyutlu düşünebilmeyi, düşünceleri alternatif biçimlerle ifade edebilme konusunda arayışta olmayı ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme ise, düşünceyi mantıksal, akli bir zemine temellendirerek özgün bir ürün ortaya koyabilmeyi açıklamaktadır (Seferoglu ve Akbiyik, 2006). Yapılan açıklamalar doğrultusunda beklenmedik ani durumlara yönelik getirilen akılcı çözümleri ifade eden bilişsel esnekliğin bireyde mevcut olmasının bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerine sahip olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Çuhadaroglu, 2013). Bu özelliklere ek olarak bireyin bilişsel esneklik düzeyinin kişilerarası kendine ve dünyaya yönelik algısı, kişilerarası iletişimi ve başa çıkma becerileri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Altunkol, 2017).

1. Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Kuramlar

a) Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı insanın zihni faaliyetlerinin sadece tepkisel nitelikte işlemediğini; üretken, yaratıcı ve yansıtıcı yapılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İnsan zihni çevresel şartların gerektirdiği duruma göre zihni yapısında birtakım bilişsel yapılar kurar, bu bilişsel yapıları belirli bir plan doğrultusunda uygulamaya koyar ve çevresel şartlara göre bilişsel yapılarında değişikliğe gidebilir (Bandura, 1999). Bu açıklamanın bilişsel esneklik ile paralel bir anlam taşıdığı söylenebilir. Sosyal öğrenme kuramının temelinde yer alan kavramlardan biri öz yeterliktir. Öz yeterlik bireyin yaşam süreci içerisinde karşılaştığı olayları davranışları aracılığıyla kontrol edebilme hissini ortaya koyan bir bilişsel yapıdır. Öz yeterlik algısı yüksek olan insanlar zorlu yaşam olaylarını tehdit edici olarak değil de mücadele edilmesi gereken durumlar olarak algılamaktadırlar (Bayrakçı, 2007). Öz-yeterlik kavramında yer alan zorlayıcı yaşam olaylarını mücadele edilebilir algılama eğiliminin bilişsel esneklik ile paralellik gösterdiği söylenebilir (Gülüm ve Dağ, 2012). Bu konu ile ilgili Çelikkaleli (2014) tarafından 270 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada bilişsel esneklik ile akademik, duygusal ve sosyal öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile ilgili olan bir diğer bulgu da duygusal ve sosyal öz yeterlik bulgularının bilişsel esnekliği anlamlı bir şekilde yordadığıdır. Demirtaş (2020) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada öz yeterlik ve bilişsel esneklik arasında pozitif ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bir başka bilimsel çalışmada da başarının, öz yeterliğin, akademik öz yeterliğin, sosyal öz yeterliğin ve duygusal öz yeterliğin bilişsel esnekliğin yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Esen ve ark., 2017). Öz yeterliğin bilişsel esneklik ile ilişkisini açıklayan farklı bir çalışma olarak Aydın ve Odacı (2020) tarafından 176 okul psikolojik danışmanı üzerinde gerçekleştirilen çalışma örnek olarak verilebilir. Gerçekleştirilen çalışmada psikolojik danışman öz yeterlik algısı ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

b) Bilişsel Davranışçı Terapi

Bilişsel davranışçı terapinin odak noktası insanların ruh sağlığına zarar veren olumsuz düşünce kalıplarını kırıp yerine bireylerin daha sağlıklı ve yapıcı düşünce kalıpları oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Bilişsel davranışçı terapi bireylerin kendilerine zarar veren düşünce yapılarını değiştirdiklerinde duygu ve davranışlarında iyileşme yaşayacaklarını savunmaktadır (Beck, 2018, 3). Bilişsel davranışçı terapide bireyin deneyimlediği yaşam olayları ile ilgili olarak geliştirdiği düşünceler üzerinde çalışılır. Çünkü geliştirilen düşüncelerin birey açısından zararlı olmasının bireyin duyguları ve eylemleri üzerinde kısacası psikolojik işlevsellikleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Türkçapar, 2018, 63). Bu terapi anlayışının temelinde bilişler yatmaktadır. Bilişler yaşam içerisinde deneyimlenen olaylar ve durumlarla ilgili yargıları ifade etmektedir. Bilişlerin bireyin psikolojik durumu üzerinde deneyimlenen olaylardan daha büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden bu terapi çerçevesinde bireyin bilişlerindeki hatalı kalıpların düzelmesinin bireyin duygularına, görünüşüne ve üretkenliğine olumlu etkiler yapacağı düşünülmektedir (Burns, 2018, 15/17). Bilişsel davranışçı terapide şemalar ve otomatik düşünceler tanımlanmıştır. Şemalar insanların var oluş sürecinde çevreye tam anlamıyla uyum sağlamasını kolaylaştıran düşünce yapılarıdır (Türkçapar, 2018, 121). Otomatik düşünceler ise zihin içerisinde ani olarak ve kendiliğinden gelen bireyin iradesi dışında bireyi etkileyen belirli durumlara özgü düşünce kalıplarıdır (Türkçapar, 2018, 121). Bilişsel davranışçı terapinin bireyi sınırlı ve özellikle ona zarar veren düşünce yapılarından kurtarıp terapötik süreç içerisinde yeni düşünce kalıpları kurma konusunda bireyi teşvik etmektedir.

Bilişsel davranışçı terapinin ele aldığı zararlı düşünce yapılarına keyfi çıkarsama, seçici soyutlama, aşırı genelleme, büyütme ve küçültme, ya hep ya hiç tarzı düşünme, kişiselleştirme, felaketleştirme, olmalı ifadeleri, zihin okuma, duygudan sonuca ulaşma ve etkileme örnek olarak verilebilir (Türkçapar, 2018, 117/121). Bu zararlı bilişsel yapılara sahip bireylerin aynı zamanda bilişsel esneklikten yoksun oldukları söylenebilir (Altunkol, 2017). Bilişsel davranışçı terapinin barındırdığı müdahaleler aracılığıyla bireylerin daha işlevsel bilişsel yapılar kurmasına zemin

hazırladığı söylenebilir. Bu durumun da bireylerin bilişsel esnekliğe sahip olmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

c) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, ABC modeli üzerinden açıklanmaktadır. Bu modelde A: herhangi bir olayı, B: o olayın birey tarafından yorumlanması sonucunda oluşan inançları, C: olayın birey tarafından yorumlanması sonucunda oluşan duygusal ya da davranışsal sonuçları ifade etmektedir. Akılcı duygusal davranışçı terapiye göre bireyin yaşadığı ruhsal sıkıntıların veya sorunların temelinde olaylı yorumlayışındaki çarpıtmalar ve yanlış inanç sistemi yer almaktadır. ABC modelinde “B” üzerinde gerçekleştirilecek çalışmalar bireyin sağlıklı duygular ve davranışlar geliştirmesine katkıda bulunacaktır (Türkçapar, 2018, 123). ADDT’nin birtakım varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar: insanların yaşadıkları duygusal rahatsızlıkların temelinde akıl dışı inançlarının bulunduğu, olayları yorumlayış şekillerinde yapacakları değişikliğin olayların birey üzerinde yarattığı duygusal ve davranışsal etkinin önüne geçeceği ve düşünceler, duygular, davranışlar üzerinde çalışmanın bireyin değişimine olanak sağlayacağıdır (Ellis, 1980). Bu terapi modelinde temelinde danışanların gündelik sıkıntılarının çözülmesinin yanı sıra birtakım temel beceri ve yöntemlerin öğretilerek danışanın gelecekte yaşayabileceği yaşam sıkıntılarının üstesinden gelebilmesini sağlamak, bireyin psikolojik ve yaşamsal işlevselliğinin önüne geçip onun yaşam kalitesini aksatan düşünceleri: sağlıklı, olumlu ve yapıcı düşüncelerle değiştirmek yer almaktadır (Akın, 2013; Bedel ve Ulubey, 2015). Akılcı duygusal davranışçı terapinin de bireye zarar veren düşünce kalıplarını kırarak, bireyin kendisi için işlevsel bilişler geliştirmesine yardımcı olarak bireyin bilişsel esnekliğine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Akılcı duygusal davranışçı terapi içerisinde bilişsel esnekliğin birey açısından önemli bir özellik olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireyin yaşam içerisindeki işlevselliğini ve ruh sağlığını bozan temel yapı kalıplaşmış yani katı düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Akılcı duygusal davranışçı terapide bilişsel esneklik bireyin yaşamı içerisinde anlamlı ilişkiler kurabilmesine ve kendi ile ilgili daha doğru

değerlendirmeler yapabilmesine imkan sağlamaktadır. Bu durum da bireyin yaşamından doyum almasına olanak tanıyacaktır (Altunkol, 2017).

2. Bilişsel Esnekliğin Geliştirilmesi

Bilişsel esneklik bireylerin stresli durumlarla başa çıkmasında (Bedel ve Ulubey, 2015), mesleki doyumlarında (Üzümcü ve Müezziz, 2018), yaşam doyumunda (Yelpaze ve Yakar, 2020) ve birçok olumlu değişken üzerinde etkili olduğu alanyazında görülmektedir. Birey açısından birçok olumlu etkilerinin bulunduğu görülen bilişsel esnekliğin bireyde gelişimini sağlamanın önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın içerisinde bilişsel esnekliğin geliştirilebilirliği ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel esnekliğin geliştirilebilirliğini test etmek için bir grup bilim insanınca sanal gerçeklik aracılığıyla iki deney tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen ilk deneyde katılımcılar aktif bir şekilde fizik yasalarını ihlal eden yaşantıyı (masanın üzerindeki kutuya yaklaşınca kutunun boyutunun küçülmesi, kutudan uzaklaşınca kutunun boyutunun büyümesi) deneyimleyen, aktif bir şekilde fizik yasalarına uygun yaşantıyı deneyimleyen ve gözlemci olarak fizik yasalarını ihlal eden yaşantıyı deneyimleyen olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Deney sonucunda aktif bir şekilde fizik yasalarını ihlal eden yaşantıyı deneyimleyen katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin diğer gruptaki deneklere kıyasla geliştiğini ortaya koymuştur.

Aynı araştırma içerisinde gerçekleştirilen ikinci deneyde denekler kahvaltı düzenindeki sıralamayla ilgili kuralı ihlal etmeleri ölçüt alınarak: aktif bir şekilde şema ihlali yapan, aktif bir şekilde şemaya sadık kalan, gözlemci olarak şema ihlali yapan ve gözlemci olarak şemaya sadık kalan olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Deney sonucunda aktif bir şekilde şema ihlali yapan denek grubunun diğer gruptaki deneklere kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda kültürel ve kişisel normların dışında gelişen ve rutin olanın dışında olan yaşantıları deneyimlemenin bilişsel esnekliği geliştirebileceği hipotezi doğrulanmıştır (Ritter ve ark., 2012). Bilişsel esnekliğin geliştirilebilirliğini araştırmaya yönelik bir diğer çalışma fiziksel aktivitenin bilişsel gerilemeyi önleyici etkisi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Yürütülen araştırma sonucunda daha sık

fiziksel egzersiz yapmanın bilişsel esnekliği geliştirici etkisinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Masley, Roetzheim ve Gualtieri, 2009). Fiziksel egzersizlerin bilişsel faktörler üzerindeki olumlu etkisini araştırmaya yönelik bilimsel bir araştırma bir grup bilim insanınca gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların bir fiziksel egzersiz temel alınarak oluşturulmuş eğitim programını bitirmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılar herhangi bir eğitim programına tabi tutulmamışlardır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinde olumlu bir gelişme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Venckunas ve ark., 2016). Yaşları 18-25 arasında değişen katılımcı grubu üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da bedenlen formda olma ile bilişsel esneklik arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Themanson, Pontifex ve Hillman, 2008). Bilişsel esnekliğin gelişimine yönelik bir diğer çalışmada Altunkol (2017) tarafından gerçekleştirilmiş ve katılımcılara uygulanan psikoeğitim programının katılımcılarda bilişsel esnekliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel esnekliği geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar bize psikoeğitim programlarının, fiziksel egzersizlerin, kültürel ve bireysel kimlik ile uyumsuz öğrenme yaşantılarının özellikle okul ortamında bilişsel esneklik düzeyi gelişmiş bireyler yetiştirmek için olumlu sonuçlar vereceğini ortaya koymaktadır.

3. Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile İlişkili Değişkenler

Bir önceki başlık içerisinde bilişsel esneklik düzeyini arttırmak için gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. Bu başlık altında bilişsel esnekliğin etkileri ve bilişsel esnekliği etkileyen değişkenlere yer verilerek, yaşları 12-17 arasında değişen okula kayıtlı otuz ergen üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda fiziksel istismar ve fiziksel ihmalin ergenlerin bilişsel esneklik seviyelerini olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Spann ve ark., 2012). Ergenler üzerinde çocuklukta yaşanmış kötü muamelenin bilişsel esneklik üzerindeki etkileri ile ilgili bir başka araştırmada bir grup bilim insanınca gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu bilimsel çalışmada yaş olarak en küçüğü altı ve en büyüğü on birinci sınıfta öğrenim gören 83 ergen, çocuklukta tek bir tür, birden

fazla tür kötü muamele ve çocuklukta kötü muamele geçmişi olmama şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Uygulanan çalışmalar sonucunda çocuklukta tek bir tür kötü muameleye maruz kalan ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin diğer iki gruba göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Mothes ve ark., 2015). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise bilişsel esnekliğin yüksek oluşunun anne ve baba ile kurulan iletişimi olumlu olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Curran, Wordwood ve Smart, 2019). Yaşları 18-24 arasında değişen 439 kişilik katılımcı grubu üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada otoriter ebeveynlik tutumunun bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri için olumsuz bir özellik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demokratik, ilgili ve sorumluluk sahibi olma gibi özelliklere sahip ebeveyn tutumlarına sahip olmanın bilişsel esnekliğe sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wu, Chen ve Jen, 2020).

İlgili alanyazın, olumsuz çocukluk yaşantılarının, çocuklukta: fiziksel istismar, ihmal gibi çeşitli yaşantılara maruz kalmanın bilişsel esnekliği olumsuz olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan destekleyici, sorumluluk sahibi, demokratik ebeveyn tutumlarının otoriter ebeveyn tutumlarına göre bilişsel esneklik üzerinde olumlu etkisi olduğu aynı zamanda ebeveynlerle kurulan olumlu iletişimin bilişsel esnekliği olumlu olarak etkilediği görülmektedir.

Asıcı ve İkiz (2015) tarafından 278 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada bilişsel esneklik ve mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Duyguların bilişsel esneklik üzerindeki ilgili bir başka araştırmada Küçüker (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile affetme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer çalışma ise Diril (2011) tarafından 1000 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta alt ölçekleri arasında negatif yönde bir anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi ile öfke kontrol alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demirtaş (2020) tarafından 386 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir

araştırmada iyimserlik, mutluluk ve bilişsel esneklik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yelpeze ve Yakar (2020) tarafından 559 niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada özgeciliğin bilişsel esnekliğin önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aktape (2019) tarafından 402 lise ğrencisi ile mizah tarzları ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esneklik ve uyumlu mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici) arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken, bilişsel esneklik ve uyumsuz mizah tarzları (saldırgan mizah tarzları) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Özetle alanyazın pozitif duyguların ve olumlu karakter özelliklerinin bilişsel esnekliği geliştirici etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

zdemir (2019) tarafından 383 niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada bilişsel esneklik düzeyi ve depresyon arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir diğer araştırmada 447 niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek anksiyete ve depresyon bulguları düşük bilişsel esneklik seviyesi ile ilişkilendirilmiştir. Çiftçi (2019) tarafından 300 niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada yetişkin ayrılma anksiyete düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda gerçekleştirilen araştırma sonucunda sosyal anksiyete ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yelpeze (2020) tarafından 140 niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlık üzerinde yordayıcılık etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seçim (2020) tarafından 236 niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Güleç (2020) tarafından 403 lise ğrencisi üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma bulguları ruhsal olarak sağlıklı olmanın bilişsel esnekliği olumlu olarak etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

İşçioğlu (2020) tarafından ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 419 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alper ve Deryakulu (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırma ise Ankara Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma Web tabanlı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmış ve araştırma sonucunda bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ile tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik ve okul başarısının ilişkisini inceleyen bir araştırma dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi 730 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin özellikle daha büyük sınıflarda okuyan öğrenciler için önemli bir bileşen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Magalhães ve ark., 2020).

D. Sınıf Değerlendirme Atmosferi

Eğitim kendi içerisinde birçok boyutu beraberinde barındıran, birtakım sosyal süreçler (okul, aile vb.) neticesinde edinilen ve bireyi belirlediği birtakım amaçlara göre yetiştiren sürecin adıdır (Kayabaşı, 2011). Bireyin deneyimlediği sosyal süreçler içerisinde okul ortamının büyük önemi bulunmaktadır (Arslan, 2012). Günümüzün dünyasında bilgiyi edinmek kadar kendini geliştirebilmek, ilgi ve yetenek gibi temel becerilerin farkında olabilmek ve bununla birlikte kendini gerçekleştirme çizgisinde ilerleme gösterebilmek bireyin başarması gereken önemli görevleri arasında sayılabilir. Bireyin bu görevleri yerine getirerek ilerleyişini gerçekleştirme sürecinde yardımcı olan toplum içerisindeki temel kurumlar okullardır (Karşı, 2012). Okul ortamı içerisinde de sınıf bir çekirdek merkez olarak bireyi kültürün istediği temel özellikler doğrultusunda yetiştiren ve toplumsal değişimin sağlandığı yer olduğu söylenebilir (Arslan, 2012).

Alanyazın içerisinde sınıfın dinamik yapısını yönlendireceği ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına erişmesinde öğrenciler karşısında rehber konumunda olduğu için öğretmenin sınıf içerisinde önemli bir öge olduğu vurgulanmıştır (Çubukçu ve Girmen, 2008). Öğretmen sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir öge olduğu için de önemli bir ögedir. Alanyazın içerisinde bu

konu ile ilgili olarak çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının öğrenci başarı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu Mojavezi ve Tamiz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda bulunmuştur. Moskowitz ve Dewaele (2019) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise öğretmenini mutlu olarak algılayanın öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını pozitif bir şekilde anlamlı olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen özellikleri ile ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğretmenlerin matematik bilgisinin üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematik dersi ile ilgili kazanımları öğrenmesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Hill, Rowan ve Ball, 2005). Gerçekleştirilen araştırma bulguları sonucunda sınıf yönetiminin önemli ögesinden olan öğretmenin sahip olacağı olumlu özelliklerin öğrenciler ve sınıf atmosferi üzerinde istendik etkiler gerçekleştireceği söylenebilir.

Sınıf ortamının öğrenci ve öğretmen özelinde dinamik, birbirini etkileyen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Doyle, 1979). Bu konu ile ilgili alanyazın içerisinde çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bir grup bilim insanınca 871 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada en sevilen öğretmenin dersinden elde edilen başarıyla duyuşsal, bilişsel katılım ve öğretmen yakınlığının pozitif ilişki taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Çelik ve ark., 2018). Gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ayril ve ark., 2014). Bir diğer araştırmada Demir ve Karakuş (2015) tarafından 200 öğretmen ve 621 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ortamında kurulan etik iklimin öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine duydukları güveni arttırdığı, bununla beraber öğretmen ve öğrencilerin çalışma motivasyonunu yükselttiği bulgusuna ulaşılmıştır. 232 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmene ilişkin algıları görece negatif olan öğrencilerin daha çok kopya çekme davranışı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Özgüngör, 2008). Can ve Baksi (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrencilerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıfa karşı oluşturduğu tutum ve davranışları da etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve hatta sınıf atmosferinin birbirlerine

olan etkisini ortaya koyan farklı araştırma örneklerine rastlanacaktır. İlgili araştırma bulgularından da anlaşıldığı üzere: öğretmen, öğrenci ve sınıf atmosferi arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır.

Atmosfer veya iklim sınıf ortamında içerisinde bulunun her şeyin etkisi altında kalabilir. Sınıf ya da okul içerisinde bulunan öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul içerisinde çalışan görevliler bununla birlikte mekan içerisindeki tüm araç gereçler atmosferi etkileyebilir. Atmosfer, bir ortamı diğerinden farklılaştıran sosyal ve psikolojik bütünü ifade etmektedir (Eriş, 2019). Sınıf içerisindeki atmosfer kavramı: öğretmen özelinde öğretmenin sınıfla kurduğu etkileşim, sınıf yönetimindeki etkililiği ve öğretmenin öğretme yöntemi ile ilişkilidir (Küçüköğlu ve Köse, 2008). Aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisinde oluşturduğu düzen, öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları, öğrencilerin davranışları ve sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında kurulan ilişkinin türü de sınıf atmosferini oluşturmaktadır. Olumlu bir sınıf atmosferinin varlığı sınıf içerisindeki ortamı da olumlu olarak etkileyecek, öğrenme faaliyetlerinin etkililiğini arttıracaktır (Erdoğan, 2009).

Alanyazın içerisinde sınıf içerisinde oluşturulacak olumlu atmosferin öğrenciler, öğretmenler ve öğretim faaliyetleri üzerindeki pozitif etkisini ortaya koyan çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Djigic ve Stojiljkovic (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenci öğretmen arasında etkileşim temelli bir ilişkinin öğretmen ve öğrencileri memnun ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıf içerisinde etkileşimci bir yöntem kullandıklarında öğrenci başarısının yüksek, müdahale edici bir yöntem kullandıklarında ise öğrenci başarılarının düşük olduğu sonucu görülmüştür. Parlak ve Küçüköğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise hemşirelik bölümü öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda sınıf atmosferinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileri üzerinde Samrat (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da diğer araştırma bulgularına paralel bir şekilde öğrenci başarısını üzerinde sınıf ikliminin olumlu etkisi tespit edilmiştir. Karşı (2012) tarafından 473 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarı düzeyleri arasında ilişki olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bir araştırmada ise sınıf atmosferinin öğrencilerinin tutumları üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Mardati, Pambudi ve Amurdawati, 2019).

Sınıf içerisinde eğitim öğretim faaliyetleri belirli kazanımların öğrencilere öğretilmesini temel alarak belirli bir plan dahilinde gerçekleştirilir. Bu planın sonucunda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerleyişlerini ortaya çıkarmak adına belirlenen ölçme araçları ile öğrenciler değerlendirmeye tabii tutulmaktadır. Değerlendirme faaliyetlerinin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden tamamen bağımsız olmadığı aksine aralarında bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme faaliyetlerine dahil etmesi öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin geliştirilmesi açısından fayda sağlayacaktır (Liang & Creasy, 2004).

Değerlendirme sonucunda öğrenciler bir görev ile ilgili olarak öz yeterlik ve harcadıkları çaba düzeyleri ile ilgili şema oluştururlar (Brookhart ve DeVoge, 1999). Sınıf içerisinde gerçekleştirilen değerlendirme amacının öğrenciler üzerinde etkisi bulunabilmektedir. Öğrenciler arasında değerlendirme sonuçlarına göre yapılan karşılaştırma görece başarısız olan öğrenciler için başarısızlıklarını vurgulayıp kıyas temelli olması olumsuz bir değerlendirme amacı olarak ifade edilebilir. Böyle bir değerlendirme amacı sonucunda öğrenciler çaba gerektiren görevlerden kaçınabilir, öğrenme stratejilerini daha yüzeysel bir düzeyde tutabilir ve kendilerine yönelik olumsuz duygular taşıyabilirler (Ames, 1992). Değerlendirme faaliyetleri sonucunda öğrencilere verilecek geri bildirimlerin yapıcı olmasının öğrenciler açısından faydalı olacağı söylenebilir. Yapıcı bir geri bildirim öğrencilere yapabildikleri, yapabilecekleri ve yapabileceklerine ulaşmak için ne yapmaları gerektiği ile ilgili bilgi sağlayarak öğrencilerin bilişsel ve motivasyonel düzeylerinin gelişmesine zemin hazırlayabilir (Brookhart, 2012).

Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen sınıf değerlendirme atmosferi algılarının altında yatan dinamikleri anlamak eğitimi geliştirmek hatta sınıfta gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmak adına önemlidir (Brookhart ve Durkin, 2003). Sınıf değerlendirme atmosferinin oluşmasında daha çok öğretmenin sınıf

içerisindeki uygulamalarının etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı değerlendirme yöntemi, değerlendirme yöntemini seçme gerekçesi, değerlendirme araçlarının kalitesi, öğretmenin uygulayacağı değerlendirme yöntemi ile ilgili hazır bulunuşluğu, değerlendirme faaliyetinin gerçekleştirme amacı, öğretmenin öğrenciye yönelik algısı, öğrenciye kullandığı geri bildirim, değerlendirmeye kaynaklık eden politikaların sınıf değerlendirme atmosferini oluşturduğu söylenebilir (Stiggins ve Conklin 1992'den aktaran, İlhan ve Çetin, 2014). Sınıf değerlendirme atmosferini oluşturan öğelerden değerlendirmeye kaynaklık eden politikaların öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çerçevesinde kullanacağı ölçme aracını belirlediği söylenebilir (İlhan ve Çetin, 2014). Sınıf değerlendirme atmosferi, birey tarafından tanımlanan sosyokültürel bir gerçekliği ifade etmektedir. Bireylerin sınıf içerisinde kurduğu ilişkiler, deneyimlediği duygu ve düşünceler sınıf değerlendirme atmosferini oluşturmaktadır (Brookhart, 1997).

Sınıf değerlendirme atmosferini belirlemek adına ölçek geliştirme çalışması Alkharusi (2011) tarafından geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen ölçek çalışması sonucunda sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin öğrenme odaklı ve performans odaklı olmak üzere iki alt boyut belirlenmiştir. Öğrenme odaklı değerlendirme ortamında öğrencilerin öğrenme düzeyleri geliştirilmeye çalışılır. Bunu sağlamak için de öğrenme odaklı değerlendirme ortamına sahip sınıflarda öğretmen tarafından öğrencilere bilgilendirici geri bildirimler ve öğrenilecek konu ile ilgili olarak gelişim düzeylerini ilerletecek uygulamalara yer verilir. Performans odaklı öğrenme ortamları ise öğrenme odaklı ortamlardan farklıdır. Performans odaklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sınıf içerisindeki değerlendirme araçları sonucunda oluşan performansları belirli normlar ölçüt alınarak yorumlanır. Performans odaklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme düzeylerinden çok alacakları notlar önemlidir. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferlerini algılayışları ile ilgili bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferlerini algılayışlarında öz yeterlik gibi bireysel karakter özellikleri, öğretmenin öğretmenlik deneyimi ve değerlendirme uygulamaları gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Alkharusi, 2010).

Öğrenme ve performans odaklı değerlendirme ortamını açıklamak ile ilgili olarak İlhan (2017) tarafından: Ames (1992), McMillan ve Workman (1998), Stiggins ve Chappuis'ta (2005) konu ile ilgili yer alan bilgilendirmelerden faydalanılarak tablo oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğrenme ve Performans Odaklı Değerlendirme Ortamı

Öğrenme Odaklı Değerlendirme Ortamı	Performans Odaklı Değerlendirme Ortamı
Değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılması sağlanır.	Öğrencilere değerlendirme süreci ile ilgili herhangi bir sorumluluk verilmemektedir.
Öğrencilere değerlendirme sürecine başlamadan önce değerlendirmede kullanılacak araçlar ile ilgili bilgilendirme yapılır.	Değerlendirme araçları öğrenciler için belirsizdir.
Öğrencilerin başarılı olarak değerlendirilmesinde bireysel ilerlemeleri ön planda tutulur.	Sınıf içerisinde başarı ölçütü olarak bağlı değerlendirme kullanılır. En yüksek notu alan öğrenci en başarılıdır.
Öğrencilere performanslarını geliştirmeye dönük geri bildirimler verilir.	Öğrencilere verilen geri bildirimler performanslarını geliştirici olmaktan ziyade yargılayıcı içerik taşımaktadır.
Uygulanan sınavlar orta güçlüktedir.	Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinden ziyade sınav başarıları ölçüt olarak kullanılır.
Öğrencilerin ortaya koydukları üründen ziyade süreç içerisinde gösterdikleri çaba üzerinden yargıda bulunan bir değerlendirme işlemi gerçekleştirilir.	Değerlendirme sürecinde uygulanan sınavların zorluk seviyeleri yüksektir.
Standart testlerden ziyade, değerlendirme sürecinde günlük yaşamla ilişkili görevlere yer verilmektedir.	Sınıf içerisinde eğitim öğretim süresince işlenen konular ile değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlar birbirinden bağımsızdır.

1. Sınıf Değerlendirme Atmosferi ile İlgili Değişkenler

Alanyazında öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferlerini algılayışları üzerinde çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. İlhan ve Çetin (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma 496 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve araştırma kapsamında akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik tükenmişlik düzeylerinin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin sınıflarını öğrenme odaklı algılama düzeylerinin arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, yetkinlik düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin sınıflarını performans odaklı olarak değerlendirme düzeyi arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin arttığı, yetkinlik düzeylerinin ise azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili bulgular öğrencilerin sınıf ortamlarını değerlendirmede öğrenme odaklı değerlendirme düzeylerinin artması ile beraber öğrencilerde akademik tükenmişliğin azaldığını, performans odaklı değerlendirme düzeylerinin artması ile beraber öğrenciler üzerinde akademik tükenmişliğin arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Benzer bulgulara ulaşan başka bir araştırma bir grup bilim insanınca 202 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada algılanan sınıf değerlendirme ortamı ile akademik tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sınıflarında performans odaklı değerlendirmeye yönelik algının artmasıyla akademik tükenmişliğin arttığı, öğrenme odaklı değerlendirme algısının artmasının ise akademik tükenmişliği azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Agbaje Salami ve ark., 2017).

Ortaöğretim düzeyinde 398 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okula yönelik tutumun öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif; performans odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif ilişki içerisinde bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır (İlhan, 2017). Sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili gerçekleştirilen bir diğer çalışmada sınıf değerlendirme atmosferinin matematik korkusu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma neticesinde matematik korkusu ve sınıf değerlendirme atmosferi arasında

ilişki olduğu ortaya çıkartılmıştır. Öğrenme odaklı sınıf atmosferinin matematik korkusu ile negatif bir ilişki gösterirken, performans odaklı sınıf atmosferinin ise matematik korkusu ile pozitif bir ilişki taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır (İlhan, 2015).

E. Anne Baba Özerklik Desteği

1. Ergenlik Dönemi

Birey gelişim süreci içerisinde döneme özgü psikolojik ve fizyolojik öğelerle örülü birtakım gelişim dönemlerini deneyimleyerek yaşamını sürdürür (Koç, 2004). Ergenlik dönemi de bireyin yaşam sürecinde deneyimlediği gelişim dönemlerinden biridir. Ergenlik dönemini belirten yaş aralığı tam olarak belli olmasa da ergenlik döneminin 12 yaşından 20 yaşına kadar olan dönemi kapsadığı söylenebilir (Atkinson, Sayfa 108, 2010). Ergenlik döneminde birey öz kimliğini oluşturma aşamasındadır ve öz kimliği doğrultusunda geleceğine yönelik planlar yapar (Gül ve Güneş, 2009). Ergenlerin bu dönemde kimliklerini belirleme gibi görevlerin yanı sıra gelecekleri ile ilgili akademik ve mesleki kararlar almak gibi gelişim görevleri de bulunmaktadır (Perry ve Pauletti, 2011).

Ergenlik dönemi bireyin yaşadığı yoğun değişimler ile tasvir edilebilir. Bu dönemde birey fiziksel, hormonal, bilişsel alanlarda değişimler yaşamaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ergenlik dönemindeki bilişsel gelişime olasılıklı düşünme, daha ileri akıl yürütme becerileri, soyut düşünebilme kabiliyeti gibi bilişsel faaliyetlerde gelişmeler görülür. Aynı zamanda bu dönem içerisinde ergen benmerkezciliğinden kaynaklı olarak hayali izleyici gibi kişisel efsaneler de görülebilir (Sanders, 2013). Bu dönemde aynı zamanda fiziksel ve hormonal değişiklikler bağlantılı olarak beden imgesi, özsaygı, ruhsal durum, anne baba arkadaşlarla iletişimde önemli değişiklikler görülmektedir (Atkinson, Sayfa 109, 2010). Ergenlik döneminde yer alan bu yoğun gelişim sürecinin ruhsal alanı da etkilediği ve ergende ruhsal gelişimin de önemli bir boyut oluşturduğu söylenebilir (Akdemir ve Çuhadaroglu, 2008). Bu dönemde ruhsal alandaki değişikliklere bağlı olarak ergenlerde aileden uzaklaşıp arkadaşlara yönelme, birtakım rol modellerin edinimi, ilgilerin tutarsızlığına duygu değişimleri, bedenlerine ilişkin kaygılar ve bu kaygılar sonucunda kendini sosyal çevreden soyutlama gibi davranış kalıpları görülebilmektedir (Yörükoğlu, 1986, 28-30).

Geleneksel görüş tarafından ergenliğin sorunlu olarak geçirilen bir yaşam dönemi olduğu ifade edilmektedir (Atkinson, Sayfa 109, 2010). Ergenlik döneminin sorunlu olarak adlandırılmasında ergenlik döneminde gelişim alanlarında yoğun değişimlerin etkili olduğu söylenebilir. Birey ergenlik dönemi içerisinde yaşadığı yoğun gelişime uyum sağlamak gibi bir görevinin yanında aynı zamanda kendi kimliğini oluşturarak, bireyselleşme gibi görevlerin sorumluluğunu da beraberinde taşımaktadır. Ergenlik süreci normal olarak ilerlese dahi belirli risk faktörlerini beraberinde getirebilir ve bireyin ailesine ya da bireye çeşitli zorluklar çıkartabilme potansiyeline sahiptir (Çelik ve ark., 2008). Fakat ergenliğin daha sağlıklı, geleceğe daha düzenli hazırlanılan bir şekilde geçirilmesi de mümkündür. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlikte okul dışında gençler için düzenlenen aktivitelerin ergene önemli kazanımlar sağlayabileceği savunulmaktadır. Bu kazanımlar arasında: farklı ortamlardan yararlı olabilecek birtakım fiziksel, sosyal ve entelektüel beceriler kazanmak, bireyin iyi oluşuna katkıda bulunmak ve onun toplumsal aidiyetini geliştirmek, bireyin bugünde ve gelecekte yardımcı alabileceği sosyal ağlara sahip olmasını sağlamak ve son olarak da bireyin çeşitli zorlukları deneyimleyerek bunlarla başa çıkmasını sağlamaktır (Eccles ve ark., 2003). Okul dışı aktivitelerinin yanında akran ilişkilerinin (Köse, 2015), ilişki içerisinde olduğu sosyal çevreden alınan sosyal desteğin (Avcı ve Yıldırım, 2014), anne baba tutumlarının (Sezer, 2010), spor ve sanatla ilgilenmenin (Öpöz, 2017) bireyin ergenlik dönemini sağlıklı bir şekilde geçirmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Alanyazında ergenlik dönemini daha iyi anlamak adına çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırma bulguları ergenlik döneminin temel özellikleri, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerinin anlaşılabilmesi adına paylaşılabilecektir. 3168 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ergenlerin arkadaş seçimleri ile madde kullanımları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin madde kullanan bir arkadaşının bulunmasının öğrencinin madde kullanma riskini arttırdığı ve madde kullanan kız öğrencilerin anti sosyal davranışlar sergileyen arkadaşlar edinme ihtimalinin erkek öğrencilere göre iki kat daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Erdem ve ark., 2006). Çağlar ve Türk (2018) tarafından 350 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada depresyon ve madde

bağımlılığı arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiş, depresif semptomlar gösteren bireylerin madde kullanıma daha yatkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Madde kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin ebeveynlerinde 1. ve 2. eksen tanının (DSM-V) daha fazla gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda madde kullanım bozukluğu ile ilgili ailesel etkilerin bireysel ve arkadaş çevresi kadar etkili olduğu ortaya konulmuştur (Yüncü ve ark., 2009). Ergenlerde ailesel zeminli bir başka araştırmada Arslan ve Balkıs (2014) tarafından 581 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda ergenlerde rastlanan problemli davranışların aile sorunları tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynler ile ilgili bir başka araştırma ise 209 ortaöğretim öğrencisi üzerinde ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar ve riskli davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda riskli davranışlar ve ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile önemli bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Orak ve ark., 2020). Ergenleri etkileyen sosyal ortamlardan biri de okuldur. Ceyhan (2011) tarafından 307 ortaöğretim üzerinde gerçekleştirilen araştırmada okul türünün problemli internet kullanımı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 338 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise Anadolu Lisesi'nde okuyan ergenlerin depresyon puanları meslek lisesinde okuyan ergenlere göre anlamlı derecede yüksektir. İlgili bulgu araştırmacı tarafından Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler üzerindeki bireysel, öğretmenlerinden ve ailelerinden üniversite sınavı ile ilgili beklentilerin öğrencilerde anksiyete türünden duygulara sebep olabileceği şeklinde açıklanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ergenlik sürecinin olumsuz olarak geçirilmesine sebep olabilecek faktörlere ilişkin çeşitli araştırma bulgularına ulaşılabilecektir. Aktarılan araştırma bulguları doğrultusunda arkadaş seçiminin, aile faktörünün ve okulun ergenlerin problemli davranışlar göstermesinde, madde kullanımlarında, problemli internet kullanımlarında son olarak da ruh sağlıkları üzerinde olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir.

Alanyazında ergenlerin gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmelerine imkan tanıyan koruyucu faktörleri ortaya koyan araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. 327 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada anne-baba iletişimi olumlu olan ergenlerin çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2010). Ateş (2016) tarafından 428 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada da ergenin bir kardeşe sahip olmasının, anne baba tutumlarının, sosyal-kültürel etkinliklere katılım göstermesi gibi özelliklerin ergenin algılanan sosyal yetkinlik düzeyine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ergenlik dönemindeki koruyucu faktörlerin ortaya çıkartılması ile ilgili bir başka araştırmada Mengi (2011) tarafından farklı lise türlerinde öğrenim gören 623 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda sosyal destek, özyeterlilik inancı ve okula bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmacı tarafından öğrencinin okula bağlılığın yüksek olmasında aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin önemli olduğu şeklinde açıklanmıştır. Okul bağlılığının yüksek olmasının önemini gösteren çalışma 1022 ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda sosyal destek ve okul bağlılığın ergenin psikolojik sağlamlığının anlamlı yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Turgut ve Çapan, 2017). Aynı zamanda Şimşek ve Çöplü (2018) tarafından 259 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma okul bağlılığının riskli davranışlar gösterme konusunda ergenler üzerinde koruyucu rolü olduğunu ortaya koymuştur. Ergenlik döneminin sorunlu geçirilmemesi konusunda koruyucu faktörlerin başında kültür ve sanat, okul dışında gerçekleştirilen aktiviteler ve spor etkinliklerinin olduğu ilgili alanyazın doğrultusunda söylenebilir. Toy (2016) tarafından 214 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan örneklem güzel sanatlar lisesi ve farklı türdeki bir ortaöğretim kurumudur. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda ergenlere yönelik sanat eğitiminin ergenlerin benlik tasarımı puanlarında olumlu yönde etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sanat eğitimi alan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan bir öğrenci grubu ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise okul spor takımında görev alanların veya spor yapan ergenlerin duygu kontrol

düzeylerinin okul spor takımında yer almayan ve spor yapmayan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çebi, Yamak ve Öztürk, 2016). Spor yapmayan ve yapan ergenler üzerinde benzer sayılabilecek bir başka çalışma bir grup bilim insanınca gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda spor yapan ergenlerin sporla ilgilenmeyen ergenlere göre benlik saygılarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım, 2013).

Alanyazın incelendiğinde ergenliğin sorunlu geçmesinin önünde daha başka koruyucu faktörleri ortaya koyan başka araştırmaların olduğu da görülecektir. İlgili araştırma bulgularından yola çıkarak kısaca açıklamak gerekirse ergenlikte aile, öğretmen ve arkadaşan algılanan sosyal desteğin; kültür, sanat ve spor gibi faaliyetlere katılımın; okula bağlılık düzeylerinin ergenin içerisinde bulunduğu gelişim dönemini olumlu bir şekilde deneyimlemesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2. Anne Baba Tutumları

Çocukluktan ergenliğe geçen ergenin geride bıraktığı gelişim döneminden farklı ergenlik dönemine özgü birtakım davranışsal kalıpları benimsediği söylenebilir. Ergen bu dönemde ani duygu değişimleri, ebeveynlerini eleştirme ve toplumsal konularda fikir belirtmeye başlama gibi farklı davranış biçimleri sergilemeye başlayabilir. Bu davranış değişimleri ile ilgili olarak ebeveynlerin hazırlıksız yakalandığını söylemek yanlış olmayacaktır (Yörükoğlu, 1986, 123/125). Ergende gözlemlenen davranış değişimleri yanında ebeveynlerde de çocuklara karşı birtakım ebeveynlik tutumları sergilenmektedir. Ebeveynlerce benimsenen ebeveyn tutumlarının ergenlerin gelişim süreçleri içerisinde koruyucu ya da risk içeren birçok faktörle ilişki gösterdiği gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı anne baba tutumlarının tanımlandığı görülmektedir.

Yeryüzündeki anne baba adedince anne baba tutumunun olduğu söylenebilir. Anne baba tutumlarındaki farklılıkların yanında benzeyen birtakım ortak noktalar da bulunmaktadır. Bu ortak noktalar doğrultusunda anne baba tutumlarını yetkin, aşırı koruyucu ve müdahaleci son olarak da aşırı otoriter ve baskıcı anne baba tutumu olarak gruplandırmak mümkündür (Kulaksızoğlu, 2013, 118-122). Yetkin anababa tutumlarının benimsendiği aile yapısında herkesin görüşüne değer verildiği, aile içi

belirli kuralların benimsenerek oluşturulduğu, ergenin yaşadığı değişimlere yönelik ebeveynleri tarafından hoşgörü ile yaklaşıldığı ve ergen ile ebeveynleri arasındaki iletişimin yapıcı olduğu olumlu bir ortam bulunmaktadır (Yörükoğlu, 1986, 140/141). Gerçekleştirilen araştırmalarda, yetkin ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının saldırganlık seviyelerinin düşük olduğu (Yıldız ve Erci, 2011), anne babasını yetkin olarak algılayan ergenlerin farklı anne baba tutumuna sahip ergenlere göre görece daha az utangaçlık düzeyine sahip olduğu (Hamarta ve ark., 2010), ergenlerin ailelerini yetkin tutuma sahip bulma derecelerinin artmasının ergenlerde benlik saygısı ve benlik saygısının alt boyutlarından duygusal düzey, beden imgesi, sosyal ilişkiler, çevre uyumu, aile ilişkileri, başetme gücü, dürtü kontrolü, ruh sağlığı, meslek ve eğitim puanlarında da artışa katkı sağladığı (Dokuyan, 2016), yetkin anne baba tutumuna sahip ergenlerin sosyal kaçınma düzeylerinin düşük olduğu (Erkan ve ark., 2002) bulgularına ulaşılmıştır. Aşırı koruyucu ve müdahaleci anne baba tutumunda, anne baba ergenin ayrı bir birey olmasını desteklememekte ve sahip olduğu davranış özellikleriyle ergenin duygusal olarak ailesine bağımlı kalmasına sebep olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2013, 121). Gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda: koruyucu tutumunun ergende benlik saygısının düşmesine sebep olduğu (Yılmaz, 2018), koruyucu tutum sergileyen anne babaların çocuklarında problem çözme becerilerinin düşük olduğu (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012), aşırı koruyucu anne baba tutumlarının öğrencilerde tükenmişlik düzeylerini arttırarak akademik yaşantılarını olumsuz olarak etkilediği (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), anne babalarını koruyucu boyutta değerlendirme eğiliminin artmasının ergenlerin kendilik algılarını olumsuz olarak değerlendirme düzeylerinin artmasına sebep olduğu (Sezer ve Oğuz, 2010) bulgularına ulaşılmıştır. Çocukların duygularının ve düşüncelerinin bastırıldığı, anne babanın görüşleri doğrultusunda hareket etmenin doğru olarak yansıtıldığı aksi bir durumda çocukların cezalandırmasında fiziksel şiddet uygulanabildiği aile ortamları aşırı otoriter ve baskıcı anne baba tutumunun uygulandığını göstermektedir (Kulaksızoğlu, 2013, 122). Gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda: ebeveynlerin otoriter olmasıyla ergenin okul başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu (Pong ve ark., 2010), otoriter ebeveyn tutumunun artmasının ergenlerin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algılama seviyelerini arttırdığı (Arslan ve

Kabasakal, 2013), ebeveynlerin otoriterlik düzeylerinin artmasının ergenlerin öz denetimlerinin düşmesine sebep olduğu (Özgül, 2017) ortaya çıkartılmıştır.

3. Anne Baba Davranışları

Anne baba tutumları, ebeveyn davranışlarını toptancı bir şekilde ele almakta ve ergen üzerinde pozitif ya da negatif düzeyde etkili olan ebeveyn davranışlarında da sorunlar yaratabilmektedir. Alanyazında anne baba tutumları yerine anne baba davranışları kavramı öne sürülmüştür (Sevim, 2014). Davranışsal kontrol, özerkliği teşvik etme, ilgi ve destekleyici davranışlar sergileme, psikolojik kontrol bu anne baba davranışları arasında sayılabilir (Barber, 1996; Peterson ve Bush, 2015).

Davranışsal kontrol boyutu ergen faaliyetlerine yönelik ebeveyn yol göstericiliğini ifade etmektedir. Ergenlere yönelik rehberlik sağlaması açısından davranışsal kontrol boyutunun önemli olduğu söylenebilir (Grolnick ve Pomerantz, 2009). Davranışsal kontrol boyutunda ergenler olumlu davranışlar sergilediklerinde ebeveynler olumlu dönütlerde bulunurlarken olumsuz davranışlar sergilediklerinde ise ergenlere birtakım cezalar verilebilmektedir (Manzeske ve Stright, 2009). Psikolojik kontrol boyutunda ise ebeveynin çocuğa kendi belirlediği davranışları sergilemesi yönünde baskı kurulması ve ebeveyn tarafından belirlenen davranışların sergilenmemesi halinde ise çocuk üzerinde psikolojik baskının gerçekleştiği söylenebilir (Sevim, 2014). Selçuk (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma iki ebeveyn davranış boyutunun temel özelliğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda psikolojik kontrol uygulamalarının artmasının ergenler tarafından olumsuz olarak algılandığı ve bu durumun ergenlerde davranış problemlerine sebep olduğu, davranışsal kontrol boyutunun artmasının ise ergenler tarafından daha az olumsuz değerlendirildiği bununla birlikte ergenlerin davranışsal problemlerinin önüne geçmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili açıklamalar ve gerçekleştirilen araştırma bulgusu doğrultusunda davranışsal kontrolün, psikolojik kontrole göre ergen gelişimi açısından daha sağlıklı davranış özelliği olduğu söylenebilir. İlgi ve destekleyici davranışlar sergileme duyarlılık olarak da ifade edilmektedir (Gülkaya, 2018). Destekleyici davranış ebeveyn tarafından ergene yönelik olarak ilgi, paylaşılan ortak yaşantılar, hissettirilen sevgi ve destek, aynı zamanda gösterilen duygusal destek

aracılığıyla ergeni kabul edici ve destekleyici ebeveyn davranışlarını ifade etmektedir (Lovejoy ve ark., 1999). Ercan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma ebeveynin gösterdiği kabul ve ilgilinin ergenin yaşam doyumu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Destekleyici ebeveyn davranışlarının da ergenin sağlıklı gelişimi açısından olumlu bir davranış boyutu olduğu söylenebilir.

Bir diğer anne baba davranışı boyutunu özerklik desteği oluşturmaktadır. Özerklik desteğine geçmeden önce ergenlerde özerklik kavramının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ergen açısından özerklik: ergenin aileden bağımsızlaşarak yavaş yavaş kendi benliğini kazanması ve bunun sonucunda aileye olan bağlılığını yitirmeden sosyal yaşama bir birey olarak katılmasını ifade etmektedir. Özerkliğin ergenlik döneminde başarılması gereken önemli gelişimsel görevlerden biri olduğu söylenebilir (Özdemir ve Çok, 2011). Ergenin özerkliğinin temel göstergesinin onun içerisinde bulunduğu topluma aktif bir birey olarak katılabilme düzeyi olduğu söylenebilir. İçerisinde bulunduğu topluma aktif bir şekilde katılabilen ve özerkliği bir kişilik özelliği olarak benimsemiş olan ergenin sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olduğu düşünülebilir (Karasu, 2013). Ergenlikte özerklik arayışının ergenin ebeveynlerinden bağımsız bir şekilde kendi kararları doğrultusunda uyguladığı davranışları aracılığıyla, bireyselliğini kazanma çabalarını yansıttığı söylenebilir (Santrock, 265). Alanyazın içerisinde özerklik duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir (Sessa ve Steinberg, 1991). Duygusal özerklikte, ergenlerin ebeveynlerin bağımlılıklarını mümkün olduğunca en aza indirebilme kapasitesini yansıtmaktadır (Santrock, 265). Özerkliğin bilişsel alt boyutu: bireyin özgüvenini, kendi başına karar alabilmesini ve yaşamı üzerindeki kontrol algısını ifade etmektedir (Sessa ve Steinberg, 1991). Davranışsal özerklik ise bireyin kendi aldığı kararlar doğrultusunda yaşamını yönlendirebilme kapasitesini oluşturduğu söylenebilir (Özdemir ve Çok, 2011).

Alanyazın içerisinde ergenlikte özerklik ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ergenlerde özerklik ihtiyacının artmasının boyun eğme davranışlarını da arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Hamurcu ve Sargın, 2011). Morsünbül (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ergenlikte

özerkliğin öznel iyi oluşu hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırma Sapmaz, Doğan, Sapmaz, Temizel ve Tel (2012) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özerklik ihtiyaçlarını doyumalarının mutluluk düzeylerini arttırmalarına katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Abaslı ve Polat (2019) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığının duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda duygusal özerklik ile öğrenci yılmazlığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki, duygusal özerklik ile okula devamsızlık arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki, duygusal özerklik ve öğrencilerin not ortalaması arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Musaağaoğlu ve Güre (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda anne babasını demokratik tutuma sahip olarak algılayan ergenlerin hem otoriter hem de izin verici-ihmkar olarak algılayan ergenlere göre davranışsal özerkliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ergenlerde özerklik ile ilgili gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise duygusal özerkliğin ergenlerin psikolojik sağlamlığı üzerinde yordayıcı etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ümmet, Çağlar, İme ve Akyıl, 2018). Duygusal özerklik ile ilgili olarak gerçekleştirilen bir başka çalışmada da iyi oluş ve duygusal özerklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Poyraz, 2019). 300 ergen üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise duygusal özerkliğin depresyon üzerinde yordayıcılık özelliği gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Dhillon ve Mehra, 2019). Duygusal özerklik ile ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışmada da, duygusal özerkliğin empatik eğilimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Deniz ve Uzun, 2019). Duygusal özerklik ile ilgili bir başka çalışmada ise ergenlerdeki yüksek duygusal özerkliğin akranlara yönelik yüksek bağlılığın ve ebeveynlere yönelik düşük bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Giles ve Maltby, 2004).

Ergenlerde özerkliğin gelişmesini sağlayacak çeşitli sosyal yapıların olduğu söylenebilir (Amorose ve ark., 2016; Daddis, 2011; Hagger ve ark., 2009). Çocuklarda sosyal gelişimin ilk basamağı aile ortamıdır. Ebeveynler ile çocuk arasında kurulan iletişim ve bu iletişimin niteliği, çocuğun diğer insanlarla kurduğu tüm sosyal süreçleri

etkilemesi açısından önemli olduğu söylenebilir (Kulaksızoğlu, syf. 83, 2013). Ebeveynlerin çocukları üzerinde özerklik gelişimi kazanmalarında da önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Alanyazın içerisinde ebeveyn özerklik desteğine ilişkin farklı açıklamalar gerçekleştirilmiştir.

Çocuklarında özerklik duygularını geliştiren ebeveynlerin çocuklarının yaşam içerisindeki ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları ve çocuklarına yaşamları içerisinde karşılaştıkları yaşam olaylarına yönelik seçme hakkı tanıyan davranış özelliklerine sahip oldukları söylenebilir (Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Sevim (2014) anne baba özerklik desteğini, çocukların kendini ifade edebilmelerinde olanak sağlanması ve çocukların seçim yapabilmelerine imkan tanınması şeklinde açıklamıştır. Bir başka açıklama ise ebeveyn özerklik desteğinin ergenlerin kişisel ilgi ve değerleri doğrultusunda yaşamları ile ilgili olarak ebeveynlerinden gördükleri destek olduğu ifade edilmiştir (Soenens ve ark., 2007). Ebeveyn özerklik desteğinde temel unsur ebeveynin çocuğuna yol gösterici olmasıdır. Rehber olan ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel dönemlerine uygun seçim noktalarında seçme hakkını çocuklarına bırakarak çocuklarının özerklik gelişimlerini destekleyici davranış sergiledikleri söylenebilir (Downie ve ark., 2007). İlgili tanımlamalar doğrultusunda ebeveynlerin, çocuklarının karşılaştıkları yaşam olayları içerisindeki karar almayı gerektiren süreçlerde, çocukları ile iyi iletişim kurmalarının, alınacak kararlarda yönlendirici olmak yerine açıklayıcı ve yol gösterici olmalarının son olarak da nihayetinde karar konusundaki iradeyi çocuklarına bırakmanın çocukların özerklik gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4. Ergenlikte Anne Baba Özerklik Desteği ile İlişkili Değişkenler

Anne baba özerklik desteği gerçekleştirilen bazı araştırmalarda iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu alt boyutlar irade işleyişinin teşviki ve bağımsızlığın teşvikidir. İrade işleyişi teşvikinde ergenin kişisel kararını kendi ilgi ve doğrultusunda ebeveyn rehberliğinde alması desteklenirken, bağımsızlığın teşvikinde ise ergenlerin ebeveynlerinden ayrı olarak bağımsız bir bakış açısı geliştirip karar alması desteklenmektedir (Gözükara, 2019). Ebeveyn özerklik desteği ile gerçekleştirilen araştırmada irade işleyişi teşvikinin, bağımsızlık teşvikine göre ergenlerin iyi oluş

düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Soenens ve ark., 2007). Ebeveyn özerklik desteği ile ilgili 171 ergen üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yüksek düzeyde ebeveyn özerklik desteğine sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Wong, 2008). Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise anne baba özerklik desteği ile depresif semptomlar arasında negatif bir ilişki bulunmuş ve bununla birlikte anne baba özerklik desteği ile özsaygı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Duineveld ve ark., 2017).

Marbell ve Grolnick (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da ebeveyn özerklik desteğinin depresyonla olumsuz bir ilişki gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda ebeveyn özerklik desteğinin katılımcılarda okul bağlılıkları ve içerisinde bulundukları toplumun kültürel değerlerini onaylama düzeyleriyle olumlu bir ilişki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aydın (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada mantıkdışı inançlardan başarı talebinin, babadan algılanan özerklik desteği ile aralarında olumsuz bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum babadan algılanan özerklik desteğinin artmasının ergenlerin başarı talebine ilişkin mantık dışı inançlarında azalma olması şeklinde yorumlanmıştır. Bir diğer araştırma da Ertaş (2020) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda anne baba özerklik desteği ile aile içi ilişkiler, olumlu duygular ve yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5. Azim, Bilişsel Esneklik, Başarı Yönelimi, Anne/Baba Özerklik Desteği ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamında azim üzerinde etkili olduğu düşünülen bireysel ve çevresel faktörlerin yordayıcılık rolü incelenmiştir. Bu başlık içerisinde azim, bilişsel esneklik, başarı yönelimleri, anne/baba özerklik desteği ve sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkiler incelenecektir.

Ebeveyn çocuk etkileşiminde çocuğun görüş ve düşüncelerine değer verilmesinin çocuk açısından sosyal duygusal gelişime katkı sağladığı için önemli olduğu söylenebilir (Kandır ve Alpan, 2008). Çocukluğunu ebeveynleri ile olumlu bir

etkileşim içerisinde geçiren çocuklar ileride öğrenme konusunda tutkulu ve diğerleri ile olumlu iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmektedir (Kırman ve Doğan, 2017). Anne baba özerklik desteği, ergenlerin karar verme süreçlerinde ve kendilerini ifade edebilmeleri için desteklenmelerini ifade etmektedir (Sevim, 2014). Alanyazın içerisinde ebeveyn özerklik desteği ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Won ve Yu (2018) tarafından yapılan araştırma ebeveyn özerklik desteğinin akademik ertelemeyi negatif bir şekilde yordadığı sonucunu ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ebeveyn özerklik desteğine sahip olan öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili daha çok çaba gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Feng, Xie, Gong, 2019). Bir diğer araştırmada ise ebeveyn özerklik desteğinin akademik motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur (Jiang ve ark., 2011). Froiland (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada anne baba özerklik desteğinin çocukların kendileri hakkında özerk motivasyon algısına sahip olmalarına katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Alanyazın içerisinde anne baba özerklik desteği, azim ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat anne baba özerklik desteğine ilişkin bu bulgular anne/baba özerklik desteğinin azim ve başarı yönelimleri ile ilişki taşıdığını düşündürmektedir. Anne baba özerklik desteğine sahip çocukların diğer akranlarına göre daha azimli olacağı ve öğrenme-performans yaklaşma yönelimlerini benimseyebilecekleri araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Anne baba özerklik desteği azim üzerinde etkililiği incelenen çevresel faktörlerden biridir. Bir diğer çevresel faktör ise sınıf değerlendirme atmosferidir. Bireylerin sınıf ortamındaki işleyişe dair algılarıdır (Brookhart, 1997). Sınıf değerlendirme atmosferinde, sınıf ortamına ilişkin algılar öğrenme ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olarak iki alt boyuta ayrılmıştır. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri geliştirilmeye çalışılırken, performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferinde ise öğrenciler yüksek notlar almaya odaklanır (Alkharusi, 2011). Performans odaklı değerlendirme atmosferinde öğrencilerin sonuç odaklı olduğu ve öğrenme düzeylerini iletmetmekten ziyade ölçme araçlarından alacakları değerlendirme puanlarının yüksek olmasını önemsedikleri söylenebilir. Alanyazın içerisinde sınıf değerlendirme atmosferinin öğrencilerin başarı

yönelimleri ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2008; Buldur, 2014; Church ve ark., 2001). İlgili araştırmalar içerisinde yalnızca Buldur (2014) tarafından gerçekleştirilen öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile öğrenme-performans yaklaşma yönelimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile öğrenme-performans kaçınma yönelimleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak performans odaklı değerlendirme atmosferinin ile öğrenme-performans yaklaşma yönelimlerinin negatif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın içerisinde öğrenme ve performans odaklı değerlendirme atmosferinin azim ile ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat öğrenme odaklı değerlendirme atmosferine sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının öğrencilerin azimli olmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma içerisinde bireysel faktörler bağlamında ele alınan değişkenler bilişsel esneklik ve başarı yönelimleridir. Bilişsel esneklik bireylerin karşılaştıkları yeni yaşam olaylarına etkili bir şekilde uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2019). Alanyazında bilişsel esnekliğin araştırma kapsamında incelenen değişkenlerle ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından bilişsel esnekliğin başarı yönelimleri, azim, öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ile ilişki taşıyabileceği düşünülmektedir. Bilişsel esnekliğin yeni yaşam olaylarına uyum sağlamayı kolaylaştıran ve yeni durumlarla ilişkili alternatifli düşünmeye imkan sağlayan özelliğinin öğrenme odaklı düşünce yapısı ile örtüştüğü söylenebilir.

Başarı yönelimleri ise bireylerin başarıya yükledikleri anlamı yansıtmaktadır (İzci ve Koç, 2012). Başarı yönelimleri ile azim arasında Akın ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrenme yaklaşma yönelimi ile azim arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme-performans kaçınma ve performans yaklaşma yönelimleri ile azim arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alhadabi ve Karpinski (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada performans

kaçınma yöneliminin akademik performans ile negatif ilişki taşıdığı ortaya çıkartılmıştır. Sonuç olarak başarı yönelimleri ile azmin ilişki gösterdiği söylenebilir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, değişkenler arasında ilişki olması halinde de değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini inceleyen araştırma modelidir (Karasar, 2012, 81). İlişkisel yaklaşım betimleme ve tahmin etmeye yönelik araştırma hedeflerimize ulaşmamızda etkili bir araştırma modelidir. Bu araştırma modelinde sadece iki değişken arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaz. Bu araştırma modeli ile aynı zamanda bir değişken diğer bir değişkenin bilgisine dayanılarak tahmin de edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 46). Bu araştırmada ergenlerde azim ile anne/baba özerklik desteği, başarı yönelimi, bilişsel esneklik ve sınıf atmosferi ile arasındaki ilişkinin incelenebilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 172). Araştırma pandemi koşulları sebebiyle katılımcılara internet üzerinden ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde 506 ortaöğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenim gördükleri lise türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 2 içerisinde yer verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların 356’sı (%75,9) kız ve 113’si (%24,1) erkektir. Katılımcıların 150’si (%31,9) 12. sınıf, 178’i (%37,9) 11. sınıf ve 141’si (%30,1) de 10. sınıf öğrencileridir. Katılımcıların yaşları 15-19 arasında değişmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yaş ortalaması 16,99’dur ($S_s = 0,965$). Katılımcıların 131’i (%27,9) Anadolu Lisesi, 21’i (%4,5) Anadolu İmam Hatip Lisesi, 9’u (%1,9), 54’ü (%11,5) Güzel Sanatlar Lisesi, 13’ü Spor Lisesi (%2,8), 9’u Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (%1,9), 98’i Fen Lisesi

(20,9), 143'ü Sosyal Bilimler Lisesi (%30,5) ve 98'i Fen Lisesi'nde öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	356	75.9
	Erkek	113	24.1
Sınıf Düzeyi	10. Sınıf	141	30.1
	11. Sınıf	178	37.9
	12. Sınıf	150	31.9
Lise Türleri	SBL	143	30.5
	Anadolu Lisesi	131	27.9
	Fen Lisesi	98	20.9
	Özel Okullar	54	11.5
	A.İ.H.L	21	4.5
	Ç.P.A.L	13	2.8
	M.T.A.L	9	1.9

Not: A.İ.H.L: Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ç.P.A.L: Çok Programlı Anadolu Lisesi, M.T.A.L: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, S.B.L: Sosyal Bilimler Lisesi.

C. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması 2019-2020 eğitim öğretim yılı Mart, Nisan ve Mayıs ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Belirtilen tarihlerde okulların salgın hastalık nedeniyle tatilde bulunması sebebiyle çevrimiçi ölçek çalışması yöntemi benimsenmiştir. Verilerin toplanma sürecinin yasal ve etik bir zeminde uygulanabilmesini sağlamak adına, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik izin alınmış (EK-7) ve öğrencilerin çalışmaya katılımlarının velilerinin bilgisi dahilinde ve gönüllülük ilkesi çerçevesinde gerçekleştiğini belirten onay ifadesi çevrimiçi ölçek çalışmasına eklenmiştir. Ayrıca katılımcıların sorulara kendilerini doğru ifade eden yanıtları vermelerini sağlamak adına çevrimiçi ölçek çalışmasının ilk bölümünde araştırmanın hangi amaçla gerçekleştirildiği, araştırma sonucunda elde edilmek istenen sonuçlar, yanıtların gizli tutulacağı ve araştırma kapsamında ölçek

maddeleri ile ilgili ifadeler verlen yanıtların sadece bilimsel çalışmada kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca verilerin toplanma sürecinde güvenilirliği arttırmak adına kontrol sorusu eklenmiştir.

D. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek adına araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın kriter değişkenini ölçmek amacıyla “Azim Ölçeği” (Kardaş, am, Eşkisu ve Taytaş, 2019), yordayıcı değişkenlerden anne/baba özerklik desteğini ölçmek amacıyla “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği” (Soenens, Beyers ve Leuven, 2004), başarı yönelimlerini ölçmek amacıyla “2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” (Elliot ve Murayama, 2008), bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla “Bilişsel Esneklik Envanteri” (Dennis ve Wal, 2010) ve öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferlerini ölçmek amacıyla “Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği” (İlhan ve etin, 2014) kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formdur (Bknz. Ek 1). Form içerisinde öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, okudukları okul türleri ve öğrencilerin yaşadıkları il-ilçeyi öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

2. Azim Ölçeği

Bireylerin azim özelliğine sahip olma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Azim Ölçeği (Kardaş, am, Eşkisu ve Taytaş, 2019) hedeflere adanma (Örnek Madde: Bir hedefim olduğunda tüm varlığımla ona odaklanırım), sebat (Örnek Madde: Ne olursa olsun önüme çıkan engellerle mücadele eder, onları aşmaya çalışırım) ve ilgilerin tutarlığı (Örnek Madde: Hedeflerim ve ilgi alanlarım çok sık değişir) olmak üzere üç alt boyuttan ve 14 maddeden oluşmaktadır (Bknz. Ek 2). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam puan için .87, hedeflere adanma alt boyutu için .84, zorluk ve engellere mücadele alt boyutu için .81, İlgilerin ve hedeflerin tutarlılığı alt boyutu içinse .75 olarak bulunmuştur. Bu alışmada Azim Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının

Azim Ölçeği'nin alt boyutlarından hedeflere adanma alt boyutunda .78, zorluk ve engellerle mücadele alt boyutunda .85, ilgi ve hedeflerin tutarlılığı alt boyutunda .78 olduğu görülmüştür.

3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği

Soenens, Beyers ve Leuven (2004) geliştirilen Algılanan Anne Babalık Ölçeğinin Türkçe uyarlaması Sevim (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir (Bknz. Ek 3). Leuven Algılanan Ana Babalık ölçeği duyarlılık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği olmak üzere toplamda dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut içerisinde yedi maddenin bulunduğu ölçek içerisinde toplamda yirmi sekiz madde yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçek içerisinde yer alan alt boyutlar, kendi içerisinde ayrı ayrı değerlendirilmekte ve her maddeye 1-5 arasında olmak üzere puanlama işlemi gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin ergen sürümünde gençler anne ve babalarını ayrı ayrı değerlendirmektedir.

Ölçek içerisinde yer alan duyarlılık alt boyutu, anne babalardan görülen destek ve yakınlığı; davranışsal denetim alt boyutu, kurallar ve ilkelerle ebeveynlerin uyguladığı denetimi; psikolojik kontrol alt boyutu ise anne babanın zorlayıcı ve müdahale edici tutumlarını, özerklik alt boyutu ise ergenlerin aldığı kararların ebeveynleri tarafından desteklenmesini ifade eden maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin ergen sürümüne yönelik gerçekleştirilen Türkçe uyarlaması yaşları 14-23 arasında değişen 643 kişilik örneklem grubuna uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin anne sürümüne ilişkin iç tutarlılık katsayıları: duyarlılık alt boyutunda .88, davranışsal denetim alt boyutunda .58, psikolojik kontrol alt boyutunda .81, özerklik desteği alt boyutunda ise .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin baba sürümüne ilişkin iç tutarlılık katsayıları: duyarlılık alt boyutunda .91, davranışsal denetim alt boyutunda .78, psikolojik kontrol alt boyutunda .77, özerklik desteği alt boyutunda ise .67 olduğu bulunmuştur. Ölçek ile ilgili yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla incelenmiştir. Anne formunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları açısından ($\chi^2=646.94$, SRMR=.06, CFI=.97, RMSEA=.06) ve baba formunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları açısından ($\chi^2=647.88$, SRMR=.07, CFI=.96, RMSEA=.07) uygulanan doğrulayıcı faktör analizi

sonuçlarının dört faktörlü modelin doğrulandığı bulunmuştur (Sevim, 2014). Araştırma kapsamında sadece anne özerklik (Örnek Madde: Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.) ve baba özerklik (Örnek Madde: İstediğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.) algısını ölçen maddeler katılımcılara uygulanmıştır. Bu çalışmada Leuven Algılanan Ana Baba Davranışları ölçeğinde anne özerklik desteği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .86, baba özerklik desteği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .80 olduğu bulunmuştur.

4. 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Arslan ve Akın tarafından (2015) yılında gerçekleştirilmiştir (Bknz. Ek 4). 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, başarı yönelimlerinin dört alt boyutu ile ilgili performans-yaklaşma (Örnek Madde: Diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeyi hedefleri.), performans kaçınma (Örnek Madde: Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeyi amaçlarım.), öğrenme-yaklaşma (Örnek Madde: Deste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.), öğrenme kaçınma olmak (Örnek Madde: Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım.) üzere dört ölçeğin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin 5'li likert tipinde ve her alt ölçeğinde 3 maddenin bulunduğu bir ölçektir.

Ölçeğin orijinal formu için alfa iç tutarlılık katsayıları: öğrenme yaklaşma yönelimi için .84, öğrenme kaçınma yönelimi için .87, performans yaklaşma yönelimi için .97, performans kaçınma yönelimi için .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yüklerinin .73 ile .93 arasında yer aldıkları bulunmuştur (Elliot ve Murayama, 2008). Ölçeğin Türkçe uyarlaması sonucunda ise Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları: öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu için .68, performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .62 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ($\chi^2 = 172.08$, $sd = 48$, $RMSEA = .076$, $NNFI = .97$, $NFI = .98$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .96$, $GFI = .94$, $SRMR = .048$) 12 maddeli dört

boyutlu modelin uyum düzeyinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve Akın, 2015). Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin öğrenme yaklaşma alt boyutu için .82, öğrenme kaçınma alt boyutu için .72, performans yaklaşma alt boyutu için .92, performans kaçınma alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır.

5. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Bilişsel Esneklik Envanteri Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması da Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yapılmıştır (Bknz. Ek 5). Yirmi maddeden oluşan Bilişsel Esneklik Envanteri, yedili likert tipinde ve öz bildirim esasına dayalı bir ölçektir. Ölçek on üç maddelik “alternatifler” (Örnek Madde: Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum.) ve yedi maddelik “kontrol”(Örnek Madde: Zor durumlarda baş edebilmek için önümde birçok seçeneğin bulunması benim için sıkıntı vericidir.) boyutlarından oluşmaktadır. “Alternatifler” bireyi zorlayıcı problemlere yönelik alternatif çözüm yollarını ölçen maddelerden oluşurken, “kontrol” alt boyutu ise bireylerin yaşadıkları zorlayıcı problemlere yönelik kontrol edilebilirlik algılarını ölçen maddelerden oluşmaktadır.

Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizleri test tekrar test ve Cronbach Alfa yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ölçek ile ilgili gerçekleştirilen ilk uygulama özelinde alfa değerinin .90 ikinci uygulama özelinde ise alfa değerinin .91 olduğu sonucuna ulaşılmış, test tekrar test yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen diğer analizde ölçeğin .81 seviyesinde güvenilir olduğu bulunmuştur. Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında da güvenirlik analizler orijinal formdaki yöntemler kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin test tekrar test yönteminde .75 olduğu, ölçeğin Cronbach Alfa değerinin ise .90 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise Bilişsel Esneklik Envanteri'nin alternatif alt boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88, kontrol alt boyutunda ise .85'tir.

6. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği İlhan ve Çetin (2014) tarafından geliştirilmiştir (Bknz. Ek 6). Ölçek Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi (Örnek Madde: Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar.) ve Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi (Örnek Madde: Bu sınıfta, sınavlarda uygulanan puanlama sistemi öğrencilerden beklenenin ne olduğunu göstermeye yönelik değildir.) olmak üzere iki alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler için Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

İlhan ve Çetin (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizleri Cronbach Alfa, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iki alt boyutu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının .73 olduğu bulunmuştur. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi için bileşik güvenirlik katsayısı .75, performans odaklı değerlendirme atmosferi için bileşik güvenirlik katsayısı ise .76'dır. 76 öğrenci üzerinde üç hafta ara verilerek gerçekleştirilen test tekrar test uygulamasında her iki alt boyut için güvenirlik katsayısının .93 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutunda .83, performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutunda ise .82 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda ölçeği yapı geçerliliği doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri sonucunda gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda 18 maddeden oluşan Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi ve Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi olarak adlandırılan iki faktörden oluşan bir yapı bulunmuştur. Bu yapının toplam varyansın %31.52'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. İki faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ($\chi^2/sd=1.84$, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.91, NFI=.91, NNFI=.95, IFI=.96, RMSEA=.056, SRMR=.056, PNFI=.79, PGFI=.71) ölçeğin yeterli uyum indeksine sahip olduğu görülmüştür.

E. Verilerin Çözümlemesi

Veri çözümlemesine başlamadan önce analizlerde kullanılacak veri seti hazır hale getirilmiştir. Gerçekleştirilen tez çalışması kapsamında 506 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veri setinde yer alan katılımcıların Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre yeterli sayıda olduğu söylenebilir. Çoklu ilişkiler test edilirken gözlem sayısının en az $50+8m$ ' ye (m yordayıcı değişken sayısını ifade etmekte) eşit olması gerekmektedir. Aynı zamanda her bir yordayıcı değişkeni test edebilmek için gözlem sayısının en az $104+m$ olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, 123). Araştırmaya ait veri setinde on bir yordayıcı değişken yer almakta ve veri setinde 506 katılımcı bulunmaktadır. Çoklu ilişkilerinde test edilebilmesi için veri sayısının 138, her bir yordayıcı değişkenin test edilebilmesi için veri sayısının 115 olması gerekmektedir. Araştırmada kullanılan veri setindeki katılımcıların sayısı ($n=506$) belirtilen ölçütlere uygun olduğu ve analiz için yeterli katılımcı sayısının veri setinde bulunduğu söylenebilir.

İlk olarak ölçekler arasına konulan “Şu anda eğer yazılı olan bu ifadeyi okuyorsanız verilen seçenekler arasından ‘Çok’ yazan seçeneği işaretleyiniz.” şeklindeki kontrol maddesine verilen cevaplar incelenmiş ve ifadede belirtilen seçenekle uyumlu olmayan 14 cevap değerlendirme dışında tutulmuştur. Daha sonra geriye kalan veri seti incelenerek doğru bir şekilde doldurulmadığı değerlendirilen 7 gözlem veri setinden çıkarılmıştır.

Verilerin uç değer analizleri tek ve çok değerli uç değer analizleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tek değerli uç değer analizleri gerçekleştirilirken standartlaştırılmış z puanları incelenmiş ve ± 4 değerinin üstünde olan puanlar tek değişkenli uç değer olarak değerlendirilmiştir (Mertler ve Vannatta 2005'den akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Gerçekleştirilen bu analiz ile 100, 102, 127, 168 ve 438 numaralı katılımcıların uç değerlere sahip olduğu görülmüş ve bu katılımcılar veri setinden çıkartılmıştır. Çok değişkenli uç değer analizleri de Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. $p<.001$ 'in üzerinde olan katılımcılar uç değer olarak belirlenmiş ve bu değeri sağlayan 11 katılımcı veri

setinden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013, 99). Gerçekleştirilen tüm bu değerlendirmeler sonucunda veri setinde 469 katılımcı kalmıştır.

Normallik varsayımını incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri ile artık hataların normallik dağılımları incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013, 79). Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının -1,178 ve -,221 olduğu, basıklık katsayılarının ise -,441 ve 1,396 aralığında olduğu bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sergilediği söylenebilir (George ve Mallery, 2020, 114). Ayrıca veri setine ait normallik varsayımlarını doğrulamak adına Q-Q grafiği, histogram ve kutu çizgi grafiği incelenmiş, normallik varsayımlarının sağlandığı görülmüştür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, 59). Çoklu bağlantısallık varsayımında regresyon analizi yapabilmek için korelasyon değerinin .90'ın altında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, 89; Büyüköztürk, 2014, 100). Araştırma kapsamında elde edilen veri setine dair veriler incelenmiş ve değişkenler arasındaki korelasyon değerinin .90'ın altında olduğu görülmüştür. Korelasyon değerleri $r=-.11$ ve $r=.66$ arasında değişmektedir. Çoklu bağlantısallık varsayımını sağlamak amacıyla varyans enflasyon faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerlerinin 1.002 ile 2.020 arasında olduğu, tolerans değerlerinin ise .998 ile .495 arasında olduğu görülmüştür. Tolerans değerinin .01'in üzerinde olduğu, VIF değerinin de 10'dan az olduğu bulunmuş ve ilgili değerlerin istatistiksel olarak uygun aralıklarla olduğu görülmüştür (Bowerman ve O'Connel, 1990). Hataların bağımsızlığı Durbin-Watson istatistiği kullanarak incelenmiştir. Durbin-Watson katsayısı 2.100 olarak bulunmuştur. Durbin-Watson katsayısının 1.5 ile 2.5 arasında olması hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çoklu doğrusal regresyon analizi testinin varsayımları gerçekleştirilmiş ve istatistiksel olarak analiz çalışmalarını yapmakta herhangi bir engel bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın temel problemini oluşturan azmi cinsiyet, yaş, anne özerklik desteği, baba özerklik desteği, öğrenme odaklı sınıf atmosferi, performans odaklı sınıf atmosferi, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınmanın anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı sorusuna hiyerarşik

regresyon analizi kullanılarak cevap bulunmaya çalışılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi araştırmacının mantıksal ve/veya deneysel temellendirmelere dayanarak analize belirli bir sırayla aldığı her blok'un bağımlı değişken üzerine etkisine odaklanıldığı istatistiki bir analizdir (Büyüköztürk, 2014, 113).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

A. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Katılımcıların çalışmada yer alan ölçeklere verdiği yanıtlara ilişkin betimleyici istatistik bulguları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yanıtlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Bulguları

Değişken	n	Min	Mak.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlilik Katsayısı
Azim	469	19	70	51,63	8,89	-,582	,404	,88
Babaöz.	469	4	20	14,59	3,70	-,527	-,441	,80
Anneöz.	469	5	25	19,15	4,57	-,774	-,001	,86
Öğr.Yak.	469	4	15	12,44	1,96	-,768	1,181	,81
Öğr.Kaç.	469	5	15	11,82	2,18	-,401	-,057	,71
Per.Yak.	469	3	15	12,24	2,74	-1,178	1,396	,91
Per.Kaç.	469	3	15	12,45	2,45	-1,077	1,224	,80
Bil.Esn.	469	37	100	75,80	10,94	-,267	,093	,88
Öğr.Odak.	469	12	45	30,75	6,42	-,364	-,078	,82
Per.Odak.	469	9	45	28,34	6,79	-,221	-,349	,82

Not: Babaöz.: Baba Özerklik, Anneöz.: Anne Özerklik, Öğr. Yak.: Öğrenme Yaklaşma, Öğr. Kaç.: Öğrenme Kaçınma, Per.Yak.:Performans Yaklaşma, Per.Kaç: Performans Kaçınma, Bil.Esn.: Bilişsel Esneklik, Öğr.Odak.:Öğrenme Odaklı Sınıf Atmosferi, Per.Odak.:Performans Odaklı Sınıf Atmosferi.

Yukarıda verilen Tablo 3’de katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların ortalamasının 11,82 ile 51,63 arasında olduğu, standart sapmaların ise 1,96 ile 10,94 arasında olduğu görülmüştür. Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar sonucunda

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,178 ile 1,396 arasında olduğu bulunmuştur. Tablo 3’deki betimleyici istatistik sonuçlarına göre katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar sonucunda oluşan Cronbach Alfa değeriinin güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).



Tablo 4. Değişkenler Arası Korelasyonel Analize İlişkin Bulgular

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Azim	-									
2.Babaöz.	,19**	-								
3.Anneöz.	,208**	,439**	-							
4.Öğr.Yak.	,250**	,182**	,188**	-						
5.Öğr.Kaç.	,283**	,172**	,207**	,565**	-					
6.Per.Yak.	,214**	,136**	,181**	,474**	,369**	-				
7.Per.Kaç.	,138**	,106*	,144**	,456**	,367**	,657**	-			
8.Bil.Esn.	,430**	,140**	,150**	,222**	,225**	,129**	,085	-		
9.Öğr.Odak.	,220**	,197**	,241**	,306**	,217**	,232**	,196**	,081	-	
10.Per.Odak.	-,110*	-,001	-,053	-,073	-,071	-,026	,082	-,082	-,316**	-

Not: **p<.01, *p<.05, Babaöz.: Baba Özerklik, Anneöz.: Anne Özerklik, Öğr. Yak.: Öğrenme Yaklaşma, Öğr. Kaç.: Öğrenme Kaçınma, Per.Yak.:Performans Yaklaşma, Per.Kaç: Performans Kaçınma, Bil.Esn.: Bilişsel Esneklik, Öğr.Odak.:Öğrenme Odaklı Sınıf Atmosferi, Per.Odak.:Performans Odaklı Sınıf Atmosferi.

Tablo 4'te yer alan sonuçlar bu çalışmada azimle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin hepsinin pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Azimle ilişkisi incelenen değişkenler bireysel (bilişsel esneklik, başarı yönelimleri) ve çevresel (anne baba özerklik desteği, sınıf atmosferine ilişkin değerlendirme) faktörler bağlamında ele alınmıştır. Bilişsel esnekliğin azimle ($r=.43$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme yaklaşma boyutunun ($r=.25$, $p<.01$), öğrenme kaçınma boyutunun ($r=.28$, $p<.01$), performans yaklaşma boyutunun ($r=.21$, $p<.01$), performans kaçınma boyutunun ($r=.13$, $p<.01$) azim ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anne baba özerklik desteğinde ise anne özerklik boyutunun ($r=.20$, $p<.01$), baba özerklik boyutunun ($r=.19$, $p<.01$) azim ile pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutlarından öğrenme odaklı sınıf atmosferinin ($r=.22$, $p<.01$) azimle pozitif yönde anlamlı, performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin ($r=-.11$, $p<.05$) ise azim ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Azim ile ilişkisi incelenen tüm değişkenlerin pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu en yüksek ilişki derecesine sahip değişkenin ise bilişsel esneklik olduğu söylenebilir.

Yordayıcı değişkenlerden baba özerklik boyutunun, anne özerklik boyutu ($r=.43$, $p<.01$), öğrenme yaklaşma yönelimi ($r=.18$, $p<.01$), öğrenme kaçınma yönelimi ($r=.17$, $p<.01$), performans yaklaşma yönelimi ($r=.13$, $p<.01$), performans kaçınma yönelimi ($r=.10$, $p<.01$), bilişsel esneklik ($r=.14$, $p<.01$) ve öğrenme odaklı sınıf atmosferi ile ($r=.19$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Baba özerklik boyutu ve performans odaklı sınıf atmosferi arasında ($r=-.00$) anlamsız bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anne özerklik boyutunun, öğrenme yaklaşma yönelimi ($r=.18$, $p<.01$), öğrenme kaçınma yönelimi ($r=.20$, $p<.01$), performans yaklaşma yönelimi ($r=.18$, $p<.01$), performans kaçınma yönelimi ($r=.14$, $p<.01$), bilişsel esneklik ($r=.15$, $p<.01$) ve öğrenme odaklı sınıf atmosferi ile ($r=.24$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anne özerklik boyutu ile performans odaklı sınıf

değerlendirme atmosfer arasında ($r=-.05$) anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Öğrenme yaklaşma yöneliminin, öğrenme kaçınma ($r=.56$, $p<.01$), performans yaklaşma ($r=.47$, $p<.01$), performans kaçınma ($r=.45$, $p<.01$), bilişsel esneklik ($r=.22$, $p<.01$) ve öğrenme odaklı sınıf atmosferi ile ($r=.30$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği görülmüştür. Öğrenme yaklaşma yönelimi ile performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi arasında ($r=-.07$) anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme kaçınma yöneliminin, performans yaklaşma ($r=.56$, $p<.01$), performans kaçınma ($r=.45$, $p<.01$), bilişsel esneklik ($r=.22$, $p<.01$) ve öğrenme odaklı sınıf atmosferi ile ($r=.30$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme kaçınma yönelimi ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi arasında ($r=-.07$) anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Performans yaklaşma yöneliminin, performans kaçınma ($r=.65$, $p<.01$), bilişsel esneklik ($r=.12$, $p<.01$) ve öğrenme odaklı sınıf atmosferi ile ($r=.23$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Performans yaklaşma yönelimi ile performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi arasında ($r=-.02$) anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Performans kaçınma yöneliminin, öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ile ($r=.19$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Performans kaçınma yönelimi ile bilişsel esneklik ($r=.08$) ve performans odaklı değerlendirme atmosferi arasında ($r=-.08$) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişsel esneklik düzeyi ile öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ($r=.08$) ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ($r=-.08$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin ($r=-.31$) anlamlı bir ilişki taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

B. Azmin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında bireysel ve çevresel faktörlerin azim üzerindeki yordayıcılık rolü incelenmiştir. Bireysel faktörler kapsamında cinsiyet, yaş, başarı yönelimleri ve bilişsel esneklik incelenmiştir. Çevresel faktörler kapsamında azim üzerindeki yordayıcılık rolü incelenen değişkenler anne özerklik desteği, baba özerklik desteği ve sınıf değerlendirme atmosferidir.

Azmin cinsiyet, yaş, başarı yönelimleri ve sınıf ortamı ile ilişkisinin incelendiği çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir (Alhadabi ve Karpinski, 2020; Banse ve Palacios, 2018; Duckworth ve ark., 2007; Whipple ve Grajzl, 2020). Alanyazında yer alan çalışmalar bireysel ve çevresel faktörlerin azim üzerinde belirleyici rolünün olduğunu düşündürmektedir. Bu kapsamda yaş, cinsiyet, başarı yönelimleri, bilişsel esneklik gibi bireysel faktörler ile anne baba özerklik desteği ve sınıf değerlendirme atmosferi gibi çevresel faktörlerin azim üzerindeki yordayıcılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak yaş ve cinsiyet ilk blokta, anne özerklik ve baba özerklik algısı ikinci blokta, öğrenme odaklı atmosfer ve performans odaklı atmosfer üçüncü blokta, öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve bilişsel esneklik değişkenleri ise dördüncü blokta analize sokulmuştur. Tablo 5'te yer alan analiz sonuçlarına göre dört model de azmi anlamlı düzeyde yordamıştır.

Tablo 5. Azmin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordayıcılar	B	S	β	t	F	R	R ²
Model 1	(Sabit)	59,29	7,21		8,22**			
	Cinsiyet	3,66	,96	,18	3,80**	7,71**	,18	,03
	Yaş	-,50	,43	-,05	-1,16			
Model 2	(Sabit)	50,54	7,32		6,91**			
	Cinsiyet	3,08	,95	,15	3,23**			
	Yaş	-,49	,42	-,054	-1,18	9,37**	,28	,08
	Anne Öz.	,27	,10	,14	2,84**			
	Baba Öz.	,25	,12	,11	2,06*			
Model 3	(Sabit)	46,41	7,46		6,22**			
	Cinsiyet	3,59	,94	,17	3,81**			
	Yaş	-,45	,411	-,05	-1,10			
	Anne Öz.	,20	,10	,11	2,09*	9,93**	,34	,12
	Baba Öz.	,19	,12	,08	1,62			
	Öğr. Odak.	,25	,07	,18	3,75**			
	Per. Odak.	-,08	,06	-,06	-1,26			
Model 4	(Sabit)	23,29	7,26		3,21*			
	Cinsiyet	2,90	,86	,15	3,36**			
	Yaş	-,57	,37	-,06	-1,52			
	Anne Öz.	,08	,09	,04	,96			
	Baba Öz.	,10	,11	,04	,90			
	Öğr. Odak.	,17	,06	,13	2,72*	16,10**	,54	,29
	Per. Odak.	-,04	,06	-,04	-,69			
	Öğr. Kaç.	,46	,20	,11	2,29*			
	Öğr. Yak.	,16	,25	,03	,64			
	Per. Yak.	,46	,19	,14	2,48*			
	Per. Kaç.	-,28	,20	-,07	-1,35			
	Biliş. Esn.	,27	,03	,33	8,01**			

Not: **p<.01, *p<.05, Babaöz.: Baba Özerklik, Anneöz.: Anne Özerklik, Öğr. Yak.: Öğrenme Yaklaşma, Öğr. Kaç.: Öğrenme Kaçınma, Per.Yak.:Performans Yaklaşma, Per.Kaç: Performans Kaçınma, Bil.Esn.: Bilişsel Esneklik, Öğr.Odak.:Öğrenme Odaklı Sınıf Atmosferi, Per.Odak.:Performans Odaklı Sınıf Atmosferi.

Tablo 5 incelendiğinde birinci modelde yer alan değişkenlerin varyansın %3'nü açıkladığı ($R^2=.03$, $F(39.41)=7.71$, $p<.01$) görülmüştür. Birinci modelde cinsiyet değişkeninin anlamlı olduğu, yaş değişkeninin ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

İkinci model incelendiğinde modelde yer alan değişkenlerin varyansın %8'ini açıkladığı ($R^2=.08$, $F(19.03)=9.37$, $p<.01$) görülmüştür. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde en güçlü yordayıcıların sırasıyla cinsiyet ($\beta=.15$), anne özerklik desteği ($\beta=.14$) ve baba özerklik desteği ($\beta=.11$) olduğu görülmektedir. Ayrıca model içerisinde cinsiyet, anne özerklik ve baba özerklik algısının anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde üçüncü modelde yer alan değişkenlerin varyansın %12'sini açıkladığı ($R^2=.12$, $F(11.78)=9.93$, $p<.01$) bulgusuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde en güçlü yordayıcıların sırasıyla öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ($\beta=.18$), cinsiyet ($\beta=.17$) ve anne özerklik desteği ($\beta=.10$) olduğu görülmektedir. Model içerisinde öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi, cinsiyet ve anne özerklik azim ile anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmışken, baba özerklik desteği ve yaşın anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 yer alan dördüncü modelde yer alan değişkenlerin varyansın %28'ini açıkladığı ($R^2=.28$, $F(3.79)=16.10$, $p<.01$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış beta katsayılarına göre en güçlü yordayıcıların sırasıyla bilişsel esneklik ($\beta=.33$), performans yaklaşma yöneliminin ($\beta=.14$), cinsiyetin ($\beta=.14$), öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin ($\beta=.12$) ve öğrenme kaçınma yöneliminin ($\beta=.11$) olduğu görülmektedir. Model içerisinde cinsiyet, öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve bilişsel esnekliğin anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Yaş, anne özerklik desteği, baba özerklik desteği, performans odaklı değerlendirme atmosferi, öğrenme yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yöneliminin anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

A. Azim ve Cinsiyet Arasındaki İlişki

Çalışma kapsamında ilk olarak cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin azim üzerindeki yordayıcılık rolü hiyerarşik regresyon analizi yardımıyla incelenmiştir. Cinsiyetin azim üzerinde bireysel ve çevresel faktörlerin dahil edilerek oluşturulduğu her model içerisinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüşken, yaşı tüm modellerde de anlamlı bir ilişki taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada cinsiyetin azim üzerinde önemli bir yordayıcılık rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazın içerisinde azim ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Whipple ve Garzjl (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada azmin not ortalaması üzerinde erkek öğrenciler üzerinde daha belirleyici bir rol üstlenirken, kız öğrencilerde ise herhangi önemli etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek azim puanlarına sahip olduğu görülmüştür (Kannangara ve ark., 2018). Suhruth ve Deb (2017) tarafından lisansüstü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha azimli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Cross (2014) tarafından doktora öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise azmin not ortalaması üzerinde kız öğrencilerde anlamlı bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılrken, erkek öğrenciler için böyle bir etkinin varlığı bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyetin azim üzerinde yordayıcılık rolünün olduğu görülmüştür. Alanyazın içerisinde yer alan azmin cinsiyet üzerindeki etkisini gösteren araştırma bulguları düşünüldüğünde bu çalışma içerisinde elde edilen cinsiyetin azim üzerindeki yordayıcılık rolünün alanyazın ile tutarlı olduğu söylenebilir.

B. Başarı Yönelimleri ve Azim Arasındaki İlişki

Bu çalışma kapsamında başarı yönelimleri ve azim arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Azim ile başarı yönelimlerinin tüm alt boyutları olan öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi arasında zayıf derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra başarı yönelimi alt boyutlarının azim üzerindeki yordayıcılık rolü incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde başarı yönelimleri alt boyutları olan öğrenme yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi dördüncü model içerisinde işleme sokulmuştur. Gerçekleştirilen işlem sonucunda öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt yönelimlerinin azmin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma alt yönelimlerinin ise azim üzerinde anlamlı bir yordayıcılık ilişkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma içerisinde öğrenme kaçınma yöneliminin azim ile zayıf derecede pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Gerçekleştirilen regresyon analizi de öğrenme kaçınma yöneliminin azim üzerinde yordayıcılık etkisinin bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenme kaçınma yönelimi bireyin öğrenme süreci içerisinde karşılaşılabileceği başarısızlıklardan kaçınma durumunu ifade etmektedir (Deemer ve ark., 2010). Bireyin temel kaygısının önceki öğrenme başarısından daha az bir başarı göstermek olduğu söylenebilir (Jang ve Liu, 2012). Bireyin önceki öğrenme yaşantısından daha az bir başarı göstermek konusunda taşıdığı bu kaygının birtakım olumlu değişkenlerle ilişkili olabileceği söylenebilir. Öğrenme kaçınma değişkenine sahip olan ergenlerin gerçekleştirdikleri çalışmaların ardından birtakım olumlu sonuçlar deneyimleyebilecekleri ve öğrenme kaçınma yöneliminin birtakım olumlu değişkenlerle ilişki gösterebileceği Akın ve Akın (2014) tarafından ifade edilmiştir. Bu duruma öğrenme kaçınma yönelimine sahip bireylerin en mükemmeli yapma arzusuna sahip olmaları örnek olarak verilebilir (Odacı, Çelik ve Çikrıkci, 2013). Alanyazın içerisinde öğrenme kaçınma yönelimi ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ön lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada

öğrenme kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin diğer alt yönelimi benimseyen öğrencilere kıyasla daha yüksek umut düzeyine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Vahapoğlu, 2013). Mükemmelliyeçiliğin yüksek standartlar ve düzen boyutunun öğrenme kaçınma yöneliminin yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kayış,2013). İlman (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda yansıtıcı düşünme düzeyi ile öğrenme kaçınma yönelimi arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Özkal (2013)'ün gerçekleştirdiği araştırma ise öğrenme kaçınma yöneliminin bir grup değişken ile birlikte sosyal bilgiler dersine ilişkin içsel güdünün yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenme kaçınma yönelimi ile ilişkili olduğu bulunan umutlu olmanın, mükemmelliyeçiliğin alt boyutlarından yüksek standartlar ve düzenin, belirli bir derse yönelik içsel güdü geliştirmenin araştırma sonucunda elde edilen öğrenme kaçınma yönelimi ve azim arasındaki ilişki ile ilgili bulgu ile tutarlı olduğu söylenebilir. Yaşadığı zorlu yaşam olaylarına karşı dahi umuda sahip olan, hedefleri ile ilgili yüksek standartlar belirleyen ve bu süreçte düzene dikkat eden aynı zamanda hedeflerine giden yolda bir araç olan derslere yönelik iç güdülenmeye sahip olan ergenlerin aynı zamanda azimli olmanın özelliklerini de taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde alanyazın içerisinde öğrenme kaçınma yönelimi ile ilişkili olduğu bulunan değişkenlerle ilgili sonuçların bu çalışmada bulunan öğrenme kaçınma yöneliminin azmi yordayıcı rolünü desteklediğini düşündürmektedir. Fakat öğrenme kaçınma yöneliminin akademik başarıyı olumsuz olarak etkileyecek birtakım değişkenlerle ilişkisini gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır. Akın ve Arslan (2014) tarafından uygulanan çalışmada kararlı olma ve öğrenme kaçınma yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu performans yaklaşma yöneliminin azimle zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği ve performans yaklaşma yöneliminin azmi yordadığıdır. Alanyazın içerisinde performans yaklaşma yönelimi ile ilgili çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Performans yaklaşma yönelimine sahip bireylerin diğerlerine göre daha başarılı olma düşüncelerine sahip olduğu söylenebilir (Pintrich ve ark., 2003). Alanyazın içerisinde performans yaklaşma yönelimi ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Gültaş (2019) tarafından

lise öğrencileri üzerinde uygulanan bir çalışmada özerk öğrenmenin alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları ile performans yaklaşma yönelimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Berber ve Eker (2018) tarafından ergenler üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırma sonucunda performans yaklaşma yöneliminin artmasının amaca ilişkin motivasyon geliştirme, amaçla ilişkili alternatif yollar belirleme özellikleri ve bilişsel yeniden değerlendirme özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunduğu bulgusu elde edilmiştir. Oral ve Özgüngör (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda başarılı kimlik statüsüne sahip olmanın performans yaklaşma yönelimini yordadığı bulgusu ortaya koyulmuştur. Ayrıca araştırmacılar tarafından başarılı kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin sınıf ortamında öğrenme sürecine aktif katılarak bilgi yönünden yetkinliklerini arttırmayı amaçladıkları ve kişisel gelişimlerine önem verdikleri vurgulanmıştır. Başka bir çalışmada ise performans yaklaşma yönelimi ile çaba gösterme ve sınav performansı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Elliot ve ark., 1999). Araştırmalar performans yaklaşma yöneliminin: başarılı olma düşünceleri, bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları, amaca ilişkin motivasyon geliştirme, amaçla ilişkili alternatif yollar belirleme özellikleri, bilişsel yeniden değerlendirme özellikleri, çaba gösterme ve sınav performansı gibi bir dizi değişkenle olumlu ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Performans yaklaşma yöneliminin ilişkili olduğu tüm bu değişkenlerin azim karakter özelliğine sahip bireyde bulunması gereken özellikler olduğu araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Bu bağlamda ele alındığında performans yaklaşma yöneliminin azim üzerindeki yordayıcılık etkisinin alanyazın ile tutarlılık taşıdığı söylenebilir.

Başarı yönelimleri ile azim arasındaki ilişkiye ilişkin bir diğer bulgu da performans kaçınma yönelimi ile azim arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu, performans kaçınma yöneliminin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcılık etkisinin bulunmadığıdır. Alanyazın incelendiğinde performans kaçınma yönelimi ile ilgili olarak çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülecektir. Üzbe ve Bacanlı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda performans kaçınma yönelimi yönelimi ve not ortalamaları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada performans kaçınma yöneliminin artmasının kendini

engelleme davranışlarının da arttıracakı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada ise performans kaçınma yönelimi ile kendine sabotaj arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bulgusu elde edilmiştir (Akar ve ark., 2019). Middleton ve Midgley'in (1997) gerçekleştirdiği araştırma performans kaçınma yönelimi ve akademik öz yeterlilik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın ve Arslan (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda kararlı olma ile performans kaçınma yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada ise performans kaçınma yönelimi ile öz-yeterlik ve öz-düzenleme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pajares ve ark., 2000). İlgili araştırmalar incelendiğinde performans kaçınma yönelimi ile not ortalaması, kendini engelleme davranışları, kendine sabotaj, akademik öz yeterlilik ve kararlı olma ile negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Performans kaçınma yönelimi ile negatif yönlü ilişki taşıyan tüm bu değişkenlerin, bu araştırma içerisinde elde edilen performans kaçınma yöneliminin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığına ilişkin bulgu ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Çünkü performans kaçınma yöneliminin negatif ilişki gösterdiği tüm bu değişkenlerin azimli bireylerin kişilik özelliklerinin birer parçası olacağı düşünülmektedir.

Araştırma içerisinde başarı yönelimleri ve azim arasındaki ilişkiye dair elde edilen son bulgu da öğrenme yaklaşma yönelimi ile azim arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu fakat öğrenme yaklaşma yöneliminin azim üzerinde yordayıcılık etkisinin bulunmadığıdır. Araştırmacı tarafından elde edilen bu bulgunun tartışmalı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenme yaklaşma yönelimine sahip olmanın çaba gösterme, kararlılık ve içsel motivasyon gibi olumlu bireysel özelliklerle ilişkili olduğu söylenebilir (Elliot, 1999). Alanyazın içerisinde öğrenme yaklaşma yönelimi ile ilgili çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada biyoloji öğrenmeye yönelik içsel motivasyon ile öğrenme yaklaşma yönelimi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Yerdelen ve ark., 2014). Akın ve Arslan (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrenme yaklaşma yöneliminin kararlılık ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Üniversite öğrencileri

üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma ise öğrenme yaklaşma ve kendini sabotaj arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Akar ve ark., 2019). Birol ve Günal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenme yaklaşma yönelimi ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırma ise başarı yönelimleri ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme yaklaşma yönelimi ile içsel denetim odağı arasında pozitif yönlü ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altıparmak, 2015). İlgili araştırma bulguları incelendiğinde öğrenme yaklaşma yönelimlerinin bireyin akademik hayatı açısından olumlu değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğin araştırma sonucunda öğrenme yaklaşma yöneliminin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığına ilişkin bulgunun alanyazın ile tutarsızlık gösterdiği söylenebilir.

Başarı yönelimlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma yönelimlerinin azim üzerinde yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Öğrenme kaçınma yöneliminin olumlu değişkenlerle ilişkili olabileceği bilim insanlarınca vurgulanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenme kaçınma yönelimine ilişkin bireyin başarısız olmaktan kaçınmaya ilişkin motivasyonunun ve en mükemmeli yapma arzusunun azim üzerindeki yordayıcılık rolünü açıkladığı söylenebilir. Azim üzerinde bir diğer yordayıcı değişken olan performans yaklaşma yönelimine ait diğerlerinden daha iyi olma arzusunun azimli olmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

C. Bilişsel Esneklik ile Azim Arasındaki İlişki

Bu araştırma kapsamında bilişsel esneklik ve azim arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ve azim düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü pozitif bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda uygulanan regresyon analizi sonucunda bilişsel esnekliğin azim üzerinde yordayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ile azim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Kendini toparlama gücünün zorlu yaşam

olaylarının üstesinden gelebilme becerisini yansıttığı ve bilişsel esnekliğin kendini toparlama gücü üzerinde yordayıcılık etkisine sahip olduğu bir grup bilim insanınca ortaya konulmuştur (Ekşi ve ark., 2020). Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise öz yeterliliğin ve stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından olan kendine güvenli yaklaşım ile sosyal destek aramanın bilişsel esnekliğin yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Laçın ve Laçın, 2019). Kömür (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek aramanın bilişsel esneklik alt boyutlarının her ikisinin de gelişmesine katkı sağladığı sonucu bulunmuştur. Stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırmada ise bilişsel esnekliğin stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından olan kendine güvenli yaklaşım ile arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Tutuş, 2019). Bir başka çalışmada ise bilişsel esneklik düzeyi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Güvenç, 2019). Bilgin (2017) tarafından 441 ergenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ergende öz denetim ve gelişime açıklık gibi özelliklerin artması ile birlikte bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin başarı ve akademik öz yeterlilik gibi değişkenlerin yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Esen ve ark., 2017). Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise akademik erteleme davranışlarının artmasının bilişsel esneklik düzeyini azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Yüksel ve ark., 2020). Taş ve Deniz (2018) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğrencilerin matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlikleri ile bilişsel esneklik seviyeleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Önen ve Koçak (2015) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları edinme konusunda daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yelpaze ve Yakar (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Akyol ve Boyalcı (2020) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma

sonucunda kariyer geleceği ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çelikkaleli (2014) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bertiz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili tüm bu araştırma sonuçları ele alındığında bilişsel esnekliğin bireye akademik ve hayat içerisinde karşılaştığı zorlu yaşam olayları ile ilgili psikolojik direnç noktası olarak işlev görerek yardımcı olduğu söylenebilir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin belirsiz durumlara daha çok tahammül gösterebilen, karşılaştıkları zorlu yaşam olaylarından sonra yüksek derecede kendini toparlama gücüne sahip, öz yeterlik düzeyi yüksek ve stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenme, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama gibi olumlu alt boyutları kullanma becerisine sahip olan bireyler oldukları ilgili araştırma bulguları sonucunda anlaşılabilmektedir. Psikolojik olarak sağlam, öz yeterlik algısı yüksek, belirsiz durumlara tahammül edebilen ve stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama gibi sağlıklı çözümleri kullanan bireylerin aynı zamanda hedeflerine tutku ile bağlı yüksek azim düzeyine sahip olabilecekleri söylenebilir. Azmin psikolojik açıdan sağlıklı olmaya ilişkin olumlu ruh sağlığı değişkenleri ile olan ilişkisi düşünüldüğünde (Musso ve ark., 2019; Kim, Kwak ve Kim, 2021; Juan ve ark., 2019) bilişsel esnekliğin zorlu yaşam olayları karşısında psikolojik açıdan koruyucu değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyan araştırma bulgularının, bu araştırma sonucunda elde edilen bilişsel esneklik ile azim arasında orta düzeydeki pozitif yönlü ilişki ve bilişsel esnekliğin azim üzerindeki yordayıcılık etkisine dair bulgu ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Çünkü azim üzerinde yordayıcılık etkisi olan bilişsel esnekliğin de azim gibi bireyi zorlu yaşam olaylarının psikolojik yükünden koruduğu görülmektedir.

Azim ve bilişsel esneklik arasındaki bu ilişki bilişsel esnekliğin ergenlerin akademik başarılarına etkisini ortaya koyan araştırmalar sonucunda daha net bir

şekilde görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar doğrultusunda bilişsel esnekliğin ergenlerde başarı, akademik öz yeterlik, ders çalışma alışkanlıkları, akademik erteleme davranışları, akademik yetkinlik inançları ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonları üzerinde pozitif etkileri olduğu söylenebilir. Bu durum bilişsel esnekliğin, azmin akademik anlamdaki etkilerine benzer etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bilişsel esnekliğin hem akademik anlamdaki etkileri hem de zorlu yaşam olayları karşısında psikolojik olarak koruyucu bir faktör olmasının gerçekleştirilen tez çalışması sonucunda elde edilen bilişsel esnekliğin azim üzerindeki yordayıcılık rolü ile ilgili bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada bilişsel esnekliğin azim üzerinde yordayıcı rolünün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Azimli bireyler de zorlu engellere rağmen hedeflerine olan bağlılıklarını sürdürmektedir. Bilişsel esneklik alternatifli düşünmeyi ve bireylerin karşılaştıkları yeni olaylara etkili bir şekilde uyum sağlayabilme becerisini yansıtmaktadır. Bu özelliklerin azimli olmak ile örtüştüğü düşünülmektedir.

D. Sınıf Değerlendirme Atmosferi ile Azim Arasındaki İlişki

Gerçekleştirilen tez çalışması kapsamında azim ile sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Azimle olan ilişki bağlamında öğrenme odaklı sınıf atmosferi alt boyutunun performans odaklı sınıf atmosferi alt boyutuna göre ilişki düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcılardan elde edilen verilere uygulanarak elde edilen hiyerarşik regresyon analizi bulgularına göre öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf değerlendirme atmosferi ve azim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğrenme odaklı bir sınıf atmosferinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir (Khatimah, 2021). Alsahli (2020) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma öğrenme odaklı sınıf atmosferine sahip öğrencilerin öncelikli amacının konu üzerindeki bilgi hakimiyetini yükseltmek olduğu fakat performans odaklı sınıf atmosferine sahip öğrencilerin ise sınıf içerisindeki değerlendirilme faaliyetlerine daha duyarlı ve yüksek not almayı öncelikledikleri

bulgusuna ulaşılmıştır. İlhan ve Çetin (2014) tarafından sınıf değerlendirme atmosferi ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrenme odaklı sınıf atmosferi algısının akademik tükenmişliği azalttığı, performans odaklı sınıf atmosferi algısının ise akademik tükenmişliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İlhan (2015) tarafından lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda ise okula yönelik tutumunun öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu fakat okula yönelik tutumun performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ile arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkartılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde Buldur (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferleri ile başarı yönelimleri arasında bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Sınıf içi değerlendirme atmosferini öğrenme odaklı olarak değerlendirmenin artmasının yaklaşma (öğrenme/performans) hedef yönelimlerinin artmasına katkıda bulunduğu, sınıf içi değerlendirme atmosferini performans odaklı olarak değerlendirmenin artmasının ise kaçınma (öğrenme/performans) yöneliminin artmasına sebep olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bir grup bilim insanınca gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise öğrencilerin sınıf içerisindeki değerlendirme faaliyetlerine ilişkin algılarının öğrencilerin akademik öz yeterlilik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin olduğu ortaya koyulmuştur (Alkharusi ve ark., 2014).

Alanyazın incelenmesi sonucunda sınıf değerlendirme atmosferinin öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine ilişkin algıları üzerinde, akademik tükenmişlik düzeylerinde, okula yönelik tutumlarında, başarı kavramına ilişkin algıları ve akademik öz yeterlilik inançları üzerinde etkilerini inceleyen araştırmaların gerçekleştirildiği görölmüştür. İlgili araştırmalarda yer alan tüm bu değişkenlerin aynı zamanda bireyin azimli olmasını sağlayan karakter özellikleri olduğu söylenebilir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde sınıf değerlendirme atmosferinin ilişkili olan değişkenleri ortaya koyan araştırmaların aynı zamanda azimli bir bireyde yer alması gereken karakter özelliklerini yansıtmaları sebebiyle, gerçekleştirilen tez çalışması sonucunda elde edilen sınıf değerlendirme atmosferi ve azim arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiyi doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen tez araştırması kapsamında sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutlarının da azimle pozitif yönde bir ilişki içerisinde bulundukları, öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferine göre azimle olan ilişki düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık rolünün olduğu, performans odaklı değerlendirme atmosferinin ise azim üzerinde yordayıcılık rolünün bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutunun da azim ile kurdukları pozitif ilişkinin uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenme odaklı bir sınıf atmosferine sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğrenciler anlatılan konu ile ilgili olarak bilgi düzeylerini arttırmaya ve konuya hakim olmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirirler. Performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algısına sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin sınıf içerisinde uygulanan değerlendirme aracından yüksek puan almaya yönelik amacının öğrencileri sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ne olursa olsun uğruna çaba gösterebilecekleri bir hedef verdiği söylenebilir. Bu durumda öğrenciler belirli bir hedef için kararlılıkla bir çalışma içerisine girmektedir.

Öğrenme değerlendirme atmosferinin performans değerlendirme atmosferine kıyasla azim ile arasındaki ilişki düzeyinin görece daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık etkisine de sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç ise performans değerlendirme atmosferinde yüksek not almaya ilişkin amacın ve bu amaç doğrultusunda gösterilen çabanın süre olarak sadece sınıf içerisinde değerlendirme araçlarının kullandığı zaman ile sınırlı olması üzerinden açıklanabilir. Öğrenme değerlendirme atmosferine sahip öğrencilerdeki bilgi hakimiyetini ilerletmeye yönelik çabalarının ise sınırlı bir zamana sahip olmaması sebebiyle azim üzerinde daha etkili bir sınıf ortamı olduğu söylenebilir.

E. Anne Baba Özerklik Desteği ve Azim Arasındaki İlişki

Gerçekleştirilen tez çalışması sonucunda ilk olarak azim ve anne baba özerklik desteği arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucunda

anne baba özerklik desteği ve azim arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra anne baba özerklik desteği ve azim arasındaki yordayıcılık ilişkisi incelenmiştir. Uygulanan regresyon analizi sonucunda ikinci model içerisinde anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde yordayıcılık etkisinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat üçüncü model içerisinde sadece anne özerklik desteğinin azim üzerinde yordayıcılık etkisinin olduğu, dördüncü modelde anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcılık etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın içerisinde anne baba özerklik desteğinin azim ve azimle ilgili olduğu düşünülen değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyan çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Anaokulunda okumakta olan öğrenciler üzerinde anne özerklik desteğinin etkilerini inceleyen bir araştırma sonucunda da öğrencilerin algıladıkları anne özerklik desteğinin akademik uyum ve ilkokulda okuma başarısı gibi birtakım olumlu akademik değişkenlerle ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir (Joussement ve ark., 2005). Anne baba akademik özerklik desteğinin ergenlerdeki etkilerini inceleyen bir başka araştırma ise Latin ve Asyalı lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda Asyalı lise öğrencileri örnekleminde ergenlerin ebeveynlerden algıladıkları akademik özerklik desteğinin akademik başarı, benlik saygısı ve akademik motivasyon üzerinde doğrudan etki düzeyine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Latin öğrenciler örnekleminde ise algılanan ebeveyn akademik özerklik desteğinin ergenlerin akademik başarı düzeyi üzerinde dolaylı etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jiang ve ark., 2011). Ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin algıladıkları ebeveyn özerklik desteğinin öğrenciler ev ödevleri ile ilgili çalışmalarında daha çok çaba göstermesine katkıda bulunduğu ortaya çıkartılmıştır (Feng, Xie ve Gong, 2019). Won ve Yu (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda anne baba özerklik desteğinin öğrencilerin akademik çalışmalarını gerçekleştirmelerini yardımcı olduğu bulgusuna ulaşılmış, anne baba özerklik desteğinin zaman yönetimi planlı çalışma gibi akademik anlamda olumlu alışkanlıkları olumlu olarak yordadığı sonucu ortaya çıkartılmıştır. Aynı araştırma sonucunda anne baba özerklik desteğinin erteleme davranışlarının ise önüne geçtiğini ortaya koymuştur. Anne baba özerklik

desteğinin zaman yönetimi, erteleme davranışları, dersleriyle ilgili çalışmaları, başarıya ilişkin algıları, akademik uyum, akademik başarı, benlik saygısı ve akademik motivasyon gibi birçok olumlu akademik değişken ile ilişkisini gösteren araştırmaların bulunduğu yapılan alan taraması sonucunda görülmüştür. İlgili sonuçlar anne baba özerklik desteğinin ergenlerin akademik yaşantılarına yönelik olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Alanyazında elde edilen bulgular bağlamında düşünüldüğünde anne baba özerklik desteğinin azimle olan ilişkisinin tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde Model 4 içerisinde anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde yordayıcılık rolünün bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde doğrudan değil de ergenlerin başarı yönelimleri ve bilişsel esneklikleri üzerinden dolaylı bir etkilerinin olabileceğini düşündürmektedir.

F. Öneriler

Bu bölüm içerisinde araştırma sonuçları esas alınarak öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Araştırma kapsamında başarı yönelimleri ve azim arasındaki ilişki incelenmiştir. Başarı yönelimlerinin tüm alt boyutları ve azim arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt yönelimlerinin de azim üzerinde yordayıcılık rolünün bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin başarı yönelimleri ile ilgili farkındalık sahibi olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenler olumsuz etkileri olabilecek başarı yönelimlerinin farkına varırlar. Bu farkındalık öğretmenlerin gerek sınıf içerisindeki etkinlikler gerekse de öğrencilerle yapacakları görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin daha uyumlu etkileri olabilecek başarı yönelim modellerini benimsemelerini sağlayabilirler.

2.Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu da bilişsel esnekliğin azimle orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu ve bilişsel esnekliğin azim üzerinde sahip olduğu yordayıcılık rolüne ilişkin bulgudur. Bu bulgudan hareketle psikolojik

danışmanların öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim çalışmaları gerçekleştirebileceği söylenebilir.

3.Bu araştırmada öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık rolüne sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklerinde not temelli değerlendirmeden ziyade öğrenme sürecini vurgulayan değerlendirmeler yapmasının öğrenciler için daha yararlı olduğu söylenebilir.

2. Gelecekte Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

Bu başlık içerisinde ilgili değişkenlerle ilgili gelecekte yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

1.Araştırma sonucunda cinsiyetin azim üzerinde yordayıcılık etkisi olduğu görülmüştür. Azim ülkemizde üzerinde az sayıda çalışma gerçekleştirilmiş bir araştırma alanıdır. Farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilebilecek çalışmalarla cinsiyetin azim üzerindeki etkileri araştırılabilir.

2.Başarı yönelimleri ile azim arasında öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma yönelimlerin ortaya konulan bir yordayıcılık ilişkisi bulunmuştur. Bulgular içerisinde öğrenme yaklaşma yöneliminin azmin üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığına ilişkin bulgunun araştırmacı tarafından tartışmalı olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda başarı yönelimleri ile azim arasındaki ilişkilerin daha net bir şekilde ortaya çıkartılması amacıyla farklı öğretim kademeleri farklı yaş grupları örneklem alınarak yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3.Bilişsel esneklik ile azim arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi bilişsel esnekliğin azim üzerinde yordayıcılık rolüne sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda gelecekte ADDT ve BDT temelli psikoeğitim çalışmalarının azim üzerindeki dolaylı etkisi araştırılabilir.

4.Ergenlerde anne baba özerklik desteğinin cinsiyet ve yaş değişkenleri ile regresyon analizine alındığında azim üzerinde yordayıcılık rolünün olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ergenlerle aile azim arasındaki ilişkiye yönelik karma

yöntem kullanılarak bir çalışma gerçekleştirilebilir. Azim seviyesi yüksek ve düşük ergenlerle yapılacak nitel bir çalışmanın ergenlerde azmi besleyici aile yapısına ilişkin daha fazla kaynak sağlayabileceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- ABASLI, Könül ve POLA, Şule; “Duygusal Özerklik ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkilerin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi”, Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 1-15, 2019.
- AGBUBA, Bülent and XIANG, Ping; “Achievement Goals and Their Relations to Self-Reported Persistence/Effort in Secondary Physical Education: A Trichotomous Achievement Goal Framework”, Journal of Teaching in Physical Education, 27(2), 179-191, 2008.
- AĞBUĞA, Bülent; “3x2 Başarı Hedef Modeli Ölçeğinin Türk Lisans Öğrencileri için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Spor Bilimleri Dergisi, 25(3), 109-117, 2014.
- AKBAĞ, Müge ve ÜMMET, Durmuş; “Predictive Role of Grit and Basic Psychological Needs Satisfaction on Subjective Well-Being for Young Adults”, Online Submission, 8(26), 127-135, 2017.
- AKDEMİR, Devrim ve ÇUHADAROĞLU ÇETİN, Füsün; “Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümüne Başvuran Ergenlerin Klinik Özellikleri”, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1), 5-15, 2020.
- AKIN, Ahmet ve AKIN, Ümran; “Başarı Yönelimlerinin Matematik Tutumlarına İlişkin Yordayıcı Rolünün Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 39(173), 264-273, 2014.
- AKIN, Ahmet ve ARSLAN, Serhat; “The Relationships Between Achievement Goal Orientations and Grit”, Education and Science, 39(175), 267-274, 2014.
- AKIN, Ümran; “Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programının Kendini Sabotaj Üzerindeki Etkisi”, Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2013.
- AKYILDIZ, Sevcin; “Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Öğrencilerin Azim Seviyeleri ve Başarı Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin, 2020.

- ALAN, Sule, BONEVA, Teodora ve ERTAC, Seda; “Ever Failed, Try Again, Succeed Better: Results from a Randomized Educational Intervention on Grit”, *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1121-1162, 2019.
- ALHADABİ, Alhadabi and KARPİNSKİ, Aryn C.; “Üniversite Öğrencilerinde Metanet, Öz-Yeterlik, Başarıya Yönelik Hedefler Ve Akademik Performans”, *International Journal Of Adolescence And Youth*, 25(1), 519-535, 2020.
- ALKHARUSİ, Hussain; “Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals”, *Educational Assessment*, 13(4), 243-266, 2008.
- ALKHARUSİ, Hussain; “Effects Of Teachers’ Assessment Practices On Ninth Grade Students’ Perceptions Of Classroom Assessment Environment And Achievement Goal Orientations İn Muscat Science Classrooms İn The Sultanate Of Oman”, *Doctoral Dissertation*, Kent State University, Oman, 2007.
- ALKHARUSİ, Hussain; “Teachers Assessment Practices And Students Perceptions Of The Classroom Assessment Environment”, *World Journal On Educational Technology*, 2(1), 27-41, 2010.
- ALKHARUSİ, Hussain; “Teachers’ Classroom Assessment Skills: Influence of Gender Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-Service Assesment Training”, *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39-48, 2011.
- ALKHARUSİ, Hussain; ALDHAFRI, Said; ALNABHANI, Hilal and ALKALBANI, Muna; “Classroom Assessment: Teacher Practices, Student Perceptions, And Academic Self-Efficacy Beliefs”, *Social Behavior And Personality*, 42(5), 835-856, 2014.
- ALLENDE, Nicole; BOMAN, Peter; MERGLER, Amanda ve FURLONG, Michael J.; “Positive Psychology Constructs as Predictors of Depression in Retirees”, *Ageing and Society*, 38(5), 995-1017, 2018.
- ALPER, Ayşe ve DERYAKULU, Deniz; “Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63, 2008.

- ALSAHLI, Fahad S.; ‘‘Efl Students’ Perception of Classroom Assessment Environment in Translation Courses’’, International Journal of English Linguistics, 10(1), 255-265, 2020.
- ALTIPARMAK, Ersin; ‘‘Akademik Kontrol Odağı ve Başarı Hedef Yönelimleri: Beden Eğitim Öğretmenliği Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma’’, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 6(2), 73-78, 2015.
- ALTUNKOL, Fatma; ‘‘Bilişsel Esneklik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ile Algılanan Stres Düzeylerine ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi’’, Doktora Tezi, Adana, 2017.
- AMES, Carole ve ARCHER, Jennifer; ‘‘Achievement Goals in the Classroom: Student’ Learning Strategies and Motivation Processes’’, Journal of Educational Psychology, 80(3), 260-267, 1988.
- AMES, Carole; ‘‘Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation’’, Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271, 1992.
- AMORSE, Anthony J.; BUTCHER, Dawn, A. ve NEWMAN, Tarkington J.; ‘‘High School Athletes’ Self-Determined Motivation: The Independent and Interactive Effects of Coach, Father and Mother Autonomy Support’’, Psychology of Sport and Exercise, 26, 1-8, 2016.
- ARSLAN, Ali; ‘‘Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi’’, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 107-122, 2011.
- ARSLAN, Gökmen ve BALKIS, Murat; ‘‘Ergenlikte Görülen Problem Davranışlar ve Aile Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, SDU International Journal of Educational Studies, 1(1), 11-23, 2014.
- ARSLAN, Gökmen ve KABASAKAL, Zekavet; ‘‘Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Electronic Turkish Studies, 8(6), 33-42, 2013.

- ARSLAN, Serhat ve AKIN, Ahmet; “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Sakarya University Journal of Education, 5(1), 7-15, 2015.
- ASICI, Esra ve İKİZ, Fatma; “Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35), 191-211, 2015.
- ATTIA, Nora M. ve ABDELWAHID, Aish E. A.; “Grit, Self-Regulation and Self-Efficacy as Predictors of Academic Procrastination among Nursing Students”, International Journal of Nursing Education, 12(1), 130-135, 2020.
- AVCI, Özlem H. Ve YILDIRIM, İbrahim; “Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 157-168, 2014.
- AYDIN, Fatih. ve ODACI, Hatice; “School Counsellors’ Job Satisfaction: What is the Role of Counselling Self- Efficacy, Trait Anxiety and Cognitive Flexibility?”, Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 30(2), 202-215, 2020.
- AYDIN, Fatih; “Ergenlerde Mantıkdışı İnançların Anne Baba Davranışlarıyla İlişisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Ankara.
- AYRAL, Mustafa; ÖZDEMİR, Nedim; TÜREDİ, Adem; FINDIK, Leyla Y.; BÜYÜKÖZGE, Hilal; DEMİREZEN, Serpi; ÖZARSLAN, Hakan ve TAHİRBEGİ, Yasemin; “Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: Pisa Örneği”, Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi, 4(1), 208-218, 2014.
- BANDURA, Albet; “Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective”, Asian Journal of Social Psychology, 2(1), 21-41, 1999.
- BANSE, Holland ve PALACIOS, Natalia; “Supportive Classrooms for Latino English Language Learners: Grit, ELL Status, and the Classroom Context”, The Journal Educational Research, 111(6), 645-656, 2018.
- BARBE, Brian K.; “Parental Psychological Control: Revisiting A Neglected Construct”, Child Development, 67(6), 3296-3319, 1996.

- BASHANT, Jennifer; ‘‘Developing Grit in Our Students: Why Grit Is Such a Desirable Trait, and Practical Strategies for Teachers and Schools’’, Journal for Leadership and Instruction, 13(2), 14-17, 2014.
- BAYHAN, Pınar ve İŞİTAN, Sonnur; ‘‘Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış’’, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 20(20), 33-44, 2010.
- BAYRAKÇI, Mustafa; ‘‘Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması’’, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 198-210, 2007.
- BECK, Judith S.; ‘‘Bilişsel Davranışçı Terapi’’, Çev. Edit. ŞAHİN, Muzaffer. Ankara: Nobel Yayınları, 2018.
- BEDEL, Ahmet ve ULUBEY, Esra; ‘‘Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü’’, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14(55), 291-300, 2015.
- BERBER, Abdulkadir ve EKER, Cevat; ‘‘Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki’’, Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 7(3), 2018.
- BERTİZ, Yasemin; ‘‘Farklı Bilişsel Esneklik Düzeyine Sahip Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Karşı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018.
- BİÇER, Burcu K. ve İLHAN, Mustafa N.; ‘‘Covid-19’un Çocukların Sağlığı Üzerine Etkisi, Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 103-111, 2020.
- BİLGİN, Mehmet; ‘‘Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler’’, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36), 142-157, 2009.
- BİLGİN, Mehmet; ‘‘Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği ile Bilişsel Esneklik İlişkisi’’, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(92), 945-954, 2017.
- BİROL, Zehra N. ve GÜNAL, Yurdakul; ‘‘A Study on the Relationship between the Behaviour of the Academic Procrastination of the Psychological Counseling and

- Guidance Students and Their Goal Orientations and Self-Esteem, *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 435-450, 2019.
- BONO, Giacomo; REIL, Kresimir ve HESCOX, Jadwiga; “Stress and Wellneing in Urban College Student in The US During The Covid-19 Pandemic: Can Grit and Gratitude Help?”, *International Journal of Wellbeing*, 10(3), 2020.
- BORGHANS, Lex; DUCKWORTH, Angela L.; HECKMAN, James J. ve WELL, Baster T.; “The Economics and Psychology of Personality Traits”, *Journal of Human Resources*, 43(4), 982-1059, 2008.
- BROOKHART, S. M; “Teacher Feedback in Formative Classroom Assessment”, In C. Webber & J. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 225-239). Dordrecht, Netherlands: Springer, 2012.
- BROOKHART, Susan M. ve DURKIN, Daniel T.; “Classroom Assesment, Student Motivation, and Achievement in High School Social Studies Classes”, *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27-54, 2003.
- BROOKHART, Susan M. ve VOGEL, Jarol G. D.; “Testing a Theory About The Role of Classroom Assesment in Studen Motivation and Achievement”, *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425, 1999.
- BROOKHART, Susan M.; “A Theoretical Framework fort he Role of Classroom Assesment in Motivating Student Effort and Achievement”, *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180, 1997.
- BUĞA, Ahmet; ÖZKAMALI, Eyyüp; ALTUNKOL, Fatma ve ÇEKİÇ, Ali; “Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Tarzlarının İncelenmesi”, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58, 2018.
- BULDUR, Serkan; “Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algıları İle Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Cinsiyet Perspektifi”, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 213-225, 2014.

- BULUT, Hasan; “Kur’an Bağlamında Sabır ve Şükür İlişkisi”, Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16(2), 338-355, 2020.
- BURLEY, Rosalynn C.; TURNER, Lisa A. ve VITULLI, William F.; “The Relationship Between Goal Orientation and Age Among Adolescents and Adults”, Journal of Genetic Psychology, 160(1), 84-88, 1999.
- BURNS, David; “İyi Hissetmek”, Çev. Edit. KARAOSMANOĞLU, H. A. İstanbul: Psikonet Yayınları, 2018.
- BUTLER, Ruth; “Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance”, Journal of Educational Psychology, 79(4), 472- 482, 1987. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; ÇOKLUK, Ömay ve KÖKLÜ, Nilgün; “Sosyal Bilimler İçin İstatistik”, Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- CAN, Ertuğ; BAKSI, Orhan; “Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi”, Asya Öğretim Dergisi, 2(1 (ÖZEL)), 86-101, 2014.
- CANAS, Jose J.; FAJARDO, Inmaculda ve SALMERON, Ladislao; “Cognitive Flexibility”, International Encyclopedia Of Ergonomics And Human Factors, 1, 297-301, 2006.
- CARR, Alan; “Pozitif Psikoloji”, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016.
- CEYHAN, A. A.; “Ergenlerin Problemleri İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları”, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18(2), 85-94, 2011.
- CHENG, Pi Y. ve CHIOU, Wen B.; “Achievement, Attributions, Self-Efficacy, and Goal Setting By Accounting Undergraduates”, Psychological Reports, 106(1), 54-64, 2010, <https://doi.org/10.2466/PRO.106.1.54-64>.
- CHURCH, Marcy A.; ELLIOT, Andrew J. And GABLE, Shelly L.; “Perceptions Of Classroom Environment, Achievement Goals, And Achievement Outcomes”,

- Journal of Educational Psychology, 93(1), 43–54, 2001, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>
- CLARK, Kelly N. ve MALECKI, Christine K.; “Academic Grit Scale: Psychometric Properties and Associations with Achievement and Life Satisfaction”, Journal of School Psychology, 72, 49-66, 2019, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.0>
- CLARK, Kelly N.; DORİO, Nicole B.; ELDRİDGE, Morgan A.; MALECKİ, Christine K. and DEMARAY, Michelle K.; “Adolescent Academic Achievement: A Model Of Social Support And Grit”, Psychology İn The Schools, 57(2), 204-221, 2020.
- COSGROVE, Jonathan M.; CHEN, Yen T. ve CASTELLI, Darla M.; “Physical Fitness, Grit, School Attendance, and Academic Performance Among Adolescents”, BioMed Research International, 2018, <https://doi.org/10.1155/2018/9801258>
- CROSS, Ted M.; “The Gritty: Grit and Non-Traditional Doctoral Student Success”, Journal of Educators Online, 11, 2014.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; “The Promise of Positive Psychology”, Psijologijske Teme, 18(2), 203-211, 2009.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi; “Akış”, Çev. SATILMIŞ, Barış. Ankara: Buzdağı Yayınevi, 2018.
- CUI, Guanyu and LAN, Xiaoyu; “The Associations of Parental Harsh Discipline, Adolescents’ Gender, and Grit Profiles with Aggressive Behavior among Chinese Early Adolescents”, Frontiers in Psychology, 11, 323-, 2020.
- CURRAN, Timothy; WORWOOD, Jared ve SMART, Jaimee; “Cognitive Flexibility and Generalized Anxiety Symptoms: The Mediating Role of Destructive Parent-Child Conflict Communication”, Communication Reports, 0(0), 1-12, 2019.
- CURY, F.; ELLIOT, A.; SARRAZIN, P.; FONSECA, D. D. ve RUFA, M.; “The Trichotomous Achievement Goal Model and Intrinsic Motivation: A Sequential

- Mediational Analysis, Journal of Experimental Social Psychology, 38(5), 473-481, 2002.
- CÜCELOĞLU, Doğan; “İnsan ve Davranışı”, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013.
- ÇAĞLAR, Eda E. ve TÜRK, Tuğba; “Ergenlik Döneminde Madde Kullanım Deneyimi ve Depresyon Arasındaki İlişki”, Bağımlılık Dergisi, 19(4), 99-106, 2018.
- ÇAPILCUOĞLU, Uğur ve GÜNDÜZ, Bülent; “Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 12-24, 2013.
- ÇEBİ, Mehmet; YAMAK, Bade ve ÖZTÜRK, Musa; “11-14 Yaş Çağındaki Çocukların Spor Yapma Alışkanlığının Duygu Kontrolü Üzerine Etkilerinin İncelenmesi”, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 468-482, 2016.
- ÇELİK, Gonca; TAHİROĞLU, Ayşegül ve AVCI, Ayşe; “Ergenlik Döneminde Beynin Yapısal ve Nörokimyasal Değişimi”, Klinik Psikiyatri Dergisi, 11(1), 42-47, 2008.
- ÇELİK, İsmail ve SARIÇAM, Hakan; “The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents”, Universal Journal of Educational Research, 6(3), 392-398, 2018.
- ÇELİK, Süleyman; ÖRENOĞLU TORAMAN, Sultan ve ÇELİK, Kevser; “Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi”, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi, 26(1), 209-217, 2018.
- ÇELİKKALELİ, Öner; “Ergenlerde Bilişsel Esneklik İle Akademik, Sosyal Ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki”, Eğitim ve Bilim, 39(176), 2014.

- ÇİFTÇİ, Mustafa Can; “Üniversite Öğrencilerinin, Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sosyal Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, 2019.
- ÇUBUKÇU, Zühal ve GİRMEN, Pınar; “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri”, Bilig, (44), 123-142, 2008.
- ÇUHADAROĞLU, Alper; “Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları”, Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2(1), 86-101, 2013.
- DADDIS, Christopher; “Desire for Increased Autonomy and Adolescents’ Perceptions of Peer Autonomy: “Everyone Else Can; Why Can’t I?”, Child Development, 82(4), 1310-1326, 2011.
- DATU, Jesus A. D.; KING, Ronnel B.; VALDEZ, Jana P. M. and EALA, Maria S. M.; “Grit is Associated with Lower Depression via Meaning in Life Among Filipino High School Students”, Youth & Society, 51(6), 865-876, 2018, <https://doi.org/10.1177/0044118X18760402>
- DATU, Jesus Alfonso D.; “Sense of Relatedness is Linked To Higher Grit in A Collectivist Setting”, Personality and Individual Differences, 105, 135-138, 2017.
- DAUMILLER, Martin; RİNAS, Raven and BREİTHECKER, Jennifer; “Elite Athletes’ Achievement Goals, Burnout Levels, Psychosomatic Stress Symptoms, And Coping Strategies” International Journal of Sport and Exercise Psychology, Advanced Online Publication, 1-20, 2021.
- DEEMER, Eric D.; CARTER, Alice P. ve LOBRANO, Michael T.; “Extending the 2x2 Achievement Goal Framework: Development of a Measure of Scientific Achievement Goals”, Journal of Career Assessment, 18(4), 376-392, 2010.

- DEMİR, Selçuk ve KARAKUŞ, Mehmet; “Etik İklim İle Öğretmen Ve Öğrencilerin Güven Ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(2), 183-212,2015.
- DEMİR; Ramazan ve TÜRK, Fulya; “Pozitif Psikoloji: Tarihçe, Temel Kavramlar, Terapötik Süreç, Eleştiriler ve Katkıları”, Humanistic Perspective, 2(2), 108-125, 2020.
- DEMİRTAŞ, Ayşe S.; “Optimism And Happiness İn Undergraduat Students: Cognitive Flexibility And Adjustment To University Life As Mediators”, Anales de Psicología/Annals of Psychology, 36(2), 320-329, 2020.
- DENİZ, Mehmet E. ve UZUN, Abdullah U.; “Ergenlerde Empatik Eğilimin Yordayıcıları Olarak Yalnızlık Ve Duygusal Özerklik”, Elementary Education Online, 18(3), 1007-1015, 2019.
- DENNIS, John P. ve WAL, Jillion S. V.; “The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity”, Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241-253, 2010.
- DHILLON, Rupan ve MEHRA, Nishtha; “Hardiness As a Moderator in the Relationship Between Emotional Autonomy and Depression Among Adolescents”, Pakistan Journal of Psychological Research, 34(2), 299-309, 2019.
- DIENER, Carol I. ve DWECK, Carol S.; “An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Stratehy, and Achievement Cognitions Following Failure”, Journal of Personality and Social Psychology, 36(5), 451-462, 1978.
- DİRİL, Aycan; “Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2011.
- DJIGIC, Gordana ve STOJILJKOVIC, Sneza; “Classroom Management Styles, Classroom Climate and School Achievement”, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 819-828, 2011.

- DOĞAN LAÇİN, Betül G. ve YALÇIN, İlhan; “Üniversite Öğrencilerin Öz-Yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 358-371, 2018.
- DOĞAN, Mebrure; “Dinlerde Ve İslam Kültüründe Sabır”,Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3(5), 93-130,2014.
- DOĞAN, Tayfun ve SAPMAZ, Seda; “Kişilerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türk Üniversitesi Öğrencilerinde Psikometrik Analizi”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(2), 143-155,2012.
- DOKUYAN, Merve; “12. Sınıf Öğrencilerinde Algılanan Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”,Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2), 1-21,2016.
- DOWNIE, M.; CHUA, Sook N.; KOESTNER, Richard; BARRIOS, Maria F.; RIP, Blanka ve M'BIRKOU, Sawsan; “The Relations of Parental Autonomy Support to Cultural Internalization and Well-Being of Immigrants and Sojourners”, Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13(3), 251- 249, 2007.
- DOYLE, Walter; “Clasroom Effects”, Theory Into Practice, 18(3), 138-144, https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4<https://doi.org/10.1080/00405847909542823>
- DUCKWORTH, A.; “Azim”, İstanbul: Pegasus Yayınları, 2018.
- DUCKWORTH, Angela L.; PETERSON, Christopher; MATTHEWS, Michael D. ve KELLY, Dennis R.; “Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Gols”, Journal of Personality and Social Psychology, 92(6), 1087-1101, 2007.
- DUCKWORTH, Angela L.; STEEN, Tracy A. ve SELIGMAN, Martin E.P; “Positive Psychology in Clinical Practice”, Annual Review of Clinical Psychology, 1, 629-651, 2005.

- DUINEVELD, Jasper J.; PARKER, Philip D.; RYAN, Richard M.; CIARROCHI, Joseph and SALMELA-ARO, Katariina; “The Link between Perceived Maternal and Parental Autonomy Support and Adolescent Well-Being Across Three Major Educational Transition”, *Development Psychology*, 53(10), 1978-1994, 2017.
- DURU, Erdiç; DURU, Sibel ve BALKIS, Murat; “Tükenmişlik, Akademik Başarı Ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284, 2014.
- DWECK, Carol S. and LEGGETT, Ellen L. “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”, *Psychological Review*, 95(2), 256-273, 1988.
- DWECK, Carol S.; “Motivational Processes Affecting Learning”, *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048, 1986. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.41.10.1040>.

- ECCLES, Jacquelynne S.; BARBER, Bonnie L.; STONE, Margaret and HUNT, James; ‘‘Extracurricular Activities and Adolescent Development’’, *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–899, 2003.
- EKŞİ, Halil; YÜCEL, Sümeyye; YAMAN, Gamze ve EKŞİ, FÜSUN; ‘‘Üniversite Öğrencilerinin Anne-Babaya Bağlanma, Kendini Toparlama Gücü Ve Bilişsel Esneklikleri Arasındaki İlişkiler Örüntüsü: Bir Yol Analizi Çalışması’’ *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1258-1271, 2020.
- ELLIOT, Andrew J. And MURAYAMA, Kou; ‘‘On The Measurement Of Achievement Goals: Critique, Illustration, And Application’’; *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628, 2008.
- ELLIOT, Andrew J. & Judith M.; ‘‘Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis’’, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475, 1996. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- ELLIOT, Andrew J. and MCGREGOR, Holly A.; ‘‘A 2x2 Achievement Goal Framework’’, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519, 2001.
- ELLIOT, Andrew J.; ‘‘Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals’’, *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189, 1999.
- ELLIOT, Andrew J.; MCGREGOR, Holly A. and GABLE, Shelly; ‘‘Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis’’, *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563, 1999.
- ELLIOT, Andrew J.; MURAYAMA, Kou and PEKRUN, Reinhard; ‘‘A 3 × 2 achievement goal model’’, *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. 2011. <https://doi.org/10.1037/a0023952>

- ELLIS, Albert; ‘‘Rational-Emotive Therapy And Cognitive Behavior Therapy: Similarities And Differences’’, Cognitive Therapy and esearch, 4(4), 325-340,1980.
- ERCAN,Hülya; ‘‘Ergenlerde Yaşam Doyumunun Demografik Değişkenler, Ebeveyn Tutumları Ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi’’, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 501-516,2019.
- ERDEM, Gizem; EKE, Ceyda Y.; ÖGEL, Kültegin ve TANER, Sevil; ‘‘Lise Öğrencilerinde Arkadaş Özellikleri Ve Madde Kullanımı’’, Bağımlılık Dergisi, 7(3), 111–116, 2006.
- ERDOĞAN, Nergis Fatma; ‘‘İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Ders Başarısına ve Sınıf Atmosferine Etkisi’’, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2009.
- ERİŞ, Ahmet; ‘‘Sınıf İçi Farklı Liderlik Tipleri Bağlamında Sınıf Atmosferinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep, 2019.
- ERKAN, Zülal; GÜÇRAY, Sonay ve ÇAM, Sabahattin; ‘‘Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin anne baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi’’, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(10), 64–75, 2002.
- ERTAŞ, İhsan; ‘‘Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumları ve Stresle Baş Edebilme Yaklaşımlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerini Yordaması’’, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2020.
- ERYILMAZ, Ali ve AYPAY, Ayşe; ‘‘Lise Öğrencilerinde Derse Katılmaya Motive Olma İle Yaşam Amaçları Belirleme Arasındaki İlişkiler’’, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 149-158,2011.
- ERYILMAZ, Ali; ‘‘Pozitif Psikoterapiler’’, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(3), 346-362, 2017.
- ERYILMAZ, Ali; ‘‘Amaçlar: Ruh Ve Beden Sağlığını Korumanın Önemli Bir Aracı’’, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(4), 428-448,2012.

- ERYILMAZ, Ali; ‘‘Yetişkin znel İyi Oluşu İle Pozitif Psikoterapi Bağlamında Birincil Ve İkincil Yetenekler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’’, Klinik Psikiyatri, 14, 17-28, 2011.
- ESEN, Binnaz K.; ÖZCAN, H. Duygu ve SEZGİN, Mehtap; ‘‘High School Students’ Cognitive Flexibility is Predicted By Self-Efficacy and Achievement’’, European Journal of Education Studies, 3(2), 143-151, 2017,
- ESKREIS-WINKLER, Lauren; DUCKWORTH, Angela L.; SHULMAN, Elizabeth P. and BEAL, Scott A.; ‘‘The Grit Effect: Predicting Retention In The Military, The Workplace , School And Marriage’’, Frontiers in Psychology, 36(5), 2014. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>
- FENG, Xiaowei; Xie, Ke; GONG, Shaoying; GAO, Lei and CAO, Yang ‘‘Effects Of Parental Autonomy Support And Teacher Support On Middle School Students’ Homework Effort: Homework Autonomous Motivation As Mediator’’, Frontiers In Psychology, 10, 612, 2019.
- FRANKL, Viktor E.; ‘‘İnsanın Anlam Arayışı’’, ev. BUDAK, Selçuk. İstanbul: Okuyan Us, 2018.
- FRESE, Michael; STEWART, Judith and HANNOVER, Bettina; ‘‘Goal Orientation and Planfulness: Action Styles as Personality Concept’’, Journal of Personality and Social Psychology, 52(6), 1182–1194, 1987, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1182>
- FROILAND, John M.; ‘‘Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention’’, Child Youth Care Forum, 40(2), 135-149, 2011.
- GABLE, Shelly L. & HAİDT, Jonathan; ‘‘What (and why) is Positive Psychology?’’, Review of General Psychology, 9(2), 103-110, 2005.
- GARCİA, Terasa and PİNTRİCH, Paul R.; ‘‘Student Motivation and Self-Regulated Learning’’ Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1–21. 1991. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333006.pdf>

- GİLES, David C. and MALTBY, John; ‘‘The Role Of Media Figures İn Adolescent Development: Relations Between Autonomy, Attachment, And Interest İn Celebrities’’ Personality and Individual Differences, 36(4), 813–822,2004. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00154-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00154-5)
- GONÇALVES, Teresa; NİEMİVİRTA, Markku and LEMOS, Marina S.; ‘‘Identification Of Students’ Multiple Achievement And Social Goal Profiles And Analysis Of Their Stability And Adaptability’’, Learning and Individual Differences, 54, 149–159, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.019>
- GOUGH, Deborah P.; ‘‘The Significance of Grit’’, Educational Leadership, 71(1), 14-20, 2013.
- GÖKSU, Volkan; ‘‘Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları İle İlişkisinin İncelenmesi: Bir Yol Analizi’’, Eğitim ve Bilim, 39(176),2014.
- GÖZLER, Alpaslan; BOZGEYİKLİ, Hasan ve AVCI, Ahmet; ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri İle Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi’’,Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1),2017.
- GÖZÜKARA, İpek Öykü; ‘‘Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlama Çalışması’’, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2019.
- GROLNİCK, Wendy S. and POMERANTZ, Eva M. ; ‘‘Issues And Challenges İn Studying Parental Control: Toward A New Conceptualization’’ Child Development Perspectives, 3(3), 165–170,2009. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- GULAYEV, R.; ‘‘Azim’’, Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş.(edt) Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları, Ankara: Pegem Yayınları, 2015.

- GÜL, Serdar Kenan ve GÜNEŞ, İsmail Dinçer; “Ergenlik Dönemi Sorunları Ve Şiddet”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 79-101, 2009.
- GÜL, Yavuz E. ve ÇELİKGÖZ, Nadir; “Üniversite Öğrencilerinin Sabır Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi”, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(3), 77-87, 2018.
- GÜLEÇ, Sezen; “Lise Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Yaşam Amaçlarının Aracı Rolü”, Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1(1), 27-35, 2020.
- GÜLKAYA, Merve; “Ergenlerin Algıladıkları ve Mevcut Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki ve Algılanan Anne Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018.
- GÜLOĞLU, B.; “Öğrenilmiş İyimserlik”, Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş.(edt) Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları, Ankara: Pegem Yayınları, 2015.
- GÜLTAŞ, Saadet; "Lise Öğrencilerinin Özerk Öğrenmeleri İle Başarı Yönelimleri Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2019.
- GÜLÜM, İsmail V. ve DAĞ, İhsan; “Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenirliliği”, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13(3), 216-223, 2012.
- GÜMÜŞ, Kübra A.; “Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri İle İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2018.
- GÜVENÇ, Fatma; “Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik Ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2019.
- HAGGER, Martin; CHATZISARANTIS, Nikos L.D.; HEIN, Vello; SOÓS, István; KARSAI, István; LINTUNEN, Taru and LEEMANS, Sofie; “Teacher, Peer And Parent Autonomy Support In Physical Education And Leisure-Time

- Physical Activity: A Trans-Contextual Model Of Motivation İn Four Nations’’,
Psychology and Health,24(6), 689–711, 2009,
<https://doi.org/10.1080/08870440801956192>
- HAMARTA, Erdal; BALTACI, Önder; ÜRE, Ömer, ve DEMİRBAŞ, Elif; “Lise Öğrencilerinin Utangaçlıklarının Algılanan Anne Baba Tutumları Ve Problem Çözme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi’’, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21(21), 73-82, 2010.
- HAMURCU, Habib ve SARGIN, Nurten; “‘Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi’’, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(31), 171-187,2011.
- HARACKIEWICZ, Judith M.; BARRON, Kenneth E.; CARTER, Suzanne M.; LETHO, Alan T. And ELLIOT, Andrew J.; “Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintainin Interest and Making the Grade’’, Journal of Personality and Social Psychology, 73(6), 1284-1295, 19977, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284>
- HARACKIEWICZ, Judith M. ve LINNENBRINK, Elizabeth A.; “Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich’’, Educational Psychologist, 40(2), 75-84, 2005.
- HARACKIEWICZ, Judith M.; BARRON, Kenneth E.; TAUER, John M.; CARTER, Suzanne M.; and ELLIOT, Andrew J.; “Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time’’, Journal of Educational Psychology, 92(2), 316-330, 2000.
- HARVEY, John H. and PAUWELS, Brian G.; “The Ironies of Positive Psychology’’, Psychological Inquiry, 14(2), 125-128, 2003.
- HE, Xinyue; WANG, Huan; CHANG, Fang; DİLL, Sarah- Eve; LİU, Han; TANG, Bin & SHİ, Yaojiang; “IQ, Grit, And Academic Achievement: Evidence From Rural China’’, International Journal of Educational Development, 80, 102306,2021.

- HECKMAN, James and RUBİNSTEİN, Yona; “The Importance Of Noncognitive Skills: Lessons From The GED Testing Program”, American Economic Review, 91(2), 145-149, 2001.
- HELD, Barbara S.; “The Negative Side of Positive Psychology”, Journal Of Hümanist Psychology, 44(1), 9-46, 2004.
- HILL, Heather C.; ROWAN, Brian and BALL, Deborah L.; “Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement”, American Educational Research Journal, 42(2), 371-406, 2005.
- HOCHANADEL, Aaron and FINAMORE, Dora; “Fixed and Growth Mindset In Education and How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity”, Journal of International Education Research, 11(1), 47-50, 2015.
- HOERR, Thomas.R.; “Fostering grit: how do I prepare my students for the real world? Alexandria. VA: ASCD.”, 2012.
- HOWARD, Jackson M.; NICHOLSON, Bonnie C. & CHESNUT, Steven R.; “Relationships Between Positive Parenting, Overparenting, Grit, And Academic Success”, Journal of College Student Development, 60(2), 189- 202, 2019.
- ILIMAN, Murat; “Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2018.
- İLHAN, Mustafa ve ÇETİN, Bayram; “Akademik Tükenmişlik İle Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 39(176), 51-68, 2014.
- İLHAN, Mustafa ve ÇETİN, Bayram; “Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'nin (SDAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Eğitim ve Bilim, 39(176), 31-50, 2014.
- İLHAN, Mustafa; “Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rol”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(1), 111–128, 2017.

- İLHAN, Mustafa; “The Predictive Power Of Students’ Perceptions Of Classroom Assessment Environment For Their Mathematics Anxiety”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 1-21,2015.
- İŞÇİOĞLU, Eyüp; “Lise Öğrencilerinin Cinsiyet, Okul Türü ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Becerilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin, 2020.
- İZCİ, Eyüp ve KOÇ, Sevdâ; “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi”,Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(8), 31-43, 2012.
- JACOB, Brian A.; “Where the boys aren't: Non-cognitives kills, returnsto schooland the gender gap in higher education”, Economics of Education Review, 21(6), 589-598,2002.
- JANG, Leong Y. & LİU, Woon C.; “2 × 2 Achievement Goals And Achievement Emotions: A Cluster Analysis Of Students’ Motivation”, European Journal of Psychology of Education, 27(1), 59–76,2012. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0066-5>
- JİANG, Wen; JİANG, Jiang; DU, Xiaopeng and GU, Dian; “Striving And Happiness: Between-And Within-Person-Level Associations Among Grit, Needs Satisfaction And Subjective Well-Being”, The Journal of Positive Psychology, 15(4), 543-555,2020.
- JİANG, Ying H.; YAU, Jenny; BONNER, Patrica and CHİANG, Linda; “The Role Of Perceived Parental Autonomy Support İn Academic Achievement ff Asianand Latin American Adolescents”, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(2), 497-522, 2011.
- JOUSSEMET, Mireille; KOESTNER, Richard; LEKES, Natasha and LANDRY, Renée; “A Longitudinal Study Of The Relationship Of Materna Autonomy Support To Children's Adjustment And Achievement İn School” Journal Of Personality, 73(5), 1215-1236,2005.

- JUAN, Felisse M. S. Z. ve BANCE, Lucila O.; “Development of Intervention Program Based on Grit and Psychological Well-Being to Alleviate Acculturative Stress among Foreign Student”, IAFOR Journal of Psychology& the Behavioral Sciences, 5(1), 55-70, 2019.
- KANDIR, Adalet ve ALPAN, Yasemin; “Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi”, Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 4(14), 33-38, 2008.
- KANNANGARA, Chathurika S.; ALLEN, Rosie E.; WAUGH, Gill; NAHAR, Nurun; KHAN, Samia Z. N.; ROGERSON, Suzanne and CARSON, Jerome; “All That Glitters is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students”, Frontiers In Psychology, 9(1539), 1-15, 2018.
- KARASU, Hatice; “Ergenlikte Özerkliğin Yordayıcıları Olarak Bağlanma Stilleri ve Proaktif Kişilik Yapılarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Tokat,2013.
- KARŞI, Ferah; “Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir,2012.
- KASHCHENKO, M. P.; Kashchenko, N. M. and Chashchina, V. G.; “Effect of Change in the Wavelengths of Short Wave Shifts on the Formation of a Twin Structure Fragment in Thin Lamellar α -Martensite Crystals”, Physics of Metals and Metallography, 119(1), 3-8, 2018, <https://doi.org/10.1134/S0031918X1801009X>
- KAYA, Ahmet; BOZASLAN, Hasan ve GENÇ, Gülten; “Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 208-225.2012.
- KAYABAŞI, Yücel; “Öğretmen Adaylarının Davranışlarının Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Değerlendirilmesi”, Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 31(2), 525-549, 2011.
- KAYIŞ, Ahmet R.; "Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2013.

- KHATİMAH, Husnul; ‘‘Major Impact of Classroom Environment in Students’ Learning’’, Journal of Education Review Provision, 1(1), 12-17, 2021.
- KIM, Chaeyoon; KWAK, Keumjoo and KİM, Yeonsoo; ‘‘The Relationship Between Stress And Smartphone Addiction Among Adolescents: The Mediating Effect of Grit’’, Unpublished Article, 2021, <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-159399/v1>
- KIM, Kyu Tae; ‘‘A Structural Relationship among Growth Mindset, Academic Grit, and Academic Burnout as Perceived by Korean High School Students’’, Universal Journal of Educational Research, 8(9), 4009-4018, 2020.
- KIM, Yun J.; ‘‘Study on The Role of Grit in Korean Elderly Suicide Ideation’’, Advanced Science and Technology Letters, 91, 67-70, 2015.
- KIRIMOĞLU, Hüseyin; FİLAZOĞLU ÇOKLUK, Gülşen ve YILDIRIM, Yunus; ‘‘Evaluation Of Self-Esteem Of The Children And Adolescents In Terms Of Participation In Sports’’, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7(3), 248-259, 2013.
- KIRMAN, Aslı ve DOĞAN, Özcan; ‘‘Anne-Baba Çocuk İlişkileri: Bir Meta-Sentez Çalışması’’, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4(1), 28-49, 2017.
- KLEIMAN, Evan M.; ADAMS, Leah M.; KASHDAN, Todd B. And RISKIND, John H.; ‘‘Gratitude And Grit Indirectly Reduce Risk Of Suicidal Ideations By Enhancing Meaning In Life :Evidence For A Mediated Moderation Model’’, Journal of Research in Personality, 47(5), 539-546, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.04.007>
- KOÇ, Gülşah Geyik; ‘‘Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Dayanıklılık İle Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi Sakarya, 2020.
- KOÇ, Mustafa; ‘‘Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri’’, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 231–238., 2004. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23750/253040>

- KOÇAK, Zeliha ve HARMANCI, Hatice; “Covid-19 Pandemi Sürecinde Ailede Ruh Sağlığı”, Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, (5), 180-204,2020.
- KÖMÜR, B. E.; “Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, 2018, İstanbul.
- KÖSE, Nihat; “Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi”, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(4), 1-6, 2015.
- KUL, Aykut; DEMİR, Ramazan ve KATMER, Ayşe N.; “Covid-19 Salgını Döneminde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Yaşam Anlamı ve Kaygı”, Electronic Turkish Studies, 15(6),2020.
- KÜÇÜKER, Deniz; “Affetme, Affetmeme, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2016
- KÜÇÜKOĞLU, Adnan ve KÖSE, Erdoğan; “Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 175-188.
- KÜÇÜKOĞLU, Adnan; KAYA, Halil İ. ve TURAN, Ayça; “Sınıf Öğretmenliği Abd Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 121-135, 2010.
- LAM, Kelly K. L. and ZHOU, Mingming; “Examining The Relationship Between Grit and Academic Achievement within K-12 and Higher Education: A Systematic Review”, 56(10), 1654-1686, 2019, <https://doi.org/10.1002/pits.22302>
- LAZARUS, Richard S.; “Does the Positive Psychology Movement Have Legs?”, Psychological Inquiry, 14(2), 93-109.
- LEE, Suran ve SOHN, Young W.; “Effects of Grit on Academic Achievement and Career-Related Attitudes of College Students in Korea”, Social Behavior and

- Personality: An International Journal, 45(10), 1629-1642, 2017,
<https://doi.org/10.2224/sbp.6400>
- LEE, Wincy W. S.; “Relationships among Grit, Academic Performance, Perceived Academic Failure, and Stress in Associate Degree Students”, Journal of Adolescence, 60, 148-152, 2017.
- LIANG, Xin ve CREASY, Kim; “Classroom Assessment in Web Based Instructional Environment Instructors’ Experience”, Practical Assessment Research and Evaluation, 9(7), 1-9, 2004.
- LINLEY, P. A.; JOSEPH, Stephen; HARRINGTON, S and WOOD, Alex M.; “Positive Psychology: Past, Present, and (Possible) Future”, Journal of Positive Psychology, 1(1), 3-16, 2006.
- LIU, Woon C.; WANG, C. K. J.; TAN, Oon S.; EE Jessie and KOH, Caroline; “Understanding Students’ Motivation in Project Work: A 2×2 Achievement Goal Approach”, British Journal of Educational Psychology, 79(1), 97-106, 2009.
- Lİ, Lei ve ZHU, Jianjun; “Peer Victimization and Problematic Internet Game Use among Chinese Adolescents: A Moderated Mediation Model of School Engagement and Grit”, Current Psychology, 1-8, 2020.
- LİN, Che-Li ve CHANG, Chun-Yen; “Personality and Family Context in Explaining Grit of Taiwanese High School Students”, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(6), 2197-2213, 2017.
- LOCKE, Edwin A.; “Toward A Theory Of Task Motivation And Incentives”, Organizational Behavior and Human Performance, 3(2), 157-189, 1968,
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- LOVEJOY, M. C.; Weis, Robert; O’HARE, Elizabeth and RUBIN, Elizabeth C.; “Development and Initial Validation of The Parent Behavior Inventory”, Psychological Assessment, 11(4), 435-545, 1999,
<https://doi.org/10.1037//1040-3590.11.4.534>

- LUTHANS, Kyle W.; LUTHANS, Brett C. and CHAFFIN, T. D.; “Refining Grit in Academic Performance: The Mediational Role of Psychological Capital”, *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61, 2019.
- MAGALHAES, Sofia; CARNEIRO, Luisa; LIMPO, Teresa and FILIPE, Marisa; “Executive Functions Predict Literacy and Mathematic Achievements: The Unique Contribution of Cognitive Flexibility in Grades 2, 4, and 6”, *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 26(7), 934-952, 2020.
- MAJEED, Usman; SARDAR, Zoya; KIRAN, Noori; SUQRAT, Humayun; SARDAR, Haider and ADIL, Saleem; “Association of Grit with Depression Among Medical Students”, *Annals of Punjab Medical College (APMC)*, 13(4), 260-262, 2019.
- MANZESKE, David P. ve STRIGHT, Anne D.; “Parenting Styles and Emotion Regulation: The Role of Behavioral and Psychological Control During Young Adulthood”, *Journal of Adult Development*, 16(4), 223-229, 2009, <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9068-9>
- MARBELL, Kristine N. ve GROLNICK, Wendy S; “Correlates of Parental Control and Autonomy Support in an Interdependent Culture: A Look at Ghana”, *Motivation and Emotion*, 37(1), 79-92, 2013.
- MARDATI, Suyatno A.; PAMBUDI, Dholina I. and AMURDAWATI, Ganis; “The Impact of Teacher Values, Classroom Atmosphere, and Student-Teacher Relationship towards Student Attitude during Learning Process”, *International Journal of Learning*, 18(8), 54-74, 2019.
- MARIE, Laura; TAYLOR, Sarah E.; BASU, Natasha; FADOIR, Nicholas A.; SCHULER, Kaitlyn; MCKELVEY, Daniel and SMITH, Phillip N.; “The Protective Effects of Grit on Suicidal Ideation in Individuals with Trauma and Symptoms of Posttraumatic Stress”, *Journal Clinical Psychology*, 75(9), 1701-1714, 2019.

- MARQUES, Susana C.; RIBEIRO, J. L. P. and LOPEZ, Shane J.; “The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study”, *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062, 2011.
- MARTIN, Matthew M. and RUBIN, Rebecca B.; “A New Measure of Cognitive Flexibility”, *Psychological Reports*, 76(2), 623-626, 1995, <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- MARTIN, Matthew M.; ANDERSON, Carolyn M. and THWEATT, Katherine S.; “Aggressive Communication Traits and Their Relationships with The Cognitive Flexibility Scale and The Communication Flexibility Scale”, *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540, 1998.
- MASLEY, Steven; ROETZHEIM, Richard and GUALTIERI, Thomas; “Aerobic Exercise Enhances Cognitive Flexibility”, *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 16(2), 186-193, 2009.
- MASON, Henry D.; “Grit and Academic Performance among First-Year University Students: A Brief Report”, *Journal of Psychology in Africa*, 28(1), 66-68, 2018.
- MENGİ, Savtekin; “Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, 2011, Sakarya.
- MEYER, Piper S.; JOHNSON, David P.; PARKS, Acacia; IWANSKI, Colin; PENN and David L.; “Positive Living: A Pilot Study of Group Positive Psychotherapy for People with Schizophrenia”, *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 239-248, 2012.
- MIDDLETON, Michael and MIDGLEY, Carol; “Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Under-Explored Aspect of Goal Theory”, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 2-29, 1997.
- MIDGLEY, Carol and URDAN, Tim; “Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination”, *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75, 2001. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>

- MOELLER, Aleidine K.; THEILER, Janine M. and WU, Chaorong; “Goal Setting and Student Achievement: A Longitudinal Study”, *Modern Language Journal*, 96(2), 153-169, 2012.
- MOEN, Frode and OLSEN, Maja; “Grit: A Unique Protective Factor of Coaches Well-Being and Burnout?”, *New Ideas in Psychology*, 59, 100794, 2020.
- MOJAVEZI, Ahmad ve TAMIZ, Marzieh P.; “The Impact of Theacher Self-Efficacy on the Students’ Motivation and Achievement”, *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491, 2012.
- MORSÜNBÜL, Ümit; “Ergenlikte Özerkliğın ve Kimlik Bıçımılenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi”, *Doktora Tezi*, 2011, Ankara.
- MOSANYA, Magdalena; “Buffering Academic Stress during the COVID-19 Pandemic Related Social Isolation: Grit and Growth Mindset as Protective Factors against the Impact of Loneliness”, *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1-16, 2020, <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00043-7>
- MOSKOWITZ, Sharona and DEWAELE, Jean-Marc; “Is Teacher Happiness Contagious? A Study of The Link Between Perceptions of Language Teacher Happiness and Student Attitudes”, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130, 2021, <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>
- MOTHES, Luiza; KRİSTENSEN, Christian H.; GRASSİ-OLİVEİRA, Rodrigo; FONSECA, Rochele. P.; DE LİMA ARGİMON, Irani I. & IRİGARAY, Tatiana Q.; “Childhood Maltreatment And Executive Functions İn Adolescents”, *Child and Adolescent MentalHealth*, 20(1), 56-62,2015.
- MUSAAGAOGLU, Ceren ve GÜRE, Ayşen; “Ergenlerde Davranissal Özerklik İle Algılanan Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 79-94, 2005.
- MUSSO, Mandi; TATUM, Danielle; HAMER, Diana; HAMMARLUND, Rebecca; SON, Leslie and MCMAHON, Pamela; “The Relationship Between Grit and

- Resilience in Emergency Medical Service Personnel”, *Ochsner Journal*, 19(3), 199-203, 2019.
- NICHOLLS, John G.; PATASHNIC, Michael and NOLEN, Susan B.; “Adolescents' Theories of Education”, *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692, 1985.
- OLGUNÇELİK, Emine Sena; “Kendini Sabotaj ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2019.
- ORAK, Oya Sevcan; KIRBAŞ, Zila Özlem; ŞAHİN, Emel ve GÜLİRMAK, Kübra; “Ergenlerin Anne Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismar Durumu İle Riskli Davranışları Arasındaki İlişki”, *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-119, 2020.
- ORAL, Tuncay ve ÖZGÜNGÖR, Sevgi; “The Role of Identity Status in Predicting Achievement Goal Orientation Among Adolescents1”, *Elementary Education Online*, 14(1), 1-12, 2015.
- ÖNEN, Ayşem S. ve KOÇAK, Canan; “The Effect of Cognitive Flexibility on Higher School Students' Study Strategies”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2346-2350, 2015.
- ÖPÖZ, Tuğçe; “Spor veya Sanatla Uğraşan Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerileri, Sosyal Kaygı ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.
- ÖZDEMİR, Anıl Yakup; “Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Toplumsal Cinsiyet Roller ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Bakımından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, 2019, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Yalçın ve ÇOK, Figen; “Ergenlikte Özerklik Gelişimi”, *Türk Psikolojik ve Danışmanlık Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164, 2011.
- ÖZGÜL, Oylum; “Lise Öğrencilerinde Öz Denetim ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, 2017, Mersin.

- ÖZGÜNGÖR, Sevgi; “Üniversite Öğrencilerinde Öğretmene İlişkin Algıların ve Öğrenci Özelliklerinin Kopya Çekme Davranışlarıyla İlişkisi”, Eğitim ve Bilim, 33(149), 68-79, 2008.
- ÖZKAL, Neşe; “Sosyal Bilgilere Yönelik İçsel ve Dışsal Güdülerin Özyeterlik ve Başarı Yönelimlerine Göre Yordanması”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(27), 98-117, 2013.
- PAJARES, Frank; BRITNER, Shari L. ve VALIANTE, Giovanni; “Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science”, Contemporary Educational Psychology, 25(4), 406-422, 2000.
- PARK, Daeun; YU, Alisa; BAELEN, Rebecca N.; TSUKAYAMA, Eli ve DUCKWORTH, Angela L; “Fostering Grit: Perceived School Goal-Structure Predicts Growth in Grit and Grades”, Contemporary Educational Psychology, 55, 120-128, 2018, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007>
- PARLAK, Ayşe ve KÜÇÜKOĞLU, Adnan; “Hemşirelik Öğretiminde Sınıf İkliminin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 59-71, 2008.
- PASTOR, Dena A.; BARRON, Kenneth E.; MILLER, B. J. and DAVIS, Susan L; “A Latent Profile Analysis of College Students’ Achievement Goal Orientation”, Contemporary Educational Psychology, 32(1), 8-47, 2007.
- PENNINGS, Stephanie M.; LAW, Keyne C.; GREEN, Bradley, A. ve ANESTIS, Michael D.; “The Impact of Grit on the Relationship between Hopelessness and Suicidality”, International Journal of Cognitive Therapy, 8(2), 130-142, 2015.
- PERRY, David G. ve PAULETTI, Rachel E.; “Gender and Adolescent Development”, Journal of Research on Adolescence, 21(1), 61-74, 2011.
- PETERSON, C. ve SELIGMAN, M. E.; Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York: Oxford University Press, 2004.

- PETERSON, W. G. ve BUSH, R. K.; “Families and adolescent development”, GULLOTTA, P. T., GULLOTTA, W.R., ve EVANS, A. M. Handbook of Adolescent Behavioral Problems. New York: Springer Publishing., 2015.
- PINTRICH, Paul R.; CONLEY, Anne M. M. ve KEMPLER, Toni M; “Current Issues in Achievement Goal Theory and Research”, International Journal of Educational Research, 39, 319-337, 2003, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- PINTRICH, Paul R.; “The Role of Goal Orientation in Selfregulated Learning”, In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation, research, and applications (pp. 451-502). Orlando, FL: Academic Press., 2000
- PONG, Suet-Ling; JOHNSTON, Jamie ve CHEN, Vivien; “Authoritarian Parenting and Asian Adolescent School Performance: Insights from The US and Taiwan”, International Journal of Behavioral Development, 34(1), 62-72, 2010, <https://doi.org/10.1177/0165025409345073>
- PONNOCK, Annette; MUEKENS, Katherine; MORELL, Monica; YANG, Ji S.; GLADSTONE, Jessica R. ve WIGFIELD, Allan; “Grit and Conscientiousness: Another Jangle Fallacy”, Journal of Research in Personality, 89, 104021, 2020.
- POYRAZ, Gökhan; “Ergenlerde İyi Oluşun Duygusal Özerklik Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi,Mersin,2019.
- RERAKI, Maria; CELİK, I. ve SARICAM, Hakan; “Grit As A mediator of The Relationship Between Motivation and Academic Achievement”, Ozean Journal of Social Science, 8(1), 19-32, 2015.
- RITTER, Simone M.; DAMAIAN, Rodica I.; SIMONTON, Dean K.; BAAREN, Rick B. V., STRICK, Madelijn; DERKS, Jeroen ve DIJKSTERHUIS, Ap; “Diversifying Experiences Enhance Cognitive Flexibility”, Journal of Experimental Social Psychology, 48(4), 961-964, 2012.
- ROEDEL, Teresa D.B. and SCHRAW, Gregory; “Beliefs about Intelligence and Academic Goals”, Contemporary Educational Psychology, 20(4), 464-468, 1995, <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1033>

- SALAMI, Abdulai A.; IYANDA, Rasaq A. and SULEIMAN, Hakeem B.; ‘‘Academic Burnout and Classroom Assessment Environment: The Case of University’s Accounting Students in Kwara State, Nigeria’’, Nitte Management Review, 11(1), 2231-6043, 2017.
- SAMRAT, Balu; ‘‘Classroom Climate and Academic Performance of Higeher Secondary Student’’, Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Arts & Education, 4(7), 11-15, 2015.
- SANDERS, Renata A.; ‘‘Adolescent Psychosocial, Social, And Cognitive Development’’, Pediatrics in Review, 34(8), 354–359,2013.
<https://doi.org/10.1542/pir.34-8-354>.
- SAPMAZ, Fatma ve DOĞAN, Tayfun; ‘‘Assessment Of ognitive Flexibility: Reliability And Validity Studies Of TurkishVersion Of The Cognitive Flexibility Inventory’’, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46(1), 143-162,2013.
- SAPMAZ, Fatma; DOĞAN, Tayfun; SAPMAZ, Seda; TEMİZEL, Selin ve TEL, Fatma Dilek; ‘‘Examining Predictive Role Of Psychological Need Satisfaction On Happiness İn Terms Of Self-Determination heory’’,Procedia-Socialand Behavioral Sciences, 55, 861-868,2012.
- SAYIN, Esmâ; ‘‘Tasavvuf Kültüründeki ‘‘Sabır’’ Kavramının Psikolojik Etkileri’’, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 413-422, 2012.
- SCHNITKER, Sarah A.; ‘‘An Examination of Patience and Well-Being’’, The Journal of Positive Psychology, 7(4), 263-280,2012.
<http://dx.doi.org/10.1080/174439760.2012.697185>
- SEÇİM, Gürçan; ‘‘Bilişsel Esneklik ve Duygu Düzenleme Özelliklerinin Psikolojik Sağlamlık Üzerine Etkisi’’, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(2), 1-20,2020.
- SEFEROĞLU, Süleyman Sadi ve AKBIYIK, Cenk; ‘‘Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi’’, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 193-200,2006.

- SELÇUK, Şule; ‘‘Psikolojik ve Davranışsal Kontrolün Ergenin Davranış Problemleri İle İlişkisi: Ergenin Ebeveyn Kontrolüne İlişkin Değerlendirmelerinin Aracı Rolü’’, Doktora Tezi, Ankara,2019
- SELIGMAN, Martin E.P; STEEN, Tracy A.; PARK, Nansook and PETERSON, Christopher; ‘‘Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions’’, American Psychologist, 60(5), 872-884.
- SELIGMAN, Martin E.P; ERNST, Randal M.; GILLHAM, Jane; REIVICH, Karen and LINKINS, Mark; ‘‘Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions’’, Oxford Review of Education, 35(3), 293-311, 2009.
- SESSA, Frances M. and STEINBERG, Laurence; ‘‘Family Structure And The Development Of Autonomy During Adolescence’’, The Journal Of Early Adolescence,11(1), 38-55,1991.
- SEVİM, Seher A; ‘‘Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Ve Ana Baba Sürümlerinin Uyarlanması’’, Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences. 27, 291-300,2014.
- SEZER, Özcan ve OĞUZ Vuslat; ‘‘Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Bazı SosyoDemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3), 743-758,2010.
- SEZER, Özcan; ‘‘Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi’’, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-19,2010.
- SHARİF, Banan W.; ‘‘Öğrencilerin Başarı Yönelimleri İle Pozitif ve Negatif Duygulanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Van,2018.
- SHELDON, Kennon M. and KING, L; (2001). ‘‘Why Positive Psychology is nessesary?’’, American Psychologist, 56(3), 216–217,2001. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>

- SHOSHANI, Anat and STEINMETZ, Sarit ; ‘‘Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents’ Mental Health And Well-Being’’, *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311,2014.
- SOENENS, Bart and VANSTEENKISTE, Maarten; ‘‘Antecedents And Outcomes Of Self-Determination In 3 Life Domains: The Role Of Parents’ And Teachers’ Autonomy Support’’, *Journal Of Youth And Adolescence*, 34(6), 589–604,2005. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- SOENENS, Bart; VANSTEENKISTE, Maarten; LENS, Willy; LUYCKX, Koen; GOOSSENS, Luc; BEYERS, Wim & RYAN, M.; ‘‘Conceptualizing Parental Autonomy Support: Adolescent Perceptions Of Promotion Of Independence Versus Promotion Of Volitional Functioning’’, *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646,2007. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- SPANN, Marisa N.; MAYES, Linda C.; KALMAR, Jessica H.; GUINEY, Joanne; WOMER, Fay Y.; PITTMAN, Brian; MAZURE, Carolyn M.; SINHA, Rejita & BLUMBERG, Hilary P.; ‘‘Childhood Abuse And Neglect And Cognitive Flexibility In Adolescents’’, *Child Neuropsychology*, 18(2), 182–189,2012. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.595400>
- STRAYHORN, Terrell L.; ‘‘What Role Does Grit Play In The Academic Success Of Black Male Collegians At Predominantly White Institutions?’’, *Journal of African American Studies*, 18(1), 1-10,2014.
- SUHRUTH, Aswini ve DEB, Amrita; ‘‘Flourishing among Postgraduate Student: The Role of Resilience, Meaningfulness and Grit’’, *Indian Journal of Community Psychology*, 13(1), 24-37, 2017.
- ŞİMŞEK, Hüseyin ve ÇÖPLÜ, Fırat; ‘‘Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri İle Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30,2018.

- TANG, Xin; UPADYAYA, Katja and SALMELA-ARO, Katariina; ‘‘School Burnout And Psychosocial Problems Among Adolescents: Grit As A Resilience Factor.’’, *Journal of Adolescence*, 86, 77-89,2021.
- TANG, Xin; WANG, Ming-Te; GUO, Jiesi and SALMELA-ARO, Kateriina; ‘‘Building Grit: The Longitudinal Pathways Between Mindset, Commitment, Grit, And Academic Outcomes’’, *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 850-863,2019.
- TAŞ, Selim, ve DENİZ, Sabahattin; ‘‘Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Öğrenilmiş Çaresizliklerinin Yordanması: Problem Çözme Becerisi Ve Bilişsel Esneklik’’; *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 581-617,2018.
- TEİMOURİ, Yasser; PLONSKY, Luke and TABANDEH, Farhad; ‘‘L2 Grit: Passion And Perseverance For Second-Language Learning’’, *Language Teaching Research*, 2020, <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- TEKİNALP, B. E. ve TERZİ, Ş; ‘‘Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları’’, Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş.(edt) *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*, Ankara: Pegem Yayınları, 2015.
- THEMSON, J.R.; PONTIFEX, M.B. and HILMANN, C.H; ‘‘Fitness and Action Monitoring: Evidence for Improved Cognitive Flexibility in Young Adults’’, *Neuroscience*, 157 (2), 319-328, 2008, <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2008.09>
- TORAMAN, Çetin; ÖZDEMİR, Hasan F.; KOŞAN, Ayşen M. A. ve ORAKÇI, Şenol; ‘‘Relationships between Cognitive Flexibility, Perceived Quality of Faculty Life, Learning Approaches, and Academic Achievement, 13(1), 85-100, 2020, <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1316a>
- TOY, Belgin; ‘‘Sanat Eğitimi Alan ve Almayan 15-17 Yaş Grubundaki Ergenlerin Sosyal Uyumlarının ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi’’, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara,2006.

- TUĞRUL, Belma ve DURAN, Esra; “Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 224-233, 2003.
- TURGUT, Özden ve ÇAPAN, Bahtiyar E.; “Ergen Psikolojik Sağlamlık Düzeyinin Yordayıcıları: Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 162–183, 2017.
- TUTUŞ, Atilla; “11-14 Yaş Arasında Olan Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Bilişsel Esneklik Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, 2019, Mersin.
- TÜMKAYA, Songül; ÇELİK, Metehan ve AYBEK, Birsal; “Ergenlerin Kişilerarası İlişkilerini Etkileyen Sosyal Yaşantı Değişkenlerinin İncelenmesi”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 163-178, 2010.
- TÜRKÇAPAR, Hakan; “Bilişsel Davranışçı Terapi”, İstanbul: Epsilon Yayınevi, 2018.
- UZUN, Ecem; “Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Düşünme ile Kendini Düzenleme Becerisinin Bağlantılarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2019.
- ÜMMET, Durmuş; ÇAĞLAR, Azmi; İME, Yakup ve AKYIL, Yusuf; “Duygusal Özerklik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Ergenlerin Psikolojik Sağlamlığı Üzerindeki Rolünün İncelenmesi”, Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 228-235, 2018.
- ÜZBE, Nazife ve BACANLI, Hasan; “Başari Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 33-50, 2013.
- ÜZÜMCÜ, Bahar ve MÜEZZİN, Ece E.; “Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi”, Sakarya University Journal of Education, 8(1), 8-25, 2018.

- VAHAPOĞLU, Zehra; “Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, 2013, Sakarya.
- VEAS, Alejandro; CASTEJON, Juan-Luis; GILAR, Raquel ve MINANO, Pablo; “Academic Achievement in Early Adolescence: The Influence of Cognitive and Non-Cognitive Variables”, *The Journal of General Psychology*, 142(4), 273-294, 2015, <https://doi.org/10.1080/00221309>
- VELA, Jaiver C.; LU, Ming-Tsan P.; LENZ, Stephen ve HINOJOSA, Karina; “Positive Psychology and Familial Factors as Predictors of Latino/o Students’ Psychological Grit”, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 287-303, 2015, <https://doi.org/10.1177/0739986315588917>
- VENCKUNAS, Tomas; SNIECKUS, Audrius; TRINKUNAS, Eugenijus; BARANAUSKIENE, Neringa; SOLIANIK, Rima; JUODSNUKIS, Antanas; STRECKIS, Vytautas ve KAMANDULIS, Sigitas; “Interval Running Training Improves Cognitive Flexibility and Aerobic Power of Young Healthy Adults”, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(8), 2114-2121, 2016, <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001322>
- VERDIN, Dina; GODWIN, Allison; KIM, Adan; BENSON, Lisa ve POTVIN, Geoff; “Understanding How Engineering Identity And Belongingness Predict Grit For First-Generation College Students”, Paper presented at The Collaboration Network for Engineering and Computing Diversity Conference, 4, 75, 2018.
- WARING, A., KERNES, Jerry L. ve BUI, Ngoc H.; “The Role of Attachment Anxiety, Attachment Avoidance, and Grit on Life Satisfaction and Relationship Satisfaction”, *Journal of Humanistic Psychology*, 00(0), 1-29, 2019, <https://doi.org/10.1177/0022167819844692>
- WARREN, Jeffrey M. ve HALE, Robyn W.; “Predicting Grit and Resilience: Exploring College Students’ Academic Rational Beliefs”, *Journal of College Counseling*, 23(2), 154-167, 2020.

- WATERS, L. “A Review of School-Based Positive Psychology Interventions”, The Educational and Development Psychologist, 28(2), 75-90, 2011.
- WEDDING, D. ve NIEMIEC, R.M. (2018). Filmlerle Pozitif Psikoloji: Karakter Güçlerini Geliştirmek İçin Filmlerden Yararlanma. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- WHIPPLE, Sara S. ve DIMITROVE-GRAJZL V.; “Grit, Fit, Gender and Academic Achievement Among First-Year College Students”, Psychology in the Schools, 58(2), 332-350, 2021, <https://doi.org/10.1002/pits.22449>
- WEISSKIRCH, Robert S.; “Grit, Self-Esteem, Learning Strategies and Attitudes and Estimated and Achieved Course Grades Among College Students, Current Psychology, 37(1), 21-27, 2018.
- WON, Sungjun ve YU, Shirley L.; “Relations of Perceived Parental Autonomy Support and Control with Adolescents’ Academic Time Management and Procrastination”, Learning and Individual Differences, 61, 205-215, 2018, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- WONG, Maria M.; “Perceptions of Parental In volvementand Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation, Academic Performance, Substance Useand Resilience among Adolescents”, North American Journal of Psychology, 10(3),2008.
- WOOD, R., ve BANDURA, A.; “Social Cognitive Theory of Organizational Management”, Academy of Management Review, 14(3), 361-384, 1989, <https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4279067>
- WOOD, Robert E. ve LOCKE, Edwin A.; “The Relation of Self-Efficacy and Grade Goals to Academic Performans”, Educational and Psychological Measurement, 47(4), 1013-1024, 1987, <https://doi.org/10.1177/0013164487474017>
- WU, Chih-Wen; CHEN, Wei-Wen ve Jen, Chun, Hui; “Emotional Intelligence and Cognitive Flexibility in the Relationship Between Parenting and Subjective Well-Being”, Journal of Adult Develoment, 1(10), 2020, <https://doi.org/10.1007/s10804-020-09357-x>

- YELPAZE, İsmail ve YAKAR, Levent; “Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(54), 913-935,2019.
- YELPAZE, İsmail, YAKAR, Levent; “The Relationship between Altruism and Life Satisfaction: Mediator Role of Cognitive Flexibility”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49(1), 142-162,2020.
- YELPAZE, İsmail; “Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Sağlamlık”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 105-131,2020.
- YERDELEN, Sündüs ve PADIR, Mehmet Ali; “Öğretmenler İçin 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik-güvenirlilik çalışması”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(3), 1027-1039,2017.
- YERDELEN, Sündüz; AYDIN, Solmaz; GÜRBÜZOĞLU YALMANCI, Sibel ve YILDIZ, Esra ve ERCİ, Behice; “Anne Baba Tutumları İle Adölesan Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(3), 6-11,2011.
- YILDIZ, Fatma Nur; “Ergenlerde Öz-Yeterlilik, Motivasyon, Azim ve Psikolojik Dayanıklılığın İyi Oluş İle İlişkisi: Bir Model Sınaması”, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.
- YILDIZ-AKYOL, Elvan & BOYACI, Mehmet; “Cognitive Flexibility And Positivity As Predictors Of Career Future In University Students”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10(57), 297-320,2020.
- YILMAZ, Kübra; “Anne-Baba Tutumlarının Ergenlerde Benlik Saygısına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Konya.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay; “Gençlik Çağı”, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1986.
- YUCEL, Özge; KARAHOCA, Dilek & KARAHOCA, Adem; “The Effects Of Problem Based Learning On Cognitive Flexibility, Self-Regulation Skills And

- Students' Achievements'', Global Journal of Information Technology, 6(1), 86-93, 2016. <https://doi.org/10.18844/gjit.v6i1.394>
- YÜKSEL, Müge Y.; SAYIN, Mine ve DİNÇ, Serra; ‘‘Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Ruminasyonun Etkisi’’ ,IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 202-218,2020.
- YURDAKUL, Yeşim; ‘‘Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi’’, Yüksek Lisans Tezi, Antalya,2015.
- YÜNCÜ, Zeki; KESEBİR, Sermin; ÖZBARAN, Burcu; ÇELİK, Yaşar ve AYDIN, Cahide; ‘‘Madde Kullanım Bozukluğu Olan Ergenlerin Ebeveynlerinde Psikopatoloji ve Mizaç: Kontrollü Bir Çalışma’’,Türk Psikiyatri Dergisi, 20(1), 5–13,2009.
- ZAHAL, Onur; ‘‘Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişkiler’’, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya,2014

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EŞKİSU danışmanlığında öğrencisi Mehmet Serhan SERİN tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışma ile ergenlerde psikolojik sağlık ve akademik başarının gelişim sürecinde önemli bir rolü olan azim ve azim ile ilişkili olduğu düşünülen anne/baba özerklik desteği, başarı yönelimi, bilişsel esneklik, sınıf atmosferi ve azim arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmaktadır.

Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar gizli tutulacak ve sadece bilimsel bir amaç doğrultusunda kullanılacaktır. Soruları samimi ve içten bir şekilde yanıtlamanız ilgili çalışmanın daha doğru sonuçlar vermesine katkı sağlayacaktır. Şimdiden her şey için teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

2.Sınıfınız: () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf

3. Yaşınız: () 15 () 16 () 17 () 18 () 19

4. Okul Türünüz: () Fen Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Anadolu Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi () Spor Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi () Çok Programlı Anadolu Lisesi () Özel Okullar

EK-2 Azim Ölçeği Örnek Maddeler

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendimi hedeflerime adarım					
2. Hayallerimin peşinden giderim					
3. Bin bir hevesle belirlediğim hedeflerimden kısa sürede vazgeçerim					
4. Hedeflerim beni cesaretlendirir					
5. Ne olursa olsun önüme çıkan engellerle mücadele eder, onları aşmaya çalışırım.					

EK-3 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Örnek Maddeler

	Hiç Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Biraz Doğru	Genellikle Doğru	Her Zaman Doğru
1. İstediğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.					
2. Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.					
3. Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.					

EK-4 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Örnek Maddeler

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.					
2. Dersin içeriğini anlamak için gayret sarf ederim.					
3. Ders süresi içerisinde mümkün olduğunca fazla şey öğrenmeyi amaçlarım.					
4. Öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.					
5. Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım.					

EK-5 Bilişsel Esneklik Envanteri Örnek Maddeler

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1.Olay ve durumları değerlendirmede iyiyimdir.					
2. Zor durumlarla karşı karşıya kaldığımda karar vermekte güçlük çekerim.					
3. Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum.					
4. Zor durumlarla karşılaştığım zaman, kontrolümü kaybediyor gibi hissedirim.					
5. Zor durumlara pek çok farklı açılardan bakmak hoşuma gider.					

EK-6 Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği Örnek Maddeler

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar					
2. Bu sınıfta uygulanan sınavlar öğrenciler için zordur.					
3. Bu sınıfta, uygulanan değerlendirme etkinlikleri hangi konulara daha fazla çalışmaları gerektiği hakkında öğrencilere yardımcı olur.					
4. Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler.					
5. Bu sınıfta, öğrencilere performansları ile ilgili eksikliklerini tamamlamalarını sağlayacak geri bildirimler (dönüt) verilir.					

EK-7 Etik Kurul Kararı



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	29/05/2020
Protokol no	05/22
Araştırma Başlığı	Ergenlerde azim: Anne/baba özerklik desteği, başarı yönelimi, bilişsel esneklik ve sınıf atmosferinin yordayıcı rolünün incelenmesi
Araştırma Türü	Yüksek lisans tez çalışması Nicel, ilişki arayıcı araştırma
Araştırmacılar	Mehmet Serhat Serin Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eşkisu
Karar	Başvuru yaptığınız araştırma dosyanız etik açıdan uygun bulunmuştur.

29/05/2020

İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Ergün Kutlusoy