



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AZİMLERİ İLE
BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ACAR

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AZİMLERİ İLE
BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ACAR

Danışman: **Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK**

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Büşra ACAR

ÖNSÖZ

Bireylerin okul hayatı çok erken yaşlarda başlamakta ve uzun bir süre devam etmektedir. Eğitim yaşamında yaşanan zorluklara rağmen belirlenen hedeflere ulaşmada tutkulu, kararlı ve dayanıklı olma şeklinde tanımlanan akademik azim becerisi, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmakla beraber birtakım bireysel özelliklerden de etkilenebilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin akademik azim becerisinin her yönüyle incelenmesi ve akademik azim ile ilişkili olabilecek faktörlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Alan yazında akademik azmi ele alan kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın, ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerini bazı demografik değişkenler açısından incelemesi ve öğrencilerin kişisel ve akademik yaşamlarında önemli rol oynayan benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri ile beraber akademik azmi ele alması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez yazım sürecimde bana her konuda destek olan, verdiği geri bildirimler ile bana rehberlik eden değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK'a teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, bilgilerinden faydalandığım ve daha sonrasında da ihtiyacım olduğu her anda yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa KUTLU, Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM, Doç. Dr. Emine DURMUŞ, Doç. Dr. Abdullah ATLI ve Dr. Öğr. Üyesi Yağmur ULUSOY DOĞMUŞ'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca tez yazım sürecimde her ihtiyacım olduğunda desteklerini esirgemeyen ve deneyimlerini benimle paylaşan Siirt Üniversitesi Öğr. Gör. Metin ÇELİK'e ve Gaziantep Üniversitesi Öğr. Gör. Esra YEL'e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitim sürecimde bana her türlü imkânı tanıyan ve beni teşvik eden Elazığ Av. İbrahim Gök Ortaokul Müdürü Uzm. Öğr. Ayhan GEÇMEZ'e teşekkürü borç bilirim.

Son olarak hayatımın her alanında beni destekleyen, her zor anımda yanımda olan ve fedakârlık gösteren aileme, bu yıl içerisinde vefat eden çok değerli BABAANNEM ve DEDEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Büşra ACAR

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AZİMLERİ İLE BENLİK SAYGISI VE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ACAR, Büşra
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK
Ağustos-2021, xii+111 sayfa

Bu araştırmanın birinci amacı ortaokul öğrencilerinin (6., 7. ve 8. sınıf) akademik azimlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma, ulaşılmak istenen amaçlar bakımından ilişkisel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma modelinin başlıca iki türü olan nedensel karşılaştırma ve korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde MEB'e bağlı ortaokul ve imamhatip ortaokulunda eğitimine devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı amaçsal örnekleme (kota örnekleme) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezinde MEB'e bağlı ortaokul ve imamhatip ortaokulunda eğitime devam eden, sınıf düzeyinin kota olarak belirlendiği 929 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Azim Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Kısa form)” ve “Denetim Odağı Ölçeği” kullanılmıştır.

Ulaşılan veriler analiz edilirken betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde cinsiyet ve okul türü değişkeni için bağımsız örneklem için t testi; sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğü eta-

kare (η^2) yöntemi ile belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve denetim odaklarının akademik azimlerini ne derecede yordadığını bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; öğrencilerin akademik azimleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.14$) ise küçük düzeydedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri birlikte, akademik azim puanlarındaki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin akademik azim üzerindeki göreceli önem sırası denetim odağı ($\beta = .277$) ve benlik saygısı ($\beta = .196$) şeklindedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Azim, Benlik Saygısı, Denetim Odağı, Ortaokul Öğrencileri.

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC GRIT WITH SELF-ESTEEM AND LOCUS OF CONTROL

ACAR, Büşra

Master Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences Department of Psychological Counseling and Guidance

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Yüksel ÇIRAK

August-2021, xii+111 page

The first purpose of this study is to examine whether the academic grit of secondary school students (6th, 7th and 8th grades) differ significantly in terms of gender, school type, grade level, mother's education level and father's education level. The second purpose of the study is to determine the relationship between the academic grit of secondary school students and the variables of self-esteem and locus of control.

The research was designed with the correlational research model. Causal comparison and correlation methods, which are the two main types of correlational research model, were used. The sample of this research consists of 6th, 7th and 8th grade students who continue their education in the secondary school and religious secondary school in Elazığ at the 2020-2021 academic year. In the research, purposeful stratified sampling (quota sampling) method, which is one of the purposive sampling methods, was used. The sample of the research consists of 929 students, whose grade level is determined as a quota, who continue their education in the secondary school and religious secondary school affiliated to the Ministry of Education in Elazığ. As data collection tools; “Personal Information Form”, “Academic Grit Scale”, “Coopersmith Self-Esteem Scale (Short form)” and “Locus of Control Scale” were used.

Descriptive statistics calculations were used while analyzing the data. In order to determine whether the academic grit of secondary school students differ significantly according to the independent variables of gender and school type, t-test for independent samples; One-way analysis of variance (ANOVA) was performed for the independent variables of grade level, mother's education level, and father's education level. Scheffe test was applied to determine between which groups there was a significant difference

as a result of one-way analysis of variance. The effect size of the significant difference between the groups was determined by the eta-square (η^2) method. Pearson correlation coefficients were calculated to determine the relationship between the academic grit of secondary school students and self-esteem and locus of control. Multiple regression analysis was performed to find out to what extent secondary school students' self-esteem and locus of control predicted their academic grit.

According to the results obtained from the research, while the academic grit of secondary school students did not show a significant difference in terms of gender, school type, mother's education level and father's education level; students' academic grit differs significantly in terms of grade level variable. Academic grit of 6th grade students is higher than 7th and 8th grade students. The effect size of this difference ($\eta^2 = 0.14$) is small.

A positive, moderate and significant relationship was found between the academic grit of secondary school students and their self-esteem and locus of control. Self-esteem and locus of control variables together explain 18% of the change in academic grit scores. The relative importance of the predictor variables on academic stability according to the standardized regression coefficients are locus of control ($\beta = .28$) and self-esteem ($\beta = .20$).

Keywords: Academic Grit, Self-esteem, Locus of Control, Secondary School Students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Azim	11
2.1.1. Azmin Boyutları.....	13
2.1.2. Azim ve Akademik Başarı	14
2.1.3. Azim ve Psikolojik Değişkenler	18
2.2. Akademik Azim.....	19
2.3. Benlik ve Benlik Saygısı Kavramları	22
2.3.1. Akademik Azim ve Benlik Saygısı.....	26
2.4. Denetim Odağı Kavramı.....	28
2.4.1. Akademik Azim ve Denetim Odağı.....	30
2.5. Azim ile İlgili Araştırmalar	31
2.6. Akademik Azim ile İlgili Araştırmalar	37
2.7. Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar.....	41
2.8. Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar.....	45
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Akademik Azim Ölçeği (AAÖ).....	52
3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (CBSÖ).....	52
3.3.4. Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ).....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	54
4. BULGULAR.....	58
4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular.....	58
4.2. Okul Türü Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular.....	59
4.3. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular.....	60
4.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular.....	61
4.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular.....	63
4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Bulgular.....	64
5. TARTIŞMA ve SONUÇ.....	67
5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	67
5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	68
5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	69
5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	70
5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	71
5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum.....	72

6. ÖNERİLER	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	104
EK 1. İnönü Üniversitesi Etik Kurul İzni	104
EK 2. Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	105
EK 3. Kişisel Bilgi Formu	106
EK 4. Akademik Azim Ölçeği.....	107
EK 5. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği-Kısa Form.....	108
EK 6. Denetim Odağı Ölçeği.....	109
EK 7. İntihal Raporu.....	111



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Elazığ İl Merkezinde 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında 6., 7. ve 8. Sınıflarda Öğrenimine Devam Eden Öğrenci Sayıları	50
Tablo 2. Örneklemdeki Öğrenci Sayısı.....	51
Tablo 3. Akademik Azim, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Ölçeklerinden Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	58
Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonucu	59
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin t Testi Sonucu	59
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	60
Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları	65
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Denetim Odağının Akademik Azimlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonucu	65

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
GSCA	: Grit Scale for Children and Adults
AAÖ	: Akademik Azim Ölçeği
CBSÖ	: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği
DOÖ	: Denetim Odağı Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Birey, kendine bir hedef belirledikten sonra belirlediği hedefe ulaşana kadar karşısına çıkan her türlü fırsatı değerlendirerek ve zorluklara rağmen büyük bir gayret ve istekle çalışarak başarıyı elde edebilir. Araştırmalar azimli olmanın, bireyin başarıya ulaşmak için sahip olması gereken özelliklerden biri olduğunu göstermektedir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007; Duckworth ve Quinn, 2009; Sturman ve Zappala-Piemme, 2017). Güçlü bir irade ve kararlılıkla mümkün olan başarı, azim sayesinde gerçekleşmektedir (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016). Duckworth ve meslektaşları (2007), azim kavramını uzun süreli amaçlar için tutku ve kararlılık şeklinde tanımlamakta ve azmin; zorluklara, başarısızlıklara, süreç içerisinde oluşan engellere rağmen uzun zaman çaba ve ilgiyi devam ettirmeyi gerektirdiğini belirtmektedir.

Azimli birey hedefine ulaşma sürecini bir maraton gibi düşünmektedir. Maratonu başarıyla tamamlayabilmek yani hedefine ulaşabilmek için en büyük avantajı ise dayanıklılığdır. Uzun vadeli hedeflere ulaşma yolunda yaşanan sıkıntılar ve hayal kırıklıkları birçok bireyin belirledikleri rotayı değiştirmelerine sebep olsa da herhangi bir olumlu geri bildirim olmasa bile azimli bireyler rotalarından sapmazlar (Duckworth ve diğ., 2007).

Son yıllarda yapılan araştırmalar başarının elde edilmesinde azmin, zekâ ve yetenek gibi bilişsel özelliklerden daha iyi bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Credé, Tynan ve Harms, 2017; Duckworth ve Quinn, 2009). Genç ve yetişkin örneklem gruplarıyla yürütülen çalışmalarda özellikle azim ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişki sıklıkla ele alınmaktadır (Bowen, 2018; Credé ve diğ., 2017; Strayhorn, 2013; Sturman ve Zappala-Piemme, 2017). Akademik başarının yanı sıra azim; öz kontrol, öz düzenleme, akademik kontrol odağı, olumlu düşünme becerileri, benlik saygısı gibi değişkenlerle pozitif; depresyon, anksiyete, stres gibi ruh

sağlığını etkileyecek birçok değişken ile de negatif yönlü ilişkilere sahiptir (Çelik ve Sarıçam, 2018; Hwang, Lim ve Ha, 2018; Kim, 2015; Lee, 2017; Özhan ve Boyacı, 2018). Ergen örneklem gruplarıyla yürütülen çalışmalarda ise genel olarak azim ile akademik başarı, okul memnuniyeti, yaşam doyumu gibi değişkenler ele alınmış ve bu değişkenler ile azim arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür (Credé ve diğ., 2017). Bu çalışmalar sonucunda ergenlerin, yetişkinlik döneminde ortaya çıkan zorluklarla karşılaşmadan önce, eğitim ortamında yapılan erken müdahaleler ile azim becerisini arttırmanın mümkün olacağı anlaşılmıştır. Bu sebeple genel azim kavramından ziyade akademik yaşam gibi daha özel bir alanda azmi ele almanın önemi öne çıkmıştır (Clark ve Malecki, 2019). Eğitim alanında azim kavramının önemi artmakla beraber azim, bir kişilik özelliğinden ziyade akademik bir beceri haline dönüşmüştür.

Akademik azim; bireylerin eğitim yaşantılarında kendileri için belirledikleri uzun süreli zorlayıcı hedeflere ulaşmada dayanıklı, kararlı ve odaklı olmalarını kapsayan bir özellik ya da beceri olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Malecki, 2019). Rojas, Reser, Usher ve Toland'a (2012) göre ise akademik azim becerisi, bireylerin tüm koşullarda ve ortamlarda engellerin üstesinden gelerek başarıyı elde etmelerini sağlayan dayanıklılık ve sabır gücüdür. Akademik azim kavramı son birkaç yıldır araştırmacılar tarafından incelenmeye başlanmıştır ve bu sebeple literatürde akademik azim ile ilgili çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Alan yazına bakıldığında çalışmalarda akademik, bilişsel, duygusal değişkenler ile beraber sıklıkla genel azim kavramının ele alındığı görülmektedir (Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2020; Clark ve Malecki, 2019).

Okul yaşamında zorlu gayret gerektiren rekabetçi durumlarda azim, öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı haline gelmiştir (Bogin, 2017; Robinson, 2015; Wallace, 2015). Hatta Duckworth ve Quinn'in (2009) öğrencilerle yürüttükleri çalışmada aynı zekâ düzeyindeki öğrencilerden azimli olanların eğitim hayatlarını yarıda bırakıp çalışma hayatına atılmada daha az azimli olanlara göre daha isteksiz olduklarını ve bu sayede akademik yaşantılarını devam ettirip başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, IQ seviyesinin başarıyı yordamada tek başına yeterli olmayacağının da bir göstergesidir. Siyez (2012) de buna benzer şekilde akranlarına göre daha düşük akademik becerilere sahip öğrencilerin azim sayesinde akademik hayatlarını uyumlu hale getirebildiklerini ve yüksek başarı gösterebildiklerini

belirtmiştir. Ayrıca akademik becerileri akranlarına göre daha yüksek olan öğrencilerin de akademik hayatları problemli hale gelebilir, bu öğrenciler düşük başarı gösterebilirler. Tüm bu bilgiler öğrencilerin akademik yaşamlarında azim faktörünün ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Luthans, Luthans ve Cahaffin'e göre (2019) zorlukların ve engellerin üstesinden gelme gücü olarak tanımlanan akademik azim psikolojik sağlamlığın temelini oluşturmaktadır. İlkokul çocuklarının akademik azimlerinin gelişiminde okul öncesi eğitimi almış olma durumu ve kitap okuma alışkanlığına odaklanan Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020), bu değişkenlerin akademik azim ile beraber öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini ve öznel iyi oluşlarını da olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Görülmektedir ki akademik azim ergenlerin sadece okul başarıları üzerinde değil iyi oluşları, yaşam doyumları, psikolojik sağlamlıkları üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Ergenlerin kişisel ve akademik hayatlarında önemli rol oynayan akademik azim becerisi ile ilgili literatürün genişletilmesi ve özellikle yine ergenlerin yaşamlarının her alanında önemli olduğu kabul edilen faktörlerle beraber akademik azim becerisinin ele alınması gerekmektedir.

Benlik kavramı hem bireyin kendini tanıması, algılaması hem de onu diğer bireylerden farklılaştıran düşünce, duygu, davranış, tutum ve yargıların bütünleşmesi ile oluşan bir yapıdır (Yörükoğlu, 2004). Kulaksızoğlu (2000) benliği; kişinin kendini ve çevresini algılamasına, yorumlamasına yardımcı olan, kişiyi çevresindeki diğer insanlardan ayıran özelliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Benlik saygısı ise; bireyin, gerçek benliği ile olmasını istediği benliği yani ideal benliği arasındaki farkı bilmesi ve bu farkların olumlu ve olumsuz yönlerini sevmesi, beğenmesi ve onaylamasıdır (Yavuzer, 2003).

Benlik saygısı hem bireyin yaşantısını etkilemekte hem de bireyin yaşantısındaki birçok faktörden etkilenmektedir. Aile, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren gelişen benlik kavramı ve benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Anne babaların birbirlerine ve çocuğuna karşı davranış biçimleri, çocuğun fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılama durumları çocuğun kendine olan saygısını etkilemektedir (Yavuzer, 2000). Demokratik tutuma sahip anne babalar çocuklarının benlik saygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahipken baskıcı, ilgisiz bir tutuma sahip anne babalar çocuklarının benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Ailenin yanı

sıra arkadaşlık ilişkileri, öğretmen tutumları, kazanılan başarılar da bireyin kendine olan saygısını etkileyebilmektedir. Gordon (1999), katı, yargılayıcı, eleştirici öğretmen tutumlarının öğrencilerin benlik saygılarını kaybetmelerine neden olacağını belirtmiştir. Benlik saygısının yenilenerek tekrar oluşmasını sağlayan şey ise bireyim yaşamında kazandığı başarılar ve bu başarılarla verdiği önemdir (Sarıyüce-Körükçü, 2004).

Benlik saygısı; bireylerin kişisel, sosyal, akademik yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkiyi benlik saygısı yüksek ve düşük olan bireyler üzerinden ele almak faydalı olacaktır. Benlik saygısı yüksek olan bireyler yetenekli olduklarını düşünürler, kendilerinden memnundurlar, güçlü ve olumlu özellikleri üzerine yoğunlaşırlar, yolunda gitmeyen durum ve koşullar karşısında daha dirençli ve kararlı oldukları için daha kolay mutlu olabilirler, kendilerine hedef koymada daha gerçekçidirler (Otacıoğlu, 2009; Tatoğlu, 2006; Yavuzer, 2003). Benlik saygısı düşük olan bireyler ise övgü ve eleştirileri kabul ederken zorlanırlar, kendilerine verilen görevlerden ve herhangi bir şeyi denemekten kaçınırlar, yaşatlarının olumsuz davranışlarından kolay etkilenebilirler, kendileri için önemli olan anne, baba ve diğer kişilerin kendilerini sevmediklerini düşünürler (Yavuzer, 2003; Yörükoğlu, 2004). Ayrıca benlik saygısını düşük bireyler okul hayatı dâhil olmak üzere hayatın her alanında potansiyelinin altında hedefler belirleme eğilimindedirler, daha az çaba gösterirler, başarısızlığı beklerler ve başarısızlıkla karşılaştıklarında kendilerini yeteneksiz ve değersiz hissederler (Kahriman ve Polat, 2003; Yavuzer, 2000).

Coleman ve Hendry (1990) benlik saygısı yüksek olan bireylerin güçlükler karşısında daha çok çaba göstererek başarı ve üretkenliğe odaklandıklarını; düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin ise karamsar ve endişeli kişilik özelliklerinden dolayı gelecek ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ve başarısızlık eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir (Akt. Uyanık-Balat ve Akman, 2004). Li, Fang Wang, Sun ve Cheng (2018), azim düzeyi yüksek bireyin kendisine yönelik değerlendirmesinin yani benlik saygısının olumlu olacağını ifade etmişlerdir. Uzun vadeli hedeflerine bağlı kalamayan bireyler ise kendilerini güçsüz hissedecekler ve kendilerine yönelik değerlendirmeleri olumsuz olacaktır. Azmin kişinin hedeflere olan kararlılığı ve tutkusu olduğu düşünüldüğünde, benlik saygısı kişinin akademik hedefler peşinde koşarken kendisine yönelik hisleri ve değerlendirmeleridir. Kendileri hakkında olumlu bir değerlendirmeye sahip olan bireyler, bu olumlu değerlendirmeyi okul derslerine

yansıtabilir ve dolayısıyla iyi bir performans gösterebilirler (Weisskirch, 2018). Bu bilgiler, öğrencilerin eğitim yaşantılarında zorlukların üstesinden gelerek hedeflerine ulaşma ve başarıyı yakalama gücü olarak tanımlanan akademik azimleri ile benlik saygılarının ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin akademik azimleri ile denetim odakları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Denetim odağı kavramı, insanların hayatı boyunca yaşadığı olayların nedeni olarak sorumluluğu kime ya da neye yüklediğini ifade etmektedir (Durna ve Şentürk, 2012). Rotter (1966), bireyin yaşadığı olayların sebebini kendi yeteneklerine ve davranışlarına, güçlü olan başka insanlara, şansa, kadere bağlı olarak algılama eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Denetim odağı; bireylerin kendi davranışlarının sonuçlarını, kendi kişisel sorumluluğu olarak ne derece kabul ettiğiyle ilgilidir (Binici, 2014). Birey yaptığı davranışlar ile bu davranışın getirdiği kişisel sorumluluklar arasında bir ilişki kuruyorsa içten denetimli; davranış ve sonuçların getirdiği sorumluluklar arasında bir ilişki kurmayıp sonucu şans, kader ve dış faktörlere bağlıyorsa dıştan denetimlidir (Gürel-Küçükbayır, 2000). Selcen (2009), içten denetimli bireylerin yaşadığı olayları kendi özelliklerinin sonucu olarak algıladığını ve bu sayede daha iyi performans gösterdiklerini belirtmiştir. Bu bireyler başarıya odaklanırlar ve çaba sonucu başarıya ulaşacaklarına inanmaktadırlar. Dıştan denetimli bireyler ise yaşadıkları olaylarla kendi özellikleri arasında bir bağ kurmamaktadır. Yaşadıkları başarısızlıkların kendilerinden bağımsız geliştiğini, şanssız ve kadersiz olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca başarılı insanlar başarı nedenlerini şanslı olduklarına ve yaptıkları işin kolay olduğuna bağlamaktadırlar.

Akademik yaşantılarda denetim odağı kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Şengüder (2006) ergen grubuyla yaptığı çalışmada içten denetimli öğrencilerin akademik başarısının dıştan denetimli öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca içten denetimli öğrenciler için ödev/görevler önemlidir ve bu sorumlulukları geciktirmezler (Janssen ve Carton, 1999). Bu çalışmalara benzer şekilde Öngen de (2003) akademik yaşantılardaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında denetim odağının önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Dıştan denetimli öğrencilere göre derslerdeki başarılar, öğretmenlerden alınan övgüler, arkadaşlık ilişkileri bireyin yeteneği ve çabasına bağlı değildir ve bunlara sahip olmak için çabalamanın bir anlamı

yoktur. İçten denetimli öğrenciler ise cinsiyet, sınıf, ekonomik durum fark etmeksizin başarı, iyi sosyal ilişkiler gibi istenilen sonuçlara ulaşmanın tamamen kendi çaba ve davranışlarının bir sonucu olduğunu bilmektedirler. Shojaee ve French (2014), içten denetimli bireylerin geleceği planlama ve kısa ve uzun vadeli hedefler belirleyip bu hedefler doğrultusunda çalışma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Denetim odağı kavramının çaba ve azim gibi faktörlerle ilişkili olduğunu gösteren bu bilgiler, öğrencilerin eğitim yaşantılarında zorlukların üstesinden gelerek hedeflerine ulaşma ve başarıyı yakalama gücü olarak tanımlanan akademik azimleri ile denetim odaklarının ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada ergenleri ruhsal, bilişsel, duygusal, davranışsal açıdan etkileyen ve akademik azim ile ilişkili olduğu düşünülen benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri ele alınmıştır. Yüksek benlik saygısı ve iç denetim odağının akademik başarı, yaşam doyumu, iyi oluş, olumlu duygulanım, motivasyon gibi faktörleri olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Derin, 2006; Direktör, 2017; Gezer, 2020; Kaya ve Oğurlu, 2015; Yavaş, 2021). Bu araştırmalar doğrultusunda akademik azim ile benlik saygısı ve denetim odağının birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğu beklenmektedir. Akademik azim ile benlik saygısı ve denetim odağının birlikte ele alındığı bu çalışmanın alan yazında bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerini çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) incelemektir.
- 2- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın birinci amacına ilişkin alt problemler şunlardır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 3- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci amacına ilişkin alt problemler şunlardır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Benlik saygısı ve denetim odağı, ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bireyler yaşamlarının uzun bir dönemini okul ortamlarında geçirmekte ve bu ortamdan edindikleri deneyimlerle bireysel ve sosyal hayatlarını devam ettirmektedirler. Okul yaşamının önemi, ergenlik dönemini kapsamıyla daha da artmaktadır. Rivkin, Hanushek ve Kain'e göre (2005), bireylerin bu dönemde elde ettikleri başarılar hem okul hayatında hem de aile ve sosyal hayatında önemli bir işleve sahiptir. Son yıllarda başarı kavramı, özellikle akademik başarı, gerek eğitim sistemi gerekse aile ve öğretmenler tarafından öğrenciler için bir araçtan ziyade temel bir ihtiyaç haline getirilmiştir (Çelik ve Sarıçam, 2018). Bireylerin akademik yaşamları dâhil olmak üzere tüm yaşam alanlarında elde ettikleri bu başarı ise yoğun bir çabanın ürünüdür (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, akademik, sosyal ve mesleki başarılarda azmin, zekâ ve yetenek gibi bilişsel özelliklere göre daha iyi bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Crede ve diğ., 2017; Duckworth ve diğ., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009). Uzun vadeli hedeflere ulaşmak için gösterilen tutku ve dayanıklılık olarak tanımlanan azim; başarısızlıklara, engellere, zorluklara rağmen uzun süre yorucu bir şekilde çalışmayı, çabayı ve ilgi sürekliliğini gerektirmektedir (Duckworth ve diğ., 2007). Genel azim kavramı ile başarı başta olmak üzere bilişsel, ruhsal birçok değişken arasındaki ilişkiler sıklıkla incelenmiş ve daha çok genç ve yetişkin örneklem

gruplarıyla çalışılmıştır. Ergenlerle yürütülen çalışmalarda ise azim ile akademik başarı, okul memnuniyeti, yaşam doyumu, akademik kontrol odağı, pozitif düşünme becerileri gibi değişkenler ele alınmış ve azim ile bu değişkenler arasında olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Crede ve diğ., 2017; Çelik ve Sarıçam, 2018). Böylelikle azim kavramı daha özel bir alan olan akademik alanda ele alınmaya başlanmış ve akademik azim eğitim hayatında önemli bir beceri haline gelmiştir. Eğitim ortamında uzun süreli zorlayıcı hedeflere ulaşmada gösterilen dayanıklılık ve kararlılık olarak tanımlanan akademik azim (Clark ve Malecki, 2019), akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Bogin, 2017; Robinson, 2015; Wallace, 2015). Akademik başarının yanı sıra yaşam doyumu ile akademik azim arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Clark ve Malecki, 2019). Ergenlerin hem akademik hem de bireysel yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olan akademik azim becerisi ile ilgili literatürdeki çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle ergenlerin akademik azimlerini inceleyen daha fazla çalışmaya gerek duyulmaktadır. Özellikle akademik azim ile ergenlerin okul hayatlarında ve bireysel yaşantılarında önemli rol oynayan değişkenler (benlik saygısı, denetim odağı vb) ile arasındaki ilişkilerin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Benlik saygısının bireylerin genel iyi oluşları ve yaşam kaliteleri üzerinde etkili bir değişken olduğu bilinmektedir. Genel olarak kişinin kendini değerli hissetmesi şeklinde tanımlanan benlik saygısı (Rosenberg, 1965), bireylerin yaşamında önemli bir motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt ve Schimel, 2004). Bireyin kendini tanımaya ve kimliğini oluşturmaya başladığı ergenlik döneminde benlik saygısı kavramının önemi daha da artmaktadır. Ergenlerde benlik saygısının yükselmesiyle psikolojik iyi oluş düzeylerinde de artışlar meydana gelmektedir. Bir başka deyişle ergenin kendine yönelik olumlu değerlendirmeleri onu hayatın her alanında mutlu, başarılı, kendine gerçekçi hedefler koyabilen ve bu hedeflere ulaşmak için uzun süre çaba göstererek zorluklarla mücadele eden bir birey haline getirmektedir (Tatoğlu, 2006; Yavuzer, 2003). Başarı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye öğrenci açısından bakıldığında akademik başarının en iyi yordayıcılarından biri olarak benlik saygısı gösterilmektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Öğrencinin okul ortamında zorluklar ve engellere rağmen başarıyı elde etmek için göstermiş olduğu yoğun çaba olarak tanımlanabilen akademik azim becerisinin gelişiminde, öğrencinin kendine yönelik yapmış olduğu olumlu ya da

olumsuz değerlendirmenin etkili olabileceği dūřunılmaktadır. Bazı uzmanlara gōre ise ōęrencinin kendisine olan saygısını kazanmasının yolu, zorlukların ūstesinden gelmeyi ōęrenerek engelleri aşabilmesidir (Gauld, 2003). Bu bilgiler, ōęrencinin akademik azmi ile benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu gōstermektedir.

Benlik saygısıyla ilişkili olan denetim odağı kavramı, ōęrencilerin eğitim yaşantılarındaki davranışlarını açıklamada ōnemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Ōngen, 2003). Rotter (1966), denetim odağı kavramını, bireyin yaşadığı olumlu ve olumsuz olayların nedenlerini algılama biçimi olarak tanımlamıştır. İçten denetimli bireyler yaşadıkları olayların nedenlerini kendi davranış ve ōzelliklerine bağlarlar, davranışları ūzerinde daha fazla kontrole sahiptirler ve kendi çabalarının daha çok başarı getireceğine inanmaktadırlar. Dıştan denetimli bireyler ise yaşadıkları olayların nedenlerini kendileri haricindeki kişilere, şansa, Tanrı'ya bağlarlar (Kararımak ve Siviř-etinkaya, 2011). Yağışan, Sūnbūl ve Yūcalan (2007), benlik saygısı yūksek olan ōęrencilerin içten denetimli, dūřuk olan ōęrencilerin ise dıştan denetimli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan çıkan genel sonuç; iç denetim odağı ile akademik başarı arasında olumlu, dış denetim odağı ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğudur (Ocak ve Yamaç, 2011). Bireyin yaşamının birçok alanında etkili olan denetim odağı değişkeninin, eğitim hayatında zorlu hedeflere ulaşma yolunda gōsterilen yoğun ve uzun sūreli çaba olarak tanımlanabilen akademik azim becerisinin gelişiminde etkili olduğu dūřunılmaktadır.

Ōęrencilerin eęitim hayatlarında ōnemli olan akademik azim becerisi ile ilgili yurtiçi ve yurtdıřı çalıřmalar oldukça kısıtlıdır. Birçok faktōrden etkilenebilen akademik azim becerisinin, ōęrencilerin sahip olduęu cinsiyet, okul tūrū, sınıf dūzeyi, anne ve baba eęitim dūzeyi gibi bir takım ōzellikler açısından incelenmesi bu kavram ile ilgili arařtırmacılara detaylı bilgi sunacaktır. Ayrıca akademik becerisi ile bu becerinin geliřiminde etkili olduęu dūřunūlen benlik saygısı ve denetim odaęı deęiřkenleri arasındaki iliřkiye yōnelik alan yazında herhangi bir çalıřmaya rastlanılmamıřtır. Bu sebeple, bu arařtırmanın alan yazına katkı saęlayacaęı dūřunılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin, araştırmada kullanılan “Akademik Azim Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Denetim Odağı Ölçeği”ne samimi ve objektif bir şekilde kendi durumlarını yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki resmi ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 6., 7. ve 8. sınıf 929 öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma; veri toplama araçlarından “Akademik Azim Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Denetim Odağı Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen sonuçların başka araştırmalara genellenebilmesi, evrenlerin belli oranda benzer olması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Azim: Bireyin, uzun vadeli hedeflerine ulaşırken göstermiş olduğu tutku ve kararlılıktır (Duckworth ve diğ., 2007).

Akademik Azim: Bireylerin eğitim hayatlarında kararlı, dayanıklı ve odaklanmış bir şekilde kendileri için belirledikleri uzun vadeli hedeflere ulaşmalarını sağlayan bir özellik ya da beceridir (Clark ve Malecki, 2019).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisine yönelik olan olumlu ve olumsuz tutumlarının tamamıdır (Rosenberg, 1965) .

Denetim Odağı: Denetim odağı kavramı; kişinin göstermiş olduğu davranış ve bu davranışın sonuçları arasındaki ilişkiyi algılama şekli ile ilgilidir. Kişi, davranışının sonucunu kendi çaba ve yeteneklerine bağlama eğilimindeyse içten denetimli; şans, kader, talih veya diğer insanlara bağlama eğilimindeyse dıştan denetimlidir (Rotter, 1966).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal bilgiler ve araştırmanın konusu ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Azim

Pozitif psikoloji, bireyin olumsuz, zayıf yönlerine odaklanan yaklaşımlara tepki olarak ortaya çıkan ve bireyin sadece yetenekli olduğu alanları değil tüm kaynaklarını, güçlü taraflarını ön plana çıkaran bir akımdır. Her insanda ortak olan ancak farklı düzeylerde bulunan stres ve üzüntü ile başa çıkabilme, sağlık sorunlarıyla savaşıma, yeni koşullara uyum sağlama gibi olumlu özellikler insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Başarılı olmak, insan hayatını olumlu yönde etkileyen faktörlerden biridir. Dayanıklılık, mücadele etme, tahammül, azim gibi kişilik özelliklerine sahip bireyler hayatlarında başarıyı yakalamaktadırlar (Pappano, 2013).

Araştırmacılar “Neden eşit zekâ düzeyine sahip bireylerden bazıları diğerlerine göre daha başarılıdır?” sorusuna cevap ararken azim kavramını ortaya çıkarmışlardır. Yüksek başarı gösteren bireylerin bilişsel becerilere ek olarak yaratıcılık, canlılık, duygusal zekâ, karizma, kendine güven, duygusal istikrar, fiziksel çekicilik ve diğer olumlu niteliklere sahip olduğu gözlenmektedir. Bir karakter özelliği olan azmin, bireylerin yaşamlarının her alanında başarıyı ön gören en önemli özellik olduğu ileri sürülmektedir (Duckworth ve diğ., 2007).

Angela Duckworth ve diğerlerinin (2007) uzun süreli hedefler için kararlılık ve tutku olarak tanımladıkları azim (grit), zorluklara karşı sıkı bir şekilde çalışmayı, başarısızlıklara, engellere rağmen yıllarca çaba ve ilgiyi devam ettirmeyi gerektirir. Sorumluluk ve öz kontrole benzer şekilde tanımlanan azim, aslen kişilik teorisi kapsamında kavramlaştırılmaktadır. Azimli birey hedefine ulaşma sürecini bir maraton gibi düşünür. Maratonu başarıyla tamamlayabilmek yani hedefine ulaşabilmek için en büyük avantajı ise dayanıklılığıdır. Uzun vadeli hedeflere ulaşma yolunda yaşanan sıkıntılar ve hayal kırıklıkları birçok bireyin belirledikleri rotayı değiştirmelerine sebep olsa da herhangi bir olumlu geri bildirim olmasa bile azimli bireyler rotalarından sapmazlar.

Azmin Türk Dil Kurumu'ndaki (TDK) (2016) tanımı “*bir işteki engelleri yenme kararlılığı*” şeklindedir. Azim için sebat kelimesi de kullanılmış (Telef, 2016), Paterson ve Seligman (2004) sebatı başlanılan bir işi zevk alarak, zorlukların üstesinden gelerek sürdürme ve tamamlama olarak tanımlamıştır. Bir kişilik özelliği olarak ele alınan azim, hedefe ulaşmada karşılaşılan zorluklar ve engeller karşısında gösterilen bilişsel, duygusal ve davranışsal yılmazlıktır (Sarıçam ve diğ., 2016). Dumfart ve Neubauer’a göre (2016) azim, başarı gayreti, öz denetim ve ilgi tutarlılığının bütün yönlerini bütünleştirir ve bireydeki mevcut yeteneğin ortaya çıkmasını sağlar.

Sturman ve Zappala-Piemme (2017) azmi, aksaklıkların üstesinden gelme yeteneği ve zorluklardan bağımsız olarak başarıya ulaşmak için odaklanılmış çabayı sürdürme olarak tanımlamaktadır. Azim, bireyde sürekli var olan ilgi ya da hedefe tutkulu bir biçimde bağlı olmaktır (Kelly, Matthews ve Bartone, 2014). Collaço (2018) azim için gösterilen çaba, ilgi ve dayanıklılığın birkaç yıl boyunca sürmesi gerektiğini belirtmiştir. Alan yazında azim, kişinin kendi kendini kontrol etmesinin bir göstergesi olarak da tanımlanmaktadır (Abuhassan ve Bates, 2015).

Birçok alanda (yatırım bankacılığı, resim, gazetecilik, akademi, tıp ve hukuk) görev yapan profesyoneller ile gerçekleştirilen görüşmeler sırasında yüksek başarı için azmin gerekli olduğu hipotezi ortaya çıkmıştır. Bu kişilere kendi alanında en iyisi olanın hangi özelliklere sahip olduğu sorulduğunda, yetenek kadar sık sık azim veya ona yakın anlamlı özellikleri ifade etmişlerdir. Ayrıca ilk bakışta diğerleri kadar yetenekli görünmeyen, ancak tutkularına uzun süreli bağlılıkları olan meslektaşlarının başarıları birçok kişiyi hayrete düşürmüştü ve aynı zamanda olağanüstü yetenekli birçok meslektaşlarının kendi alanlarının üst kademelerinde yer almadıklarına da şaşırmışlardır. Bu görüşmeler sonucunda yüksek başarı için azmin, zekâ ve yetenek kadar önemli olduğu ileri sürülmüştür (Duckworth ve diğ., 2007). Azimli bireylerin eğitimlerini yarıda bırakmak yerine devam ederek tamamlamaları, orduya asker seçiminde daha başarılı olmaları, iş hayatında istikrarlı ve başarılı olmaları; başarıyı yordamada azmin tek başına zekâ düzeyinden daha iyi bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Duckworth ve diğ., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009).

Kişilik teorisi kapsamında azim kavramına benzer yapılara bakıldığında sorumluluk ve öz kontrol gibi kişilik özellikleri ön plana çıkmaktadır (Muenks, Wigfield, Yang ve O’neal, 2017). Beş büyük kişilik özelliğinden (Big Five Personality

Traits) biri olan sorumluluk (conscientiousness); çalışkan, öz disiplinli, sorumlu ve kusursuz olma şeklinde tanımlanmaktadır (John ve Srivastava, 1999). Duckworth ve diğerleri (2007) sorumluluk ve azim kavramları arasında fark olduğunu belirtmişler ve bu farkın sebebini de sorumluluğun tanımında uzun süreli dayanıklılık ve ilgi tutarlılığının olmaması şeklinde açıklamışlardır. Tanım olarak arada farklılık olsa da sorumluluk ile azim arasında güçlü bir ilişki vardır (Duckworth ve diğ., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009; Eskreis-Winkler, Shulman, Beal ve Duckworth, 2014). Öz kontrol, beş büyük kişilik özelliklerinden biri değildir. Ancak kişilik ile alakalı alan yazında sıklıkla ele alınan bir özelliktir. Öz kontrolü azimden ayıran nokta ise öz kontrolün dikkat çekicilere karşı kısa süreli direnme olarak tanımlanırken azmin uzun vadede sürdürülen tutku ve çaba olarak tanımlanmasıdır (Duckworth ve Gross, 2014).

2.1.1. Azmin Boyutları

Uluslararası literatürde azim konulu çalışmaları ile bilinen Duckworth ve diğerleri (2007), üst düzey bir kişilik özelliği olan azmin iki boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir: İlginin tutarlılığı ve gayrette ısrar. Gayrette ısrarlılık, hedeflerin peşinde koşarken zorlukların üstesinden gelmeyi içerirken, ilginin tutarlılığı ise uzun süreli hedeflere tutkuyla odaklanmayı vurgulamaktadır (Duckworth ve Quinn, 2009). Azmin iki boyutunun beraber var olması onun öngörücülüğünü arttırmaktadır (Duckworth ve diğ., 2007). Ancak araştırmalar, başarıyı yordamada gayrette ısrar boyutunun daha baskın olduğunu ortaya koymuştur (Abuhassan ve Bates, 2015; Bowman, Hill, Denson ve Bronkema, 2015; Credé ve diğ., 2017; Kelly ve diğ., 2014). Abuhassan ve Bates (2015), uzun süreli başarıyı tahmin etmede en önemli faktörün gayrette ısrarlılık olduğunu belirtmiştir. Credé ve diğerleri de (2017) benzer şekilde gayrette ısrarlılığın, azmin birincil boyutu olduğunu ve kişinin başarılı olmak için kararlı bir çaba göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Peki ilgi tutarlılığının işlevi nedir? Duckworth (2018), ilgi tutarlılığını odaklanma ve sonsuz bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Duckworth ve Quinn (2009) ile Bowman ve diğerleri (2015), çalışmaları sonucunda ilgi tutarlılığı yüksek olan kişilerin kariyerlerine uzun süre bağlı kaldıkları bilgisine ulaşmışlardır. İlgi tutarlılığının yetişkin bireylerde istikrarlı bir kariyer yaşamı öngördüğünü bulmuşlardır. Diğer bir deyişle, ilgi tutarlılığı yüksek olan yetişkinlerin düşük olanlara göre kariyerlerini değiştirme olasılığı

daha düşüktür. Kelly ve diğerleri (2014) ise azim ve boyutlarını incelediklerinde ilgi tutarlılığı boyutunun kalıcılığı, devamlılığı yordadığını ortaya çıkarmışlardır. Duckworth (2018); ilgi tutarlılığının, bireylerin hedeflerine ulaşırken gösterdikleri çabanın yoğunluğuyla alakalı olmadığını, bunun yerine bireylerin hedeflerine ne kadar istikrarlı bir şekilde ulaştıklarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir.

Duckworth ve diğerlerinin (2007) "ilgi tutarlılığı" kavramsallaştırmasını, Muenks ve diğerleri (2017), bireyin belirli bir konuya (bireysel ilgi) ya da belirli bir durum (durumsal ilgi) sonrası oluşan ilgi alanına yönelik kişisel bir eğilim göstermesi yerine uzun süreli davranışını içine alan ve hedef yönelimli bir ilgi olarak yorumlamıştır. Duckworth (2018), bireylerin azimlerini geliştirebilmeleri ve arttırabilmeleri için ilk önce ilgilerini –içsel olarak gerçekleştirmekten zevk aldıkları şeyler- keşfetmeleri gerektiğini belirtmiştir. Almeida (2016), ideal bir azim modeli oluşturarak ilginin rolünü detaylı bir şekilde açıklamıştır. İdeal azim modeli üç bileşenden oluşmaktadır: Tutkulu bir ilgi, uzun süreli hedefler için tercih ve zorlukların üstesinden gelinebileceğine dair inanç. Bu üç bileşen sosyokültürel faktörlerden etkilenmektedir. Bu sebeple farklı düşünce yapılarından etkilenen ve farklı deneyimler yaşayan yetişkinlerin azim düzeyleri ve bu üç bileşeni birbirlerinden farklı olmaktadır. İlgi alanları etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ancak azim kavramının kapsamında olan ilgiler bireyin asıl/gerçek ilgileridir. Bireyin azmini arttıran bu asıl/gerçek ilgiler belirlenen hedefler ile bağlantılıdır (Akt., Collaço, 2018).

2.1.2. Azim ve Akademik Başarı

Akademik başarı, eğitim yaşantısında belirlenen hedeflere ulaşmaktır ve kişinin psiko-motor ve duygusal gelişimi haricindeki davranışsal değişimleri olarak tanımlanmaktadır (Rivkin ve diğ., 2005). Eğitimciler ve araştırmacılar uzun zamandır akademik başarının anahtarını araştırmışlardır (Doleck ve Lajoie, 2018; Duckworth ve diğ., 2007; Hwang ve diğ., 2018). Bir bilişsel yetenek olan zekâ geçmişten beri akademik başarıyı açıklamak, ayırt etmek ve tahmin etmek için temel bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu yaygın görüşün aksine birçok araştırmacı bilişsel ölçümlerin tek başlarına akademik başarı ile ilgili sonuçlara ulaşmada yetersiz olduğunu belirtmiştir (Duckworth ve diğ., 2007). Örneğin düşük IQ puanına sahip kişilerin yüksek akademik başarı gösterdiğini gözlemleyen Duckworth ve diğerleri (2007) bu durumun, ancak

kişilik ve psikolojik sağlıkla ilgili faktörler gibi bilişsel olmayan nitelikler (Duckworth ve Yeager, 2015; Yeager ve Walton, 2011) ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Fook ve Sidhu (2015), öğrenme esnasında öğrencilerin öğrenme zorluğu, baskı, ödev yükü ve öğrenilmiş çaresizlik gibi birçok güçlükle karşı karşıya geldiğini dile getirmektedirler. Günümüzde yapılan araştırmalar; öğrencilerin, aileleri tarafından yüksek akademik başarı beklentisi, akademik müfredatın ve ödevlerin çokluğu, okul ve sosyal yaşamı dengelemedeki zaman yönetimi ve kariyer seçimi gibi çeşitli durumlardan dolayı üzerlerinde baskı hissettiklerini göstermektedir (Dada, Babatunde ve Adeleye, 2019). Düşük akademik başarı, bu baskı ve zorlukların önemli bir olumsuz etkisidir (Austin, Saklofske ve Mastoras, 2010; Sohail, 2013). Akademik öğrenme zorluklarıyla ilişkili olan bireysel özellikler ve entelektüel faktörlerin yanı sıra azim, okula uyum sağlayamayan riskli öğrencilerin iyileştirilmesinde ve öğrencilerin akademik öğrenme ve başarılarında önemli bir kavramdır (Lam ve Zhou, 2019). 2013'te ABD Eğitim Bakanlığı azim becerisini 21. yüzyıl için temel bir yetkinlik olarak belirlemiş ve bu durum azim kavramına yönelik ilgiyi arttırmıştır (Shechtman, DeBarger, Dornsife, Rosier ve Yarnall, 2013). Hammond (2017), azimli öğrencinin stresin üstesinden gelebilmek için cesaret gösterdiğini belirtmiş ve bu sebeple azmin, bir öğrencinin sahip olması gereken en temel özellik olduğunu ifade etmiştir. Azim, öğrencinin yeteneği ile öğrencideki şevk ve sıkı çalışmayı birleştirerek yüksek başarıyı meydana getirmektedir. Ayrıca öğrenciler olumlu rol model ebeveynler ve öğretmenler yardımıyla hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmada daha başarılı olurlar. Akademik başarının artması için özellikle öğretmenler, öğrencilere azim becerilerini geliştirmeleri konusunda destek olmalıdırlar (Christensen ve Knezek, 2014).

Son yıllarda birçok çalışmada azim ile akademik başarı arasındaki ilişki ele alınmıştır (Clark, 2017; Climer, 2017; Crede ve diğ., 2016; Ivcevic ve Brackett, 2014; Lam ve Zhou, 2019; Strayhorn, 2013; Tiandem Adamou, 2019; Wolters ve Hussain, 2015). Başarılı olmak için birçok zorlukla baş etmek zorunda olan öğrenci için tutku ve kararlılık temel özelliklerdir. Azimli öğrenciler, eğitim hedefini ilerletme ve akademik performansları iyileştirme konusunda kararlıdırlar ve bu kararlılık uzun sürelidir (Duckworth ve diğ., 2007; Eskreis-Winkler ve diğ., 2014). Öğrenciler hedeflerine yönelik çalışmalarının uzunluğu, tutkusu ile çaba ve yeteneklerini birleştirdiklerinde başarıya ulaşmaktadırlar (Duckworth, 2018; Hammond, 2017). İlgi tutarlılığı ve

gayrette ısrar olmak üzere iki boyuttan oluşan azim kavramının her bir boyutunun da akademik başarı ile ilişkili olmasının yanı sıra boyutlar arası farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin, Wolters ve Hussain'a göre (2015) gayrette ısrarlılık; değer, öz-yeterlik, biliş, üst biliş, zaman ve çalışma ortamı yönetim stratejileri ve erteleme gibi bir takım kendi kendini düzenleyen öğrenme faktörlerini tutarlı bir şekilde öngörmektedir, ilgi tutarlılığı ise yalnızca bu faktörlerden bazılarıyla ilişkilidir. Bowman ve diğerleri (2015) gayrette ısrarlılığın başarıyı öngörmesine ek olarak ilgi tutarlılığı ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Cinsiyet, etnik köken, lise notları gibi üniversite başarısı üzerinde etkili olabilecek bazı değişkenler kontrol edildikten sonra da gayrette ısrar boyutu ile başarı arasında pozitif ilişki olduğu ancak ilgi tutarlılığı ile başarı arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sturman ve Zappala-Piemme'e (2017) göre ise, öğrencilerin bazı derslerindeki başarısında ilgi tutarlılığının etki büyüklüğü gayrette ısrardan çok daha büyükken; bunun tersine bazı derslerdeki başarısında da gayrette ısrar daha büyük etkiye sahiptir. Crede ve diğerleri (2017) gayrette ısrarlılığın, ilgi tutarlılığından daha güçlü bir akademik performans yordayıcısı olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde Lam ve Zhou (2019) da öğrencilerin yüksek notlar alabilmek için akademik öğrenmede sürecindeki gayrette ısrarlılığının, ilgilerini tutarlı bir şekilde devam ettirmelerinden daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar arasında farklılıklar olmasına rağmen çoğu araştırma gayrette ısrar boyutunun akademik başarıyı öngördüğünü ortaya koymuştur.

Azim ile ilgili çalışmalar daha çok yetişkinler üzerinedir. Ergenler ve daha küçük yaştaki bireylerle yapılan çalışmalar okul hayatında fayda sağlamakta ve gelişimsel açıdan azim kavramını incelemeye olanak sağlamaktadır (Clark, 2017). Bu yaş grubuyla yürütülen çalışmalarda da azim ile akademik başarı arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Duckworth ve Quinn (2009) yedi, sekiz, on ve on birinci sınıf öğrencilerinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin genel azim düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Azim, öğrencilerin matematik başarısı ve okuma becerisi ile büyük ölçüde ilişkilidir (Tucker-Drob, Briley, Engelhardt, Mann ve Harden, 2016). Dumfart ve Neubauer (2016), ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin azim becerisi ile genel, fen ve dil not ortalamaları gibi akademik başarı göstergesi kabul edilen faktörlerin ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Ergenlerde azmin iki boyutunun da akademik başarı ile olan ilişkisi ele alınmış ve yetişkin gruplarıyla yapılan çalışmalara benzer şekilde gayrette ısrar ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye

ulaşılmışken ilgi tutarlılığı boyutu ile bir ilişki gözlenmemiştir. Ancak hem gayrette ısrar boyutu hem de ilgi tutarlılığı boyutu öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri ile olumlu yönde ilişkilidir (Dixon, Worrel, Olszewski-Kubilius ve Subotnik, 2016).

Azmin, öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak akademik başarı üzerindeki etkisi değişebilmektedir (Lam ve Zhou, 2019). Araştırmacılar, ilkokul, ortaokul ve liseden sonra yüksek öğretime geçişte, öğrencilerin akademik başarı ile öz denetimleri arasındaki ilişkinin gücü azalırken (Wu, Kung, Chen ve Kim, 2017), akademik başarı ile akademik ilgi arasındaki ilişkide bir artışın olduğunu belirtmektedirler (Schiefele, Krapp ve Winteler, 1992). İlkokul, ortaokul ve liselerde öğrenme açısından daha disiplinli bir ortam varken üniversiteler öğrenciye kendi öğrenmelerinin kontrolü için imkân sağlar. Üniversite öğrencilerinin bu kontrolü ele almak için özerkliğe ve öz düzenlemeye sahip olmaları gerekmektedir (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Bu sebeple öğrencilerin üst sınıf seviyelerine geçtikçe öğrenme motivasyonları, davranışları ve performansları değişmektedir. Yaş olarak daha büyük çocuklar öz düzenleme, öz denetim gibi stratejileri daha iyi kullanabilmektedirler (Chye, Walker ve Smith, 1997; Gagne, 2017). Daha küçük çocuklar ise bu stratejileri uygulamakta güçlük çekmektedirler (O'Meagher, Kemp, Norris, Anderson ve Skilbeck, 2017). Azim, karşılaşılan engellerle başa çıkmak için bireysel öz denetim veya kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejileri gerektirdiğinden öğrencilerin sınıf düzeyi veya yaşları, akademik başarıları ve azimleri arasında aracı bir rol oynamaktadır (Lam ve Zhou, 2019).

Genel azim düzeyi ile akademik başarı arasında ilişki olmadığını (Al Mutawah ve Fateel, 2018; Cross, 2014; Ivcevic ve Brackett, 2014) ve hatta negatif yönde ilişki olduğunu iddia eden çalışmalar da bulunmaktadır (Climer, 2017). Örneğin, Chang'ın (2014) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında azmin öğrencilerin not ortalamalarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doktora öğrencileri ile çalışan Cross (2014) öğrencilerin azmi ile tezlerini tamamlamaları arasında bir ilişki bulmamıştır. Ivcevic ve Brackett (2014), ise öğrencilerin diğer kişilik özellikleri kontrol edildiğinde azmin lise öğrencilerinin akademik performanslarını veya not ortalamalarını tahmin etmediğini ancak kendi kendilerine tutkuyla belirledikleri hedeflere ulaşmada azmin daha faydalı olacağını bildirmişlerdir. Görülmektedir ki azim ile akademik başarı ilişkisini ele alan çalışmalar farklı bulgularla sonuçlanmaktadır.

2.1.3. Azim ve Psikolojik Değişkenler

Azim; başarının yanı sıra, umut (Vela, Lu, Lenz ve Hinojosa, 2015), amaç (Hill, Burrow ve Bronk, 2014), tutku (Mueller, Wolfe ve Syed, 2017), anlamlı ilişkiler (Datu, 2017) ve motivasyonel eğilimler (Suzuki, Tamesue, Asahi ve Ishikawa, 2015; Von Culin, Tsukayama ve Duckworth, 2014) gibi değişkenlerle de yakından ilişkilidir. Azimli bireyler, duygusal iyi-oluş ile ilişkili olan düşük nevroitiklik ve yüksek dışa dönüklük (Duckworth ve Quinn 2009) gibi özellikleri içeren daha olumlu bir kişilik profiline sahiptir (Steel, Schmidt ve Shultz, 2008). Bireyler, hedeflerine yönelik tutkularını pozitiflik ve iyimserlik temeline kurarlarsa uzun vadeli hedeflerine daha fazla ilgi gösterebilmektedirler. Başka bir deyişle, olumlu duygulanım, bireylerin hedef arayışlarında daha iyi sebat edebilecekleri bir temel sağlarken bu temel olmadan uzun vadeli hedeflere ulaşmak daha zor olabilmektedir (Hill ve diğ., 2014).

Bireyin yaşam beklentilerini geliştirmesinde ve yaşam refahını iyileştirmesinde azim önemli bir faktördür (Eskreis-Winkler ve diğ., 2014; Hammond, 2017; Reed ve Jeremiah, 2017). Azim düzeyi yüksek bireyler, olumlu duyguları daha çok deneyimlemekte, kendilerini daha mutlu hissetmekte ve dolayısıyla bu bireyler geleceğe yönelik umutlu ve iyimser baktıklarından daha düşük depresyon riski taşımaktadırlar (Singh ve Jha, 2008; Proyer, Gander, Wellenzohn ve Ruch, 2014). Azim ile ilgili literatürün genişlemesiyle psikolojik uyum değişkenleri ve azim arasındaki ilişkiler ön plana çıkmıştır. Yaşam doyumu, mutluluk, olumlu duygulanım, iyi oluş hali ile olumlu ilişki içerisindeyken, tükenmişlik, intihar gibi durumlarla olumsuz bir ilişki içerisinde (Blalock, Young ve Kleiman, 2015; Hochanadel ve Finamore, 2015; Salles, Cohen ve Mueller, 2014; Singh ve Jha, 2008).

Zorluk ve sıkıntılarla karşılaşıldığında bile uzun vadeli hedeflere ısrarla ve güçlü bir ulaşma isteği olarak tanımlanan azim (Duckworth ve diğ., 2007), intihar riski üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Pennings, Law, Green ve Anestis, 2015). Azim, bireyin kendine yaşam hedefi belirlemesini ve yaşamını ona ulaşma isteği ile devam ettirmesini sağlayan, amaç ve anlam duygusuyla bireyi teşvik eden önemli bir dayanıklılık faktörüdür. Bu sebeple intihar ve azim arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Hirsch ve diğ., 2006; Kleiman, Adams, Kashdan ve Riskind, 2013). Bu negatif ilişkide azim, intihar üzerinde etkili olan umutsuzluk faktörünü yumuşatmakta ve dolayısıyla intihar riskine karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Pennings ve diğ.,

2015). Azimli bireyler, öz kontrol ve hedeflerine bağlılık özellikleri (Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein ve Ericsson, 2011) sayesinde dürtülere karşı direnebildikleri (kendine zarar verme) ve hedeflere odaklanabildikleri için bu durum onların intihar teşebbüslerini engellemektedir. Ayrıca azimli bireylerin aksilikler, kayıplar ve zorlukların ardından sebat etme olasılıkları daha yüksektir. Bu bireyler olumsuz olayları acı verici olarak görseler de, hedeflerinden vazgeçmek yerine yollarına devam etmekte ya da farklı yollar denemektedirler (Kleiman ve diğ., 2013) . Alan yazın, esnek olma becerisinin hedeflerine ulaşırken engellerle yüzleşen bireyi intihara karşı koruduğunu, umutsuzluğun ise intihar için önemli bir risk faktörü olduğunu öne sürmektedir (Brown, Beck, Steer ve Grisham, 2000). Azmin sebat ve umut fırsatları sunması, onu intihara karşı koruyucu bir faktör haline getirmektedir (Kleiman ve diğ., 2013).

2.2. Akademik Azim

Son yıllarda azim yalnızca deneysel araştırmalarda değil (Credé ve diğ., 2017), aynı zamanda genel kamuoyu ve eğitim alanında da artan bir ilgi görmektedir. Bunun sebebi, azmin okul temelli müdahalelere duyarlı olması ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını artırabilmesidir. Öğrenci başarısı üzerindeki yordayıcılığından dolayı öğrencinin azmini arttırabilecek okul temelli müdahale önerileri ortaya çıkmaya başlamaktadır (Clark ve Malecki, 2019).

Azim ile ilgili araştırmaların çoğu üniversite öğrencilerine yönelik yapılmış ve her boyuttan ziyade genel azmi analiz etmiştir. Ancak son zamanlarda azmin, ergenler için önemli olduğu kabul edilen birkaç değişken (yaşam doyumu, okul memnuniyeti, akademik başarı) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Credé ve diğ., 2017). Bu durum, ergenlerin eğitim hayatlarında okul temelli bir müdahale ile azim becerisinin artabileceği ve ileriki yaşamlarında da ergenlerin yaşadıkları zorluklarla daha iyi bir şekilde başa çıkabileceği düşüncesini ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar genel azim yerine daha özel bir alan olan akademik azmi ölçmeye ve incelemeye yönelmişlerdir (Clark ve Malecki, 2019). Geleneksel olarak, okullar zekâ ölçümlerini ve standart sınav puanlarını başarı ölçütleri olarak kabul etme eğilimindeydiler (Egalite, Mills ve Greene, 2016). Araştırmalar, öğrencilerin akademik başarısının yalnızca yüksek IQ veya standartlaştırılmış test sonuçlarına (Duckworth ve Quinn, 2009; Resnick ve Schantz, 2015) bağlı olmadığını, bunun yerine öğrencilerin tutku, sebat, öz

güven, başarı hedefi ve akademik azim gibi bilişsel olmayan becerilerine dayandığını ortaya koymaktadır (Duckworth ve diğ., 2007; Hammond, 2017).

Akademik azim kavramını Clark (2017), bireylerin eğitim yaşantılarında kendileri için belirledikleri uzun süreli zorlayıcı hedeflere ulaşmada dayanıklı, kararlı ve odaklı olmayı kapsayan bir özellik ya da beceri olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda kararlılık, dayanıklılık ve odaklanma olmak üzere üç yapı vurgulanmıştır. Kararlılık, zorlayıcı akademik hedeflere yönelik bireysel çaba ve adanmışlık; dayanıklılık, zorluklara ve engellere rağmen eğitim hedeflerine ulaşmada gösterilen çaba; odaklanma ise akademik hedeflere ulaşmayı engelleyecek dikkat dağınılıklarından uzak durma olarak tanımlanmaktadır. Rojas ve diğerleri (2012) göre akademik azim becerisi, bireylerin tüm koşullarda ve ortamlarda engellerin üstesinden gelerek başarıyı elde etmelerini sağlayan dayanıklılık ve sabır gücüdür. Akademik azmi, öğrencilerin tutku ve sabırla uzun vadeli eğitim hedeflerini tamamlarken gösterdiği bilişsel olmayan bir beceri olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır (Duckworth, 2018; Duckworth ve Quinn, 2009; Duckworth ve diğ., 2011). Tiandem-Adamou (2019) ise akademik azmi, öğrencilerin karşılaşılan bazı olumsuzluklara rağmen uzun bir süre boyunca uzun vadeli hedeflerine ulaşmada sabırlı ve coşkulu olması şeklinde tanımlamıştır. Akademik azmi, uzun ve kısa vadeli eğitim başarısı ve eğitimde derece kazanımı için şart olan bir akademik davranış olarak tanımlamak da mümkündür (Arslan, Akın ve Çitemel, 2013).

Genel azim becerisinde olduğu gibi akademik azim becerisi de öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve etnik kökenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Genel azim becerisinin cinsiyetler arasında benzer düzeyde olduğunu gösteren çalışmalara (Crede ve diğ., 2017) rağmen, erkeklere kıyasla kadınlarda daha yüksek düzeyde akademik azim olduğu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Clark ve Malecki, 2019; Eskreis-Winkler ve diğ., 2014; Sağkal, Soylu, Pamukçu ve Özdemir, 2020; Suzuki ve diğ., 2015). Akademik azmin cinsiyetler arasında farklı olmasının bir sebebi kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek akademik başarıya sahip olmasıdır (Voyer ve Voyer, 2014). Dolayısıyla akademik başarının önemli yordayıcısı olan akademik azim kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksek düzeyde olabilmektedir.

Meta-analitik bulgulara göre azim yaşam boyunca yıldan yıla artmaktadır (Crede ve diğ., 2017). Ancak ergenlik dönemi bireylerde bunun aksi bir durum yaşanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinde iki okul yılında azim düzeyinin azaldığı bilinmektedir (West ve

diğ., 2016). Clark ve Malecki (2019), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik azim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde 11-14 yaş grubunda olan öğrencilerin 15-16 ve 17-18 yaş grubunda olan öğrencilere göre daha yüksek akademik azim düzeyine sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Sağkal ve diğ., 2020). Sınıf düzeyi artarken akademik azmin azalması, ergenlik döneminde okula katılım, öğrenmede öz düzenleme, içsel motivasyon, zorlayıcı çalışma (Wang ve Eccles, 2012; Mahatmya, Lohman, Matjasko ve Farb, 2012) gibi akademik yordayıcılarda yaşanan olumsuzluklar ve bundan kaynaklı yaşanan akademik düşüşler ile açıklanabilmektedir (Clark ve Malecki, 2019).

Akademik başarıyı sadece bir seferlik ivme artışı olarak düşünmek hata olur. Her türlü engele karşı bu ivmeyi sürdürebilme becerisi de akademik başarı için önemli bir gerekliliktir. Bu durum, akademik azmii olan öğrencilerin, başarısız oldukları sınavlara rağmen diğer sınavlarında iyi bir not almak için çok çalışmaya devam edeceklerini ve vazgeçmek yerine zor konuları anlamak için yeni yollar arayacaklarını göstermektedir (Dweck, Walton ve Cohen, 2011; Farrington ve diğ., 2012).

Akademik azim, genel azim becerisinde olduğu gibi (Bowman ve diğ., 2015; Crede ve diğ., 2017; Datu, Valdez ve King, 2016; Duckworth ve Quinn, 2009; Ivcevic ve Brackett, 2014; West ve diğ., 2016) öğrencilerin yaşam doyumları, okul memnuniyetleri ve akademik başarıları ile yakından ilişkilidir (Clark ve Malecki, 2019). Ek olarak ilkökul öğrencilerinin akademik azimleri üzerinde etkili olan faktörlere yönelik yapılan çalışmada, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek akademik azme sahip olduğu, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin görev tamamlama bilincinde olduklarından (Russel, Lee, Spieker ve Oxford, 2016) dolayı daha yüksek akademik azme sahip olduğu ve kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek akademik azme sahip olduğu gözlenmiştir (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2020). Görülmektedir ki akademik azim öğrencilerin kitap okuma alışkanlığından, okuduğunu anlama becerisinden ve aldığı okul öncesi eğitim gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir. Akademik azim üzerinde etkisi olan bu faktörler doğrudan öğrencinin akademik başarısını da etkilemektedir.

Gorman (2015), lise öğrencilerinin akademik azim becerisi kazanmasında ilk olarak ailenin yani ev ortamının önemli olduğunu, daha sonra ise okul ve sınıf ortamı ile

öğrencilerin sportif faaliyetlerinin ve katıldığı kulüp etkinliklerinin akademik azmin oluşumunda etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler anne-babalarından, büyükanne-büyükbabalarından ve öğretmenlerinden akademik azim becerisini kazanma sürecinde büyük ölçüde etkilenmektedirler.

2.3. Benlik ve Benlik Saygısı Kavramları

Benlik saygısının daha iyi kavranabilmesi için önce “benlik” kavramını incelemek faydalı olacaktır. Alan yazında benlik kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Rogers (1947) benliği gerçek ve ideal benlik olarak iki boyutta ele almıştır. Bireyin kendine yönelik düşünce ve değerlendirmeleri gerçek benliğini; sahip olmak istediği ve hayalini kurduğu benlik ise ideal benliğini oluşturmaktadır. Benlik kavramı hem bireyin kendini tanıması, algılaması hem de onu diğer bireylerden farklılaştıran düşünce, duygu, davranış, tutum ve yargıların bütünleşmesi ile oluşan bir yapıdır (Yörükoğlu, 2004). Kulaksızoğlu (2000) benliği; kişinin kendini ve çevresini algılamasına, yorumlamasına yardımcı olan, kişiyi çevresindeki diğer insanlardan ayıran özelliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Benlik, bireyin kim olduğuna dair düşüncesini ifade etmekte (Saygılı, Kesecioğlu ve Kırıktaş, 2015) ve bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmelerini, isteklerini, inanç ve değerlerini, bireysel özelliklerini kapsamaktadır (Seki ve Dilmaç, 2020). Bireyin kendisinde var olduğuna inandığı özellikler, kimlikler bulunmaktadır. Benlik olarak tanımlanan bu özellikler zaman geçtikçe kişinin kendisi hakkında algı ve tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu sayede kişi kendini daha iyi tanıyabilecek ve değerlendirebilecektir (Tunç, Çabıtcı, Devrilmez ve Demirel, 2021).

Benlik saygısı, benlik kavramının kabul edilmesiyle oluşan ve bireyin kendine yönelik değerlendirmesi sonucu ulaştığı durumdan memnun olma halidir (Tunç ve diğ., 2021). Yavuzer’e (2003) göre benlik saygısı; bireyin, gerçek benliği ile olmasını istediği benliği yani ideal benliği arasındaki farkı bilmesi ve bu farkların olumlu ve olumsuz yönlerini sevmesi, beğenmesi ve onaylamasıdır. Benlik saygısı; kişinin kendini ne derece ve nasıl önemli gördüğü, bir birey olarak kendini ne kadar sevdiği, kabul ettiği ve kendine ne seviyede saygı duyduğu gibi sorulara verilen yanıtların toplamıdır (Taşgit, 2012).

Coopersmith ve Rosenberg, benlik saygısı (öz saygı) kavramını inceleyen öncü araştırmacılarıdır. Coopersmith (1967) benlik saygısının, kişinin kendini ne derece kabiliyetli, kıymetli, önemli ve başarılı gördüğüyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Rosenberg (1965) ise benlik saygısını, bireyin kendisine yönelik olumlu ve olumsuz tutumların tamamı şeklinde tanımlamıştır.

Yörükoğlu'na (2004) göre bireyin benliğine yönelik sahip olduğu memnuniyet seviyesi benlik saygısını meydana getirmektedir. Bireyin kendisi hakkında olumlu bir tutuma sahip olması ve kendine saygı duyması için üstün niteliklere ihtiyacı yoktur. Benlik saygısının özünde kişinin kendisinden hoşnut olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendisini sevmeye ve beğenilmeye değer olarak görmesi vardır.

Kişinin kendisine yönelik bir beğenme ölçütü olan benlik saygısı, benliğin duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Birey, sahip olduğu gerçek benlik ile sahip olmak istediği benlik (ideal benlik) arasındaki farklılığı değerlendirmesi sonucu benlik saygısı gelişmektedir. Benlik saygısı, bireyin hayattaki gerçek hali ve olmak istediği hali arasındaki bağ şeklinde de tanımlanmaktadır. Kişinin hayattaki gerçek hali ile olmak istediği hali arasında düşük düzeyde bir farklılık söz konusuysa kişi sağlıklı bir benlik yapısına sahiptir denilebilir (Kulaksızoğlu, 2000).

Bireyin diğer insanlarla olan ilişkileri, tecrübeleri ve hayatta elde ettiği başarılar kendisine yönelik kişisel görüşünü yani benliğine olan saygısını şekillendirmektedir. Benlik saygısı, bireyin kendini olduğundan daha iyi ya da daha kötü algılaması değil objektif bir şekilde şimdiki kendini değerlendirmesi ve ulaştığı sonuçtan memnun olması durumudur. Bu sebeple bireyin yaşadığı olaylar ve çevresi benlik saygısını etkilemektedir. Farklı yaşantı ve durumlarda benlik saygısının da farklılaşması muhtemeldir (Güler, 2020).

Taşgıt (2012), benlik saygısı gelişiminde ailenin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bireyin içinde yaşadığı aile ortamının etkili iletişimi destekleyen, hayata karşı hoşgörülü ve esnek bir bakış açısına sahip, çocukların güven duygusunu pekiştiren tarzda olması benlik saygısının olumlu bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Aşırı baskıcı ve otoriter, çocukların iç denetimlerini geliştirmelerine fırsat vermeyen aile ortamı ise benlik saygısının olumsuz bir şekilde gelişmesine neden olmaktadır.

Bireyin yaşantısında önemli bir dönem olarak kabul edilen ergenlik dönemi, benlik saygısının gelişimi için de büyük önem taşımaktadır (Hançer ve Tüfekçi, 2016). Ergenlik dönemindeki bir birey için hayatında değerli gördüğü insanların kendisi ile ilgili düşünce ve görüşleri oldukça önemlidir. Gencin, ailesi ve yakın çevresindeki kişilerle kurduğu iletişim benlik saygısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri düşük ise bu durum çocuklarda düşük benlik saygısına sebep olacaktır. Aynı şekilde ebeveynlerin çocuklarından beklentileri yüksekse ve ebeveynler çocuklarına değer verip onlara yönelik olumlu algılamalara sahipse bu durum benlik saygısının yüksek olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumları da benlik saygısının gelişiminde etkilidir. Öğretmeni tarafından olumlu algılanan ve değer verilen öğrencinin benlik saygısının yüksek olması beklenmektedir (Kulaksızoğlu, 2000).

Ergenlik dönemi aynı zamanda benlik saygısı gelişiminde riskli bir dönemdir. Bu dönemde ergen şimdiye kadar getirmiş olduğu bütün değerleri gözden geçirmeye başlar. Kim olduğunu, nasıl biri olduğunu, kendisine yönelik duygularını sorgulamaya başlamasıyla benlik saygısında da değişimler yaşanabilir. Eğer ergen bu döneme kadar güçlü bir kişilik yapısı ve olumlu benlik saygısı geliştirmişse kendine sorduğu soruları daha kolay cevaplayacak ve bu dönemi en az hasarla atlatacaktır. Ayrıca ergenlik döneminde bireyin sosyoekonomik düzeyi, arkadaşlık ilişkileri, anne-baba tutumları, anne-babanın ayrı olma durumu, kardeş sayısı, çevresinde otorite olarak gördüğü kişiler gibi faktörler bireyin benlik saygısı gelişimini etkilemektedir (Yörükoğlu, 2004).

Coopersmith'e (1967) göre olumlu bir kişilik özelliği olan benlik saygısı, kişiliğin önemli bir boyutunu oluşturmakta ve kişinin kendisini başarılı, önemli, kabiliyetli görme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çevresindeki değer verdiği insanlardan gördüğü ilgi, kabul ve saygı, elde ettiğini başarı ve statü, kendisine ilişkin değerlendirmelere verdiği karşılık, başkalarının ve kendisinin belirlediği amaçlara ulaşma durumu gibi faktörler benlik saygısı gelişiminde oldukça önemlidir. Bireyin yaşam görüşü, elde ettiği başarılar ve bu başarıların kendisi için ifade ettiği anlam benlik saygısının gelişiminde etkilidir. Elde edilen başarılar sonucu bireyin kendine olan güveni artar ve bu durum benlik saygısının olumlu yönde gelişimini sağlar (Sarıyüce-Körükçü, 2004).

Benlik saygısı; bireylerin kişisel, sosyal, akademik yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkiyi benlik saygısı yüksek ve düşük olan bireyler üzerinden ele almak faydalı olacaktır. Yörükoğlu (2004), bireyin benlik saygısının düşük ya da yüksek olmasının, okul başarısı, stresle başa çıkma becerisi, akran ilişkileri üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin özgüvenleri daha yüksek olmakta ve bu kişiler daha sağlıklı ve tutarlı bir hayat yaşamaktadırlar. Ayrıca benlik saygısı yüksek olan bireyin kendine yönelik değerlendirmesi daha olumludur ve hayatta karşılaştığı zorluklarla baş edebileceğine dair inancı da yüksektir. Yaşadığı olumsuz durumlar onun kendisini değerli görmesini engellememekte ve objektif bir değerlendirme sonrası kendi yanlışlarını kabul edebilmektedir (Atsan, 2017).

Benlik saygısı yüksek olan birey başarma arzusu, zorluklar karşısında dayanıklılık, iyimserlik, özgüven gibi olumlu özelliklere sahiptir. Ayrıca kendisini diğer insanlar tarafından saygıya ve kabul edilmeye layık, değerli ve faydalı kişi olarak görmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler yeniliklere açık, iletişim yetenekleri iyi, aktif ve araştırmacı oldukları için toplum içerisinde ön plana çıkmaktadırlar (Cevher ve Buluş, 2007).

Benlik saygısı yüksek olan bireyler yetenekli olduklarını düşünürler, kendilerinden memnundurlar, güçlü ve olumlu özellikleri üzerine yoğunlaşırlar, yolunda gitmeyen durum ve koşullar karşısında daha dirençli ve kararlı oldukları için daha kolay mutlu olabilirler, karşılaştıkları güçlüklerle mücadelede daha uzun vadeli çaba gösterirler, kendilerine hedef koymada daha gerçekçidirler (Otacioğlu 2009; Tatoğlu, 2006; Yavuzer, 2003).

Birey, benliğin değerini olumsuz yönde etkileyecek yaşantılar sonucu düşük bir benlik saygısına sahip olmaktadır. Kendine değer vermeme, kendinden hoşnut olmama ve sürekli güçsüz ve olumsuz özelliklerine odaklanma bu bireylerde oldukça sık gözlenmektedir (Otacioğlu, 2017). Düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin hem kendilerine hem de diğer insanlara olan güveni azdır. Bu bireyler kolaylıkla umutsuzluğa ve karamsarlığa kapılabilir, olumsuz ruhsal yaşantılar geçirebilir, sosyalleşme sürecinde uyum sorunları yaşayabilirler. Yaşamlarında suçluluk ve utanç duyguları hakimdir (Cevher ve Buluş, 2007). Ek olarak araştırmacılar, benlik saygısı düşük olan bireylerde intihar, depresyon, yeme bozuklukları, kaygı, motivasyon

düşüklüğü gibi problemlerin gözlemlendiğini belirtmişlerdir (Gilman ve Huebner, 2006; Öz, Yılmaz ve Akçay, 2009).

Benlik saygısının düşüklüğü çocuğun kendisini yetersiz hissetmesine sebep olmakta ve kendisine yönelik algısını değersizleştirmektedir. Kendisine yönelik olumsuz tutuma sahip olan çocuğun kendisine ait görüşü olmaz ve kolaylıkla çevrenin etkisinde kalabilir. Benlik saygısı düşük olan çocuklar yaşamda karşılaştığı zorluklarla mücadele etmede sıkıntı yaşayabilmektedirler. Sosyal ortamlarda içine kapanık, sakın, utangaç veya saldırgan, şiddet eğilimli davranışlarda bulunabilirler. Düşük benlik saygısı, çocukların günlük hayatlarında etkinliklere katılmada zorluk yaşamalarına, yanlış bir davranışta bulunmaktan çekinmelerine ve okul ortamında özellikle sınavlarda kaygı yaşayabilmelerine neden olmaktadır (Çetinkaya ve diğ., 2006).

Yavuzer'e (2000) göre benlik saygısının düşük olması bireyin, eleştiri ve övgüyü kabullenme zorluğu yaşamasına, bir iş için deneme girişiminden ya da görevden kaçınmasına, etrafındaki olumsuz insan davranışlarından kolayca etkilenmesine neden olmaktadır. Ayrıca okul çağındaki bir çocuk için düşük benlik saygısı hem akademik hayatında hem de hayatının geri kalan kısmında potansiyelinin altında başarı hedeflemesine sebep olmaktadır. Bu bilgiler, çocukların okul hayatında elde ettikleri başarıda önemli etkiye sahip olan benlik saygısı ve akademik azim kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.3.1. Akademik Azim ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiden yola çıkarak azim ile benlik saygısının birbirleriyle olan ilişkisi hakkında çıkarım yapılabilmektedir. Baumeister ve diğerleri (2003) benlik saygısı ile akademik başarı arasında zayıf ve pozitif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Tutarsız bir benlik saygısı, akademik başarının sürekliliğini engelleyebilmektedir (Zeigler-Hill ve diğ., 2013). Aspelmeier, Love, McGill, Elliott ve Pierce (2012), benlik saygısının daha yüksek üniversite not ortalamasından ziyade daha iyi sosyal ve duygusal üniversite uyumuyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki olumlu olmakla beraber bu ilişki diğer faktörlerden etkilenebilmektedir. Azmin kişinin hedeflere olan kararlılığı ve tutkusu olduğu düşünüldüğünde, benlik saygısı kişinin akademik hedefler peşinde koşarken kendisine yönelik hisleri ve değerlendirmeleridir.

Kendileri hakkında olumlu bir değerlendirmeye sahip olan bireyler, bu olumlu değerlendirmeyi okul derslerine yansıtabilir ve dolayısıyla iyi bir performans gösterebilirler (Weisskirch, 2018).

Azimli bireyler belirledikleri hedeflere odaklanma eğilimindedir, inatçıdır ve hedeflerine ulaşmak için engelleri aşabilirler (Malin, Liauw ve Damon, 2017). Azim kavramı çoğunlukla bireylerin başarılarına, özellikle dış kaynaklı başarılarına katkıda bulunduğu için araştırılmıştır. Ancak içsel süreçlerde, özellikle benlik gelişiminin başarılı bir şekilde tamamlanmasında, azmin nasıl bir role sahip olduğu henüz tam olarak bilinmemektedir. Bireyler, hedeflerine yönelik gösterdikleri tutku ve kararlılığı kendi benlik gelişim süreçlerinde de kullanabilirler. Yani, azim sayesinde kendini geliştirme hedeflerine tutkulu ve kararlı bir şekilde bağlı kalabilirler ve bu da yaşamlarında refah sağlayabilir (Weisskirch, 2019). Li ve diğerleri (2018), azim ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı bir role sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Yüksek benlik saygısı, sadece kişisel bir beklenti değil, aynı zamanda birçok olumlu davranış ve sonucun da kaynağını oluşturmaktadır. Leary ve McDonald'a (2003) göre benlik saygısı, bireyin öz değerine ilişkin değerlendirmesini yansıtmaktadır. Bu değerlendirme bireyin uzun vadeli hedeflere yönelik ısrar ve tutkusunu etkilemektedir (Li ve diğ., 2018).

Birey, herhangi bir başarısızlıkla yüzleştğinde benlik saygısı sayesinde ısrarlı olmayı uzun süre devam ettirebilmektedir (Baumeister ve diğ., 2003). Azmin benlik saygısını nasıl etkilediğini doğrudan gösteren çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak literatürden bu konu ile ilgili bazı kanıtlar bulunabilir. Motivasyon hakkındaki alan yazına bakıldığında azimli bireylerin uzun vadeli hedeflere ulaşmada istekli ve ısrarcı olma ihtimalinin yüksek olduğu görülmektedir (Von Culin ve diğ., 2014). Kleiman ve diğerleri (2013) azmin geleceğe yönelik bir motivasyonu yansıttığını ve bireylerin kendilerini daha iyi hissetmelerine neden olan bir umut duygusu uyandırdığını ifade etmişlerdir.

Bireylerin uzun vadeli hedefler peşinden gitme konusundaki kararlılığı ve tutkusu, kendisine yönelik değerlendirmelerini etkilemekte ve dolayısıyla yaşamı ile ilgili değerlendirmelerini de öngörebilmektedir. Azim düzeyi yüksek bireyin kendisine yönelik değerlendirmesi olumlu olacak ve bu da bireyin yaşam doyumunu arttıracaktır. Aksine, uzun vadeli hedeflerine bağlı kalamayan bireyler ise kendilerini güçsüz

hissedecekler ve kendilerine yönelik değerlendirmeleri olumsuz olacaktır (Li ve diğ., 2018).

2.4. Denetim Odağı Kavramı

Denetim odağı kavramı alan yazına Rotter tarafından kazandırılmıştır. Rotter (1966) denetim odağı kavramını, gerçekleştirilen bir davranış ve o davranışın sonucu arasındaki bağlantının birey tarafından algılanması şeklinde tanımlamıştır. Bireyin yaşadığı olayların ve gösterdiği davranışların sorumluluğunu neye/kime yüklediğine odaklanarak denetim odağını iç ve dış denetim odağı olarak iki türe ayırmıştır. İç denetim odağına sahip olan birey davranışının sorumluluğunu kendine yüklemekte ve davranışının sonucunun kendi beceri ve gayretine bağlı olduğuna inanmaktadır. Dış denetim odağına sahip birey ise davranışının sorumluluğunu kendisinden başka diğer güçlü insanlara ya da talih, kader, Tanrı gibi faktörlere yüklemektedir. Durna ve Şentürk (2012) de bu tanımlamalara benzer şekilde denetim odağı kavramının kişinin yaşadıklarının sorumluluğunu kimlere ya da neye yüklediğiyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Beytekin, Kadı ve Toprakçı (2015) denetim odağı kavramını, bireylerin hayatlarında başına gelen ve kendilerini etkileyen olayların sebebini kendisine veya başka insanlara, varlıklara, güçlere yüklemesi olarak açıklamaktadır. Denetim odağı kişinin kendi davranışına yönelik değerlendirmesidir. Bir kişi gerçekleştirdiği davranışın sonuçlarının ne kadarının kendisinden kaynaklandığı ya da kendisinden bağımsız olduğu hakkında beklentiler oluşturmaktadır. Bu beklentiler aslında davranış sonucu karşılaşılmaması umulan ödül ve cezalardır (Selcen, 2009).

İçten denetimli bireyler yaşadıkları olayları kendi davranışının sonucu olduğunun farkındadırlar (Başal, Derman ve Peymi, 2010) ve başına gelebilecek durumları kontrol etme gücünün kendilerinde olduğunu bilirler (Özkalp ve Kırel, 2010). İç denetim odağına sahip birey kendi davranışı sonucu pekiştirmenin geleceğinin farkındadır ve bu sebeple kendi hayatlarından sorumlu oldukları bilerek davranışlarını gerçekleştirirler. Dıştan denetimli birey ise tam aksine pekiştirmenin kendisinden bağımsız olduğunu düşündüğü için kendi gayret ve yeteneğiyle bir şeyleri değiştiremeyeceğine inanır. Dolayısıyla bir şeyleri değiştirmek için çabalamaz (Yeşilyaprak, 2005). Ayrıca dış denetim odağına sahip bireyler çevresi üzerinde kontrol

gücü olmadığını düşündüğü için pasiftirler ve hem kendilerine hem de diğer insanlara olan güvenleri düşüktür (Loosemore ve Lam, 2004; Silvester, Anderson-Gough, Anderson ve Mohamed, 2002).

İç denetim odaklı insanlar kendi davranışları üzerinde etkili olan çevresel faktörleri kontrol etme eğilimi göstermekte (Basım ve Şeşen, 2006) ve yüksek öz yeterlik sayesinde hayatlarında daha fazla inisiyatif almaktadırlar (Chang ve Ho, 2009). Ek olarak içten denetimli bireylerin kendi davranışlarını kontrol edip yönetebilme becerisi olan öz liderlikleri dıştan denetimlilere göre daha yüksektir (Garipağaoğlu ve Güloğlu, 2015).

Öngen (2003), denetim odağı kavramının, öğrencilerin eğitim yaşantılarında göstermiş olduğu davranışların açıklanmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Dıştan denetimli öğrenci için alınan yüksek notlar, okul ve sınıf ortamındaki akran ilişkileri, öğretmen tarafından takdir edilme gibi durumlar kendi gayret ve yeteneği ile alakalı değildir ve öğrenci bunlara sahip olabilmek için çaba göstermez. İçten denetimli öğrenci için ise önemli olan, sahip olduğu koşullar ne olursa olsun (zekâ düzeyi, sosyoekonomik düzey, cinsiyet) denetim odağının durumu algılama şekline bağlı olarak istediğini elde edebilmesidir. Ayrıca içten denetimli bireyin akademik başarısı dıştan denetimli bireye göre daha yüksektir (Kara, Güzel ve Uçan, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda, eğitim ortamında uzun süreli çaba ile zorlu hedeflere ve başarıya ulaşma gücü olarak tanımlanan akademik azim becerisinin, öğrencilerin içten veya dıştan denetimli olma durumlarına bağlı olarak değişebileceği düşünülmektedir.

Yeşilyaprak (2017), iç denetim odaklı kişilerin okul hayatında başarılı, akademik alanda uğraşmayı seven, entelektüel, yarış ortamlarında başarılı, etkili iletişim kurabilen, sorumluluk sahibi, girişimci, sosyal, benlik saygısı yüksek kişiler olduğunu belirtmiştir. Dış denetim odaklı bireyler ise çevresiyle kurduğu iletişimde kendilerini yetersiz hissetmekte ve dolayısıyla sosyalleşme konusunda sorun yaşamaktadırlar (Martin, Thomas, Charles, Epitropaki ve Mcnamara, 2005). Nitekim bu bireyler uyum problemleri, psikolojik sorunlar yaşayabilmekte ve çevresine karşı şüpheli bir hale gelebilmektedirler. Kaygı ve depresyon düzeylerinin yüksek, öz güvenlerinin düşük olması, dıştan denetimli bireylerin kendilerini çaresiz ve yalnız hissetmelerine sebep olmaktadır (Aytan, 2010).

Sulu (2007), iç ve dış denetim odaklı bireyler arasında bir ayrım olduğuna dikkat çekmekle birlikte bireylerin yaşam boyu tamamen içten ya da dıştan denetimli olarak değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Başka bir deyişle bir birey yaşamının belli bir alanında (akademik alanda) içten denetimli iken başka bir alanında (kişilerarası iletişim/sosyallik) dıştan denetimli olabilmektedir.

2.4.1. Akademik Azim ve Denetim Odağı

Denetim Odağı ile azim arasındaki ilişki incelendiğinde, hayatta kendilerine bir hedef belirleyebilen bireylerin, davranışlarının sonuçları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bireylerin geleceğe yönelik plan yapma ve daha sonra hayatın birçok alanında başarmak için ara hedefler ve uzun vadeli hedefler belirleyip bu hedefler doğrultusunda çalışma olasılığı daha yüksektir (Shojaee ve French, 2014). Kişisel kontrol ve öz-yönelimli öğrenme arasında var olan güçlü ve pozitif ilişki, bireylerde iç denetim odağı düzeyini arttırmakta ve azim ile iç denetim odağı arasında bir bağlantı kurulmasını sağlamaktadır (Akça, 2013). Öz-yönelimli öğrenme becerisine sahip bireyler, kendi öğrenmelerinde daha aktif, planlama etkinliklerinde daha becerikli ve ilerleme için ölçüt belirlemede yeteneklidir. Bu sebeple bireyler çalışmaları ve hedefleri arasında kesintilerle karşılaştıklarında pes etmezler, ısrarlı bir şekilde devam ederler (Akca, 2013; Medolia ve Walker, 2014; Shojaee ve French, 2014).

Huff (2020), iç denetim odağına sahip bireylerin, yaşamlarının gidişatı için sorumluluk aldıklarını belirtmektedir. Dış denetim odağına sahip bireyler ise bireysel seçimleri, uygulamaları ve davranışları yoluyla hayatlarında çok az değişiklik yapabileceklerine inanmaktadırlar. Bir bireyin denetim odağına yönelik eğilimi, uzun vadeli karar verme, motivasyon ve öz yeterliklerini etkilemektedir.

İç denetim odağının uzun vadeli hedef başarısı ile pozitif bir ilişki içerisinde olması dolayısıyla bireyin azim düzeyi ile denetim odağının ilişkili olduğu düşünülmektedir (Uguak, Elias, Uli ve Suandi, 2007). Usher ve diğerleri (2018), azim ve iç denetim odağının her ikisinin de uzun vadeli hedeflere ulaşma ile arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Uguak ve diğerleri (2007) göre, dış denetim odağına sahip bireyler kendileri için ya ulaşılması çok kolay ya da çok zor olan hedefler belirleme eğilimindedirler. Kendilerine ulaşılması çok zor hedefler belirleyen bireylerin,

yaşamları üzerindeki kontrolün kendilerinde olmadığına dair inançları oldukça yoğundur.

Yapılan araştırmalar, dış denetim odağına sahip bireylerin daha yüksek devamsızlık, işte daha az tutku ve iş görevlerine daha az katılım gibi durumlar sergilediklerini göstermekte ve dolayısıyla düşük azim seviyesi ile dış denetim odağı arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Ahluwalia ve Preet, 2019). Ayrıca, madde kullanım bozukluğuna yönelik yapılan araştırmalar, azim ve dış denetim odağı arasında bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Madde kullanım bozukluğu hastalarının en temel şikâyeti, yaşamlarının ve seçimlerinin yönü konusunda kendilerini güçsüz hissetmeleridir. Bu nedenle hastalar, uzun vadeli hedefe ulaşmada daha yüksek bir kontrol seviyesi elde etmeye çalışmazlar ya da kısa süreli çalışma sonrası vazgeçerler (Amram ve Benbenishty, 2014).

2.5. Azim ile İlgili Araştırmalar

Alhadabi ve Karpinski (2020); azim, öz yeterlilik, hedef yönelimli başarı ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Midwestern Üniversitesi'nden 189'u kadın 69'u erkek olmak üzere 258 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda üniversite öğrencilerinin azimleri (ilgi tutarlılığı ve gayrette ısrar boyutları) ile öz yeterlilikleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca azim alt boyutları dolaylı olarak ustalık hedefi, performans yaklaşımı hedefleri ve genel akademik başarı ile olumlu yönlü, performans kaçınma hedefleri ile olumsuz yönlü bir ilişkiye sahiptir. Bu ilişkide azim alt boyutlarından gayrette ısrar, ilgi tutarlılığına göre daha etkili olmuştur.

Gyamfi ve Lai (2020), Tayland'da yabancı dil olarak İngilizce okuyan üniversite öğrencilerinin azimlerini ve bu öğrencilerin azimlerini etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya üniversite iki ve üçüncü sınıfta eğitimlerine devam eden 143'ü kız 28'i erkek olmak üzere toplam 171 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin orta seviyenin üzerinde azme sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler İngilizce öğrenmede orta dereceden daha ısrar ve tutarlı ilgiye sahiptirler. Ek olarak öğrencilerin sosyokültürel özelliklerinin ilgi tutarlılığı ve gayrette ısrarlılığı orta seviyenin üzerinde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin azmi üzerinde etkili olan

faktörler gelecekteki kariyer, toplumsal ihtiyaçlar, yaşam amacı ve itibar olarak belirlenmiştir.

Ekinci ve Hamarta (2020a) ortaöğretim öğrencilerinin azim ve motivasyonel kararlılık seviyelerini yükseltmeye yönelik oluşturulan azim psiko-eğitim programının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Azim ve motivasyonel kararlılık seviyesi düşük olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler arasından 12 (6 kız, 6 erkek) onuncu sınıf öğrencisi deney grubuna, 12 (6 kız, 6 erkek) onuncu sınıf öğrencisi ise kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma sonucuna göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan azim psiko-eğitim programı, öğrencilerin azim ve motivasyonel kararlılık seviyelerinde anlamlı bir artışa neden olmuştur. Daha sonra yapılan izleme ölçümlerinde öğrencilerin azim ve motivasyonel kararlılık seviyelerinde bir değişim görülmemiştir.

Ekinci ve Hamarta (2020b) bir diğer çalışmalarında da meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 273 kadın, 81 erkek olmak üzere toplam 354 meslek yüksekokulu öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin azim puanları cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin azim ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akyıldız (2020), İngilizce öğreniminde öğrencilerin azim düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin başarısı ile azim düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ele almıştır. 154'ü kız 98'i erkek olmak üzere toplam 252 meslek yüksekokulu öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin İngilizce öğreniminde kendilerini azimli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin erkeklere göre İngilizce öğreniminde daha fazla azimli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca azim düzeyi ile İngilizce öğreniminde ilgi ile ilişkili azim alt boyutu arasında bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kendi ilgileri ile İngilizce öğrenmeleri onları daha azimli hale getirmekte ve dolayısıyla sınav puanları da buna paralel yükselmektedir.

Chua, Yirong ve Yang (2020), sosyal medya bağımlılığı, akademik uyum ve azim arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma 210 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar azim ile sosyal medya bağımlılığının negatif yönde ilişkili, azim ile akademik uyumun ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Azmin,

sosyal medya bağımlılığının yaşam tarzı üzerindeki etkisinde aracı bir değişken olduğu görülmüştür.

Yıldız (2019), ergenlerde öz yeterlilik, motivasyon, azim, iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 300'ü kız 300'ü erkek olmak üzere toplam 600 lise öğrencisi katılmıştır. Öz yeterlilik, motivasyon, azim, iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin azim düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamıştır. Akademik öz yeterlilik ve içsel motivasyonun öğrencilerin azim düzeylerini arttırdığı ve azmin de iyi oluş düzeyini arttırdığı bulunmuştur.

Clark ve diğerleri (2020) lise öğrencilerinin azim düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca azim ve öğrencilerin farklı kaynaklardan sağladıkları sosyal destek arasındaki ilişki ve azim ile akademik başarı arasındaki ilişkinin bir moderatörü olarak sosyal desteğin etkisi ele alınmıştır. Araştırmaya 475'i kız 455'i erkek olmak üzere toplam 930 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre bireyselleştirilmiş eğitim programı olmayan öğrencilerin azim düzeyleri bireyselleştirilmiş eğitim programı olan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Azim ve alt boyutları ile aile ve sınıf arkadaşlarından gelen sosyal destek arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından gösterilen sosyal destek, azim ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkide moderatör rolündedir.

Usher, Li, Butz ve Rojas (2019), ilk ve ortaokul öğrencilerinin azimleri ile öz yeterliklerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi 1233'ü kız 1197'si erkek olmak üzere toplam 2430 ilk ve ortaokul öğrencisinden oluşturulmuştur. Çalışmanın sonunda yaşı diğerlerine göre büyük olan öğrencilerin ve sosyoekonomik düzeyi diğerlerine göre düşük olan öğrencilerin azim düzeyleri ve öz yeterlikleri daha düşük bulunmuştur. Azim ile öz yeterlik arasında olumlu yönde bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca öz yeterlik, azim ve okul ile ilgili çıktılar arasındaki ilişkide aracı rolünü üstlenmiştir.

Özhan ve Boyacı (2018), üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stres ile azim arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya iki farklı üniversitenin çeşitli bölümlerinde okuyan 254'ü kız 59'u erkek olmak üzere toplam 313 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonunda depresyon, anksiyete ve stres durumlarında oluşan ruhsal belirtiler ile azim düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca

üniversite öğrencilerinde azmin, ruhsal belirtiler üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yoncalık (2018), azim değişkeninin lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve mutluluk ve umutsuzluk duygularını aracı değişken olarak kullanmıştır. Araştırmanın örneklemi 401'i kız 390'ı erkek olmak üzere toplam 791 lise öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre azim düzeyi; mutluluk ve umutsuzluk aracı değişken olarak kullanıldığında öğrencilerin yaşam doyumları ve akademik başarılarını anlamlı şekilde yordamıştır.

Bowen (2018), azim ile bilişsel başarısızlıklar, başarısızlık korkusu ve zihniyet gelişimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ayrıca azmin ayırt ediciliğini göstermek için azim puanları ile sorumluluk ve öz kontrol puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya 165 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulguları azim ile başarısızlık korkusu ve zihniyet gelişimi arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak azim ile bilişsel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki azmin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde ise tutarlılık alt boyutu sebat alt boyutuna göre bilişsel başarısızlık ve dikkat dağınıklığı değişkenlerini daha fazla etkilemiştir. Araştırmaya göre azimli öğrenciler daha yüksek seviyede sorumluluk ve öz kontrol göstermişlerdir. Azmin, sorumluluk ve öz kontrol yapılarından ayrı bir yapı olduğunu göstermek için bu değişkenlerin öğrencilerin geçen yılki not ortalamalarını ne derece açıkladığına bakılmıştır. Sonuç olarak azmin, sorumluluk ve öz kontrole göre öğrencilerin not ortalamaları üzerinde daha yüksek oranda etkili olduğu görülmüştür.

Sturman ve Zappala-Piemme (2017), çocuklar ve yetişkinler için uygun ve anlaşılır bir Azim Ölçeği geliştirmişlerdir. Çalışmaya 109 yetişkin ve 249 3.-12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve faktör analizleri sonucu 12 maddelik Çocuk ve Yetişkinler için Azim Ölçeği (Grit Scale for Children and Adults (GSCA)) geliştirilmiştir. Çalışma bulguları GSCA'dan elde edilen puanların, katılımcıların matematik ve fen derslerindeki sınav puanlarını tahmin edebildiğini göstermiştir. Ayrıca GSCA puanlarının test/sınav kaygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek düzeyde azim, düşük düzeyde test/sınav kaygısını öngörmüştür.

Weisskirch (2018) tarafından yapılan çalışmada azim, benlik saygısı, öğrenme strateji ve tutumlarının belirli bir testteki tahmin edilen notlar ve elde edilen nihai notlar

ile ilişkisi incelenmiştir. 249 kız, 50 erkek ve 3 cinsiyet bildirmeyen olmak üzere toplam 302 üniversite öğrencisinin katıldığı bu çalışma sonunda Latin öğrencilerin azim puanlarının Beyaz Amerikalı ve diğer öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin nihai notları ile azmin çaba kararlılığı alt boyutu arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin tahmin edilen notları ile nihai notları ve azim puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Robinson (2015) yaptığı çalışmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin azmi ile derse katılımının ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın örneklemi 82'i kız, 12'si erkek ve 3 cinsiyet bildirmeyen olmak üzere toplam 97 hemşirelik bölümü öğrencisinden oluşturulmuştur. Bulgular, azmin hemşirelik bölümü öğrencilerinin derse katılımında önemli bir faktör olduğunu kanıtlamıştır. Daha azimli hemşirelik öğrencileri daha yüksek düzeyde derslere katılım sağlamıştır. Ayrıca bu öğrenciler derse katılımın gerekliliklerinden olan beceri, duygu, etkileşim ve performansa diğer öğrencilere göre daha yüksek oranda sahiptirler. Çalışmanın bir diğer bulgusu da bazı demografik değişkenler kontrol altına alındığında azmin öğrencinin derse katılımını ne derecede açıkladığını ortaya koymuştur. Bu bulguya göre not ortalaması ve azim varyansın %25'ini açıklarken tek başına azim varyansın %22'sini açıklamıştır. Azim, öğrencinin derse katılımıyla not ortalaması değişkenine göre daha güçlü bir şekilde ilişkilidir.

Reraki, Çelik ve Sarıçam (2015) tarafından yapılan araştırmada azim, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve ek olarak azmin, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracı olma durumu ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 183'ü kadın 151'i erkek olmak üzere toplam 334 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 19 ile 25 arasındadır. Araştırmanın sonunda akademik motivasyon, azim ve akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik motivasyon ve azmin, akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik motivasyonun da azim ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Wallace (2015) doktora tezi kapsamında geleneksel olmayan teknik lise öğrencileri ile geleneksel lise öğrencilerinin azim düzeylerini incelemiştir. 200 öğrencinin (100'ü geleneksel olmayan teknik liseden, 100'ü geleneksel liseden)

katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, iki farklı lisede öğrenim gören öğrencilerin azim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öz bildirimleri sonucunda geleneksel olmayan teknik liseli öğrencilerin kendilerini daha yüksek düzeyde azimli gördükleri gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada azim ile ilgili algılarını belirlemek için öğretmen (10 kişi) ve yöneticilerle (8 kişi) görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda nitel analiz ile 3 tema belirlenmiştir. Birinci tema, sebat ve öz motivasyona dayanan bir azim tanımıdır. İkinci tema; yetişkinlerin, öğrencilerin yararı için azmi modelleme ihtiyacıdır. Üçüncü tema ise akademik beklentiler ya da azmin algılanmasında cinsiyet açısından farklılık olmamasıdır.

Eskreis-Winkler ve diğerleri (2014) azim kavramını dört farklı alanda incelemişlerdir: Ordu, işyeri satışları, lise ve evlilik. Birinci çalışmada 24 günlük Ordu Özel Hârekat Kuvvetleri (ARSOF) asker seçim kursuna katılan 677 adayın kursu tamamlama durumlarına bakılmıştır. Sonuçlar, azim düzeyi yüksek bireylerin zorlu kursu yarıda bırakma oranlarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Zekâ ve fiziksel uygunluk değişkenleri kontrol altına alındığında azim, askerin orduda kalmasında belirleyici bir rol üstlenmiştir. İkinci çalışmada bir tatil mülkiyeti şirketinde çalışan 442 satış elemanının işe devam etme durumlarına bakılmıştır. Sonuçlar, azim düzeyi yüksek olan satış elemanlarının uzun sürede işlerinde kalma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kişilik özellikleri ve bazı demografik değişkenlerin hiçbirisi satış elemanlarının işe devam etmelerini azim kadar iyi ön görememiştir. Üçüncü çalışmada Chicago Devlet Okullarında eğitim gören 4813 lise öğrencilerinin başarıyla mezun olma durumlarına bakılmıştır. Sonuçlar, azim düzeyi yüksek olan öğrencilerin son sınıfta liseden mezun olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dördüncü ve son çalışmada ise azim ile bireylerin evli kalma olasılığı incelenmiştir. Sonuçlar, azim düzeyi yüksek olan erkeklerin evli olma olasılığının ayrılmışlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak kadınlar için azim ve medeni durum arasında bir ilişki görülmemiştir.

Akın ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile azim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi'nden yaşları 19 ile 27 arasında değişen 304'ü erkek, 205'i kadın olmak üzere toplam 509 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda azim ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Azmin; öğrenme yaklaşımı

hedefleri ile pozitif; öğrenme kaçınma, performans yaklaşımı ve performans kaçınma hedefleri ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı hedef yönelimlerinin azmin önemli belirleyicileri olduğu da araştırma bulgularındandır.

Kleiman ve diğerleri (2013), yaptıkları araştırmada azim ve minnettarlığın intihar düşüncesi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 175'i kız 34'ü erkek olmak üzere toplam 209 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde azim ve minnettarlık bireylerin intihar düşüncelerini azaltıcı bir etkiye sahip olmuştur. Yaşamın anlamı bu azaltıcı etkide aracı bir rol üstlenmiştir. Başka bir deyişle azim ve minnettarlık; bireyi yaşamın anlamına odaklayarak ölüm, intihar düşünceleri ve planlarına karşı önemli bir koruma sağlamıştır.

Arslan ve diğerleri (2013) üniversite öğrencilerinin azmi ile üst bilişleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sakarya Üniversitesi'nden 207'si kız 145'i erkek olmak üzere toplam 352 öğrencinin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda azim ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Azmin iki boyutunun da (ilgi tutarlılığı ve gayrette ısrar) üst biliş ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak azim, üst bilişin önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmiştir.

Singh ve Jha (2008) tarafından yapılan araştırmada mutluluk, yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygu ve azim kavramları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemi 225'i erkek 29'u kız olmak üzere toplam 254 teknoloji bölümü lisans öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında azim, mutluluk, yaşam doyumu ve olumlu duygu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Negatif duygu ve diğer dört değişken arasında ise anlamlı ve negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Azim, olumlu duygu ve olumsuz duygu birlikte yaşam doyumu varyansının %19'unu; mutluluk varyansının ise %11'ini oluşturmuştur.

2.6. Akademik Azim ile İlgili Araştırmalar

Son yıllarda azmin, bireysel bir özellik değil de durumsal bir özellik olarak ele alınması ve akademik hayat gibi daha spesifik bir alanda azmi inceleme gerekliliği, araştırmacıları akademik azim becerisini ölçmeye yönlendirmiştir (Sağkal ve diğ., 2020). Akademik azim ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar daha çok bir

ölçek geliştirme üzerinedir. Henüz yeni bir kavram olmasından dolayı literatürde akademik azim ile ilgili çalışmalar oldukça azdır.

Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020), ilkokul öğrencilerinde cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve günlük kitap okuma alışkanlığının sosyal-duygusal gelişim, akademik azim ve öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, Amasya il merkezinde eğitimlerine devam eden 311'i erkek, 271'i kız olmak üzere 582 ilkokul 4. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşları 9 ile 11 arasında değişmektedir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik azme sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi eğitim alan ve kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik azimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve günlük kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin sosyal- duygusal gelişim, akademik azim ve öznel iyi oluş üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir. Bu değişkenlerin sosyal- duygusal gelişim, akademik azim ve öznel iyi oluş üzerinde ortak bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Sağkal ve diğerleri (2020), Clark ve Malecki (2019) tarafından geliştirilen 10 maddelik ergenler için Akademik Azim Ölçeği'ni (Academic Grit Scale; AGS) Türkçeye uyarlamışlardır. Aynı zamanda ergenlerin cinsiyet ve ergenlik gelişim aşamalarına (ilk, orta ve ileri ergenlik) göre akademik azimlerini incelemişlerdir. Araştırmaya Aydın ilinde 2 ortaokul ve 3 lisede öğrenim gören öğrenciler katılmış ve 2 ayrı örneklem grubu oluşturulmuştur. Birinci örneklem grubunda yaşları 11-18 arasında olan 309 kız ve 202 erkek olmak üzere 511 ortaokul ve lise öğrencisi yer almıştır. İkinci örneklem grubu ise yaşları 11-17 arasında olan 205 kız ve 183 erkek olmak üzere 388 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma toplam 899 ortaokul ve lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu test edildikten sonra bazı değişkenler ile akademik azim arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin akademik azim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ergenliğin gelişim aşamalarına göre akademik azim ortalama puanları incelenmiş ve ilk ergenlik (11-14 yaş) aşamasında akademik azim puan ortalamasının orta (15-16 yaş) ve ileri ergenlik (17-18 yaş) aşamasındaki akademik azim puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha

yüksek olduğu görülmüştür. Orta ergenlik ve ileri ergenlik aşamaları akademik azim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Clark ve Malecki (2019), okul çağındaki gençler için azmin öneminden yola çıkarak psikometrik açıdan güçlü ve ergenler için kullanılabilecek yeni bir akademik azim ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, Illinois kentinin resmi bir ortaokulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören, 371'i kız 386'sı erkek olmak üzere toplam 757 öğrenci katılmıştır. Geliştirilen 10 maddelik ve 3 boyutlu (dayanıklılık, kararlılık ve odaklanma) Akademik Azim Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlandıktan sonra Clark ve Malecki, cinsiyet, sınıf düzeyi ve etnik köken değişkenlerine göre öğrencilerin akademik azimlerini incelemiştir. Kız öğrencilerin akademik azim düzeyi, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuş, öğrencilerin etnik kökenleri ile akademik azimleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiş ve 6. sınıf öğrencilerin akademik azimlerinin, 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ek olarak akademik azim ile akademik başarı, yaşam ve okul doyumu arasındaki ilişki de ele alınmış ve bu üç değişken ile akademik azim arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Porter (2019), psikometrik özellikleri güçlü vignette tabanlı bir akademik azim ölçeği geliştirmek ve kısa öykülerin kısa cümleli maddelerden daha geçerli bir ölçme sağladığını kanıtlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 15 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen vignette tabanlı akademik azim ölçeği (Grit-V), Ducworth ve Quinn'in (2009) Kısa Azim Ölçeği'nden (Grit-S) daha fazla geçerlilik kanıtı sağlamıştır. Üniversite öğrencilerinin not ortalamalarının en güçlü yordayıcılarının azim ve sorumluluk (conscientiousness) olduğu görülmüştür. Ayrıca azim, akademik motivasyon ve öğrenci katılımının; okul terkinin en güçlü belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir.

Tiandem-Adamou (2019), doktora tezi kapsamında, Kuzey Karolina'daki siyahî lise öğrencilerin akademik azimlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya üç farklı lisenin 11. ve 12. sınıf düzeylerinden 143'ü kız, 74'ü erkek olmak üzere toplam 217 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 16 ile 18 arasında değişmektedir. Çalışma sonucunda öğrencilerin genel akademik azim puan ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler akademik azim becerisinin en çok ev halkından/gençlerden

öğrendiklerini belirtmişler ve bunu sırasıyla lise, ortaokul ve ilkokul ortamı takip etmiştir. Çalışma bulgularına göre akademik azim becerisinin öğrenilmesinde en etkili kişiler sırasıyla ebeveynleri/velileri, öğretmenleri/antrenörleri, papazlar/genç grup liderleri ve arkadaşları/kardeşleridir. Öğrencilerin akademik azimleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin akademik azimleri arttıkça okul başarılarının da arttığı çalışma bulguları arasındadır.

Bozgün ve Başgöl (2018), azim ile ilgili literatürde ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklara yönelik bir azim ölçeğinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Azim ile ilgili Türkçe literatürde ölçeklerin kısıtlı olması ve ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik azim düzeylerini gösterecek bir ölçme aracı olmaması araştırmacıları ölçek uyarlama çalışmasına yönlendirmiştir. Bu sebeple Bozgün ve Başgöl; Rojas, ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen 10 maddelik Akademik Azim Ölçeği'ni (Academic Grit Scale) Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeği uyarlama çalışması, ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencileri olmak üzere toplam 149 katılımcıyla gerçekleşmiştir. Katılımcıları 76'sı kız, 73'ü ise erkek öğrencilerdir. Yaş aralıkları ise 9 ile 15 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı ve ölçüt geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, tüm işlemler sonucunda Akademik Azim Ölçeği'nin 9-15 yaş aralığındaki çocukların akademik azim düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ölçüt geçerliliğine bakılırken Telef'in (2016) uyarlamış olduğu Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği kullanılmış ve iki ölçeğin toplam puanları ile alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bozgün ve Başgöl bunu, öğrencinin akademik azim düzeyi arttıkça okulda daha yüksek düzeyde pozitif yaşantı ve iyi oluşa sahip olacağı şeklinde yorumlamışlardır.

Gorman (2015), lise 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin akademik azimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu öğrencilerin akademik azim becerilerini nasıl elde ettiklerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Midwestern okul bölgesinde bulunan 4 lisenin 9. ve 12. sınıf öğrencileri katılmıştır. 9. sınıf düzeyinden 414 öğrenci ve 12. Sınıf düzeyinden 227 öğrenci olmak üzere toplam 641 öğrenciden veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı kendi hazırladığı anket formunu ve Duckworth ve Quinn'in (2009) 8 maddelik azim ölçeğini kullanmıştır. Çalışmanın sonunda tüm öğrencilerin (9. ve 12. sınıf) akademik azim puan

ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenciler akademik azim becerisini sırasıyla evde, okul-sınıf ortamlarında, sportif faaliyet gerçekleştirdikleri kulüplerde, kilisede, okul kulüplerinde ve mahallede öğrenmişlerdir. Öğrencilerin akademik azim becerisi kazanımında önemli olan kişiler sırasıyla anne-babaları, büyükanne-büyükbabaları, öğretmenleri, antrenörleri, teyze/hala/amca/dayıları, danışmanları, kardeşleri, kilise liderleri, arkadaşları, müdürleri ve işverenleridir. Ancak 12. sınıf öğrencileri için ilk üç sıralama anne-baba, öğretmen ve büyükanne-büyükbaba şeklinde farklılık göstermiştir. İki farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler de akademik azim becerisi kazanımında en etkili okul kademesinin lise olduğunu belirtmişlerdir. Liseden sonra ise ortaokul ve ilkokul gelmiştir. Genel akademik azim puan ortalamaları sınıf düzeylerinde karşılaştırılmış ve 9. sınıf öğrencilerin 12. sınıf öğrencilere göre daha düşük düzeyde genel akademik azim puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin etnik kökenlerinin ve cinsiyetlerinin akademik azim puanları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da akademik azmin, öğrencilerin notlarının ve lise sonrası eğitim hedeflerinin önemli bir yordayıcısı olduğudur.

2.7. Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde akademik azim ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın bu kısmında genel azim ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve akademik azim ile ilişkili olan yaşam doyumu, iyi oluş, akademik başarı, stres gibi değişkenler ile benlik saygısı ilişkisini ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Yavaş (2021), 649'u kız 622'si erkek olmak üzere toplam 1271 ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonunda benlik saygısının hem yaşam doyumu hem de psikolojik sağlamlık değişkeni ile pozitif yönlü anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Kariuki (2021) yaptığı çalışmada Kenya'nın Tharaka-Nithi bölgesindeki ortaokul öğrencilerinin cinsiyete dayalı olarak benlik saygısı ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 138'i kız 164'ü erkek olmak üzere toplam 302 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetine dayalı

olarak benlik saygısı ve akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Başka bir deyişle kız ve erkek ortaokul öğrencileri arasında benlik saygısı, akademik performans üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Isenberg, Brown, DeSantis, Veloski ve Hojat (2020) tıp öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada azim düzeyinin olumlu ve olumsuz kişilik özellikleri ile olan ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 123'ü kadın, 118'i erkek olmak üzere toplam 241 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre azim puanları ile olumlu kişilik özelliklerinden benlik saygısı, empati ve aktivite arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ek olarak azim puanları ile olumsuz kişilik özelliklerinden yalnızlık, saldırganlık-düşmanlık, nevrotiklik-anksiyete ve dürtüsel duygu arayışı arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç olarak azim düzeyi yüksek tıp öğrencilerinin hasta bakımında daha yüksek empatik yönelime ve benlik saygısına sahip olduğu ve daha düşük düzeyde saldırganlık-düşmanlık ve dürtüsel duygu arayışı sergiledikleri görülmüştür.

Yenice (2020), lise öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve benlik saygısının yılmazlığı yordamadaki rolü incelemiştir. Araştırma 223 kız, 259 erkek olmak üzere toplam 482 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre benlik saygısı ile yılmazlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca benlik saygısı ile bilinçli farkındalık birlikte yılmazlığı açıklayan toplam varyansın %22'sini oluşturmaktadır. Benlik saygısı ve bilinçli farkındalığın ergenlerin yılmazlığı üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmüştür.

Weisskirch (2019), azim ile benlik gelişimi arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu ve benlik gelişiminin azim ile iyi oluş arasındaki ilişkiye nasıl aracılık ettiğini belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 180 kadın, 50 erkek ve 2 cinsiyet belirtmeyen olmak üzere toplam 232 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre azim ile benlik durumlarından depresif semptomlar, benlik saygısı ve mutluluk arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca azim ile iyi oluş arasındaki ilişkide benlik gelişiminin aracı bir role sahip olduğu görülmüştür.

Lee ve diğerleri (2019), insan hakları hasarı ile benlik saygısı arasındaki ilişkide umut ve azmin aracılık etkilerini belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde bir

çalışma gerçekleştirmişlerdir. Kore'deki iki üniversiteden toplam 233 kişilik öğrenci örneklemi oluşturulmuştur. Çalışma sonunda insan hakları hasarı ile umut, azim ve benlik saygısı arasında negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan umut, azim ve benlik saygısının birbirleriyle pozitif ilişkiler içerisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca umut ve azim dahil edildikten sonra insan hakları hasarının benlik saygısı üzerindeki etkisinde düşüş gözlenmiştir. Bu bulgu, insan haklarına verilen zarar ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye umut ve azmin aracılık ettiğini göstermektedir.

Sevil-Gülen (2019) yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük koşullarda yaşayan ergenlerin benlik saygısı ve bazı değişkenlerinin (ebeveynin kabul ve ilgisi, okula aidiyet hissi, akranlardan algılanan sosyal destek) yılmazlık üzerindeki yordayıcı rolünü incelemiştir. Çalışmaya yaşları 13 ile 19 arasında değişen, 673'ü kız 639'u erkek olmak üzere toplam 1312 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda benlik saygısının yılmazlığı anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Uçar (2019), çalışan ve çalışmayan ortaokul ve lise öğrencilerinin benlik saygısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 74'ü kız, 94'ü erkek olmak üzere toplam 168 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin benlik saygıları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Weisskirch (2018) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin azim, benlik saygısı, öğrenme stratejileri ve tutumlarının belirli bir dersteki tahmini ve nihai notlar ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya 249 kadın, 50 erkek ve 3 cinsiyet belirtmeyen olmak üzere toplam 302 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonunda, benlik saygısı ile genel öğrenme stratejilerinin, azmin iki boyutunu (gayrette ısrar-ilgi tutarlılığı) anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Kendilerine yönelik olumlu hisleri olan ve etkili öğrenme stratejilerini kullanan bireylerin, belirledikleri uzun vadeli hedefler için daha fazla tutku ve sebat gösterdikleri belirtilmiştir

Li ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada, azmin yaşam doyumunu nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Benlik saygısının azim ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı olduğunu öne sürmüşlerdir. Araştırma 2 çalışma şeklinde yürütülmüştür. 1.çalışmanın örneklemini bir iş eğitimi kursuna katılan 243 kişi oluşturmuştur. Bu çalışma sonucunda azim ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu ve benlik saygısının da bu ilişkiye tamamen aracılık ettiği görülmüştür. 2.çalışmanın örneklemini

tam zamanlı çalışan 218 işçi oluşturmuştur. Bu çalışmaya benlik saygısına ek olarak öz denetim, öz yeterlik ve öz bilinç dahil edilmiştir. Ancak eklenen değişkenlerin hiçbirini azim ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının gücünü aşamamıştır.

Lee ve diğerleri (2017), üniversite öğrencilerinin insan hakları mağduriyetleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkide zihin gelişimi ve azmin aracı etkisini inceleme amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma örneklemini 149'u kız, 84'ü erkek olmak üzere toplam 233 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonunda insan hakları mağduriyeti ile zihin gelişimi, azim ve benlik saygısı arasında negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan benlik saygısının, zihin gelişimi ve azim ile pozitif ilişkiler içerisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca zihin gelişimi ve azim dahil edildikten sonra insan hakları mağduriyetinin benlik saygısı üzerindeki etkisinde düşüş gözlenmiştir. Bu bulgu, insan hakları mağduriyeti ile benlik saygısı arasındaki ilişkide zihin gelişimi ve azmin aracı olduğunu göstermektedir.

Direktör (2017) çalışmasında, kolej sınavına hazırlanan öğrencilerin benlik saygısı, akademik başarı, depresyon ve kaygı düzeylerini (sürekli-durumluk) incelemiştir. Kuzey Kıbrıs'ta gerçekleştirilen çalışmaya 144'ü kız, 141'i erkek olmak üzere 285 ilköğrencisi katılmıştır. Çalışma bulguları, benlik saygısı ile depresyon arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benlik saygısı ile sürekli ve durumluk kaygı arasında ise düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Depresyon ve sürekli kaygının birlikte benlik saygısını anlamlı şekilde yordadığı gözlenmiştir. Son olarak benlik saygısı ve depresyonun akademik başarının birer yordayıcısı olduğu da çalışmanın bulguları arasındadır.

Savi-Çakar ve Karataş (2017), yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve bazı değişkenlerin (okul öfkesi ve yaşam doyumu) okula bağlanma düzeyindeki yordayıcı rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya 182 kız ve 187 erkek olmak üzere toplam 369 lise öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin benlik saygıları ile okula bağlanma, arkadaşla bağlanma ve öğretmene bağlanma alt boyutları arasında herhangi anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Kaya ve Oğurlu (2015), ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik saygıları ile zekâ ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören, 51'i kız ve 78'i erkek olan 129 öğrenci

oluşturmuştur. Çalışma sonucunda benlik saygısının zekâ puanı ve akademik başarı ile anlamlı bir ilişki göstermediği görülmüştür.

Sarıkaya (2015) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin benlik saygıları ile psikolojik dayanıklılıklarını ele almıştır. Çalışmaya 148'i kız, 154'ü erkek olmak üzere toplam 302 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda benlik saygısı ile psikolojik dayanıklılık arasında manidar bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin benlik saygısı düzeyi yükseldikçe psikolojik dayanıklılık düzeyleri de yükselmektedir.

Moksnes, Moljord, Espnes ve Byrne (2010), Norveçli ergenlerle yürüttükleri araştırmada benlik saygısı, stres, depresyon ve anksiyete durumlarını arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 769'ı kız, 735'i erkek ve 4'ü cinsiyet belirtmeyen olmak üzere toplam 1508 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 13 ile 18 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçları stresin etkisi kontrol edildiğinde benlik saygısı ile depresyon ve anksiyete arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.8. Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde akademik azim ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın bu kısmında genel azim ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve akademik azim ile ilişkili olan yaşam memnuniyeti, psikolojik iyi oluş, akademik başarı, depresyon, umutsuzluk, stres gibi değişkenler ile denetim odağı ilişkisini ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Huff (2020), doktora tezi kapsamında, madde kullanım bozukluğu veya ikili tanısı (ruhsal hastalık ve madde bağımlılığı) olan hastalarda yaş, azim ve denetim odağı kavramlarını araştırmıştır. Araştırmaya 38'i madde kullanım bozukluğu, 29'u ikili tanısı olan toplam 67 hasta katılmıştır. Araştırma sonunda, madde bağımlısı ya da ikili tanılı bireylerin denetim odakları ve azimleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani hastaların dış denetim odağı puanları yükselirken azim düzeylerinde düşüşler meydana gelmiştir.

Gezer (2020), tez çalışması kapsamında üniversite öğrencilerinin denetim odakları ile bazı değişkenler (psikolojik iyi oluş düzeyi, yaşam memnuniyet düzeyi ve akademik başarı) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Erzincan

Binali Yıldırım Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya 316'sı kadın ve 304'ü erkek olmak üzere toplam 620 öğrenci katılmıştır. Çalışma bulgularına bakıldığında üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile denetim odakları arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarıları denetim odağı açısından incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak öğrencilerin yaşam memnuniyeti ile denetim odağı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Genel yaşam memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin içten denetimli oldukları tespit edilmiştir.

O'brien (2019), doktora tezi kapsamında, liseyi terk eden yetişkinlerin eğitimlerini tamamlayıp tekrar mezun olma durumlarına yönelik azim ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yaşları 22 ile 50 arasında değişen 145 yetişkin katılmıştır. Bu çalışmanın sonunda, denetim odağı ve azim arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. O'brien bu sonucu, örneklem grubunun başarı düzeyinin düşük olmasına bağlamıştır.

Çelik ve Sarıçam (2018), lise öğrencilerinin akademik denetim odağı, pozitif düşünme becerisi ve azim arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın örneklemi 120'si kız 168'si erkek olmak üzere toplam 288 öğrenciden oluşturulmuştur. Bulgular, azim ile iç akademik denetim odağı ve pozitif düşünme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin akademik kontrol odağı ve pozitif düşünme becerisinin, azim için önemli birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Cengiz (2018), üniversite öğrencilerinin denetim odakları ile psikolojik iyi oluş ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya devlet (74) ve vakıf (138) üniversitelerinde öğrenim gören, 147'si kadın ve 65'i erkek olmak üzere toplam 212 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin denetim odakları ile psikolojik iyi oluşları arasında negatif yönde anlamlı, denetim odakları ile depresyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğrencilerin içten denetimli olma düzeyleri yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyleri de yükselmiştir. Ayrıca öğrencilerin dıştan denetimli olma düzeyleri yükseldikçe depresyon düzeyleri de yükselmiştir.

Çiftgöz (2018), üniversite sınavına hazırlanan lise öğrencilerinin denetim odaklarının umutsuzluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Avcılar

ve Beylikdüzü ilçelerinde öğrenim gören 271 öğrenci katılmıştır. 124'ü kız ve 147'si erkek olan öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir. Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini belirlemek için gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler, motivasyon kaybı ve umut alt boyutlarından oluşan Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda dıştan denetimli öğrencilerin umutsuzluk ölçeğinden aldıkları toplam puanın içten denetimli öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde dıştan denetimli öğrencilerin motivasyon kaybı alt boyutundan aldıkları puanın içten denetimli öğrencilere göre daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin denetim odakları ve gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler alt boyutu arasında bir ilişki gözlenmemiştir.

Griffin (2014), iç ve dış denetim odağının her birinin psikolojik iyi oluş üzerinde önemli bir yordama gücüne sahip olduğunu göstermek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 407'si kız ve 170'i erkek olmak üzere toplam 557 lisans öğrencisi katılmıştır. Bulgular, iç denetim odağının stres ile negatif yönlü, benlik saygısı ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Dış denetim odağı ise benlik saygısı ile negatif, depresyon ve stres ile pozitif yönlü bir ilişki içerisindedir. İç ve dış denetim odağının ayrı ayrı benlik saygısı, depresyon ve stresi yordama durumuna bakıldığında, dış denetim odağının depresyon ve stresi pozitif yönde, benlik saygısını ise negatif yönde yordadığı görülmüştür. İç denetim odağının benlik saygısı, depresyon ve stres üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak dış denetim odağı benlik saygısı, depresyon ve stres değişkenlerinin tek anlamlı yordayıcısı olarak kabul edilmiştir.

Barzegar (2011) çalışmasında üniversite öğrencilerinin denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya İslami Azad Üniversitesi'nden 340 kadın ve 300 erkek olmak üzere toplam 640 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda denetim odağı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Zawawi ve Hamaideh (2009), Ürdünlü üniversite öğrencilerinin depresif belirtileri ve bunların denetim odağı ve yaşam memnuniyeti ile ilişkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, dış denetim odağının “diğer güçlü insanlar alt boyutu” ile depresyon arasında bir ilişki görülmezken, “şans alt boyutu” ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu

görülmüştür. İç denetim odağı ile depresyon arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Derin (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacının örneklemini İzmir ilinin merkez ilçelerinde bulunan 14 ilköğretim okulunda eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya 203'ü kız ve 231'i erkek olmak üzere toplam 434 öğrenci katılmıştır. Bulgular, sınıf ortamında kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin iç denetim odağına sahip olduğunu göstermiştir. Ek olarak öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükseldikçe içten denetimlilik düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Şengüder (2006), lise 1. ve 3. sınıf seviyesinde öğrenim gören ergenlerin ruhsal problemleri ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin ergenlerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 229'u kız ve 140'ı erkek olmak üzere toplam 369 öğrenci katılmıştır. Ergenlerin ruhsal problemlerini belirlemek amacıyla "Ruhsal Belirti Tarama Listesi" (SCL-90-R) kullanılmıştır. SCL-90-R, somatizasyon, obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, öfke-düşmanlık, fobik anksiyete, paranoid düşünce, psikotizm ve ek maddeler olmak üzere 12 alt testten oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda ergenlerin ruhsal problemleri ile denetim odakları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ergenin dıştan denetimli olma düzeyi yükseldikçe ruhsal açıdan problem yaşama düzeyi de yükselmiştir. Ayrıca iç denetim odağına sahip ergenlerin dıştan denetimli ergenlere göre akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akbağ, Sayiner ve Sözen (2005) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin stres düzeyi, depresyon düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya devlet ve vakıf üniversitelerinden 162'si kız ve 152'si erkek olmak üzere toplam 314 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin depresyon düzeyleri ile denetim odakları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin dıştan denetimli olma düzeyleri yükseldikçe depresyon belirtileri gösterme düzeyleri de yükselmiştir. Denetim odağı ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca stres düzeyi ve denetim odağının birlikte depresyonu yordama gücüne bakılmış ve bağımsız değişkenlerin depresyonun toplam varyansının %13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırma modelinde, değişkenler arası ilişkiler ve bağlantılar incelenmektedir. İlişkisel araştırmalarda başlıca nedensel karşılaştırma ve korelasyon yöntemleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Nedensel karşılaştırma araştırması, iki ya da daha fazla grup arasındaki farklılıkların sebep ve sonuçlarını, koşullara ve katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunmadan belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Bu araştırma; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerine etkilerini incelemesi açısından nedensel karşılaştırma araştırmasıdır.

Bu doğrultuda araştırmanın ilk sorusu şu şekildedir:

- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Korelasyonel araştırma türü, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve bu ilişkilerin ne dereceye kadar var olduğunu bulmayı amaçlamaktadır. Keşfedici korelasyonel ve yordayıcı korelasyonel araştırma olmak üzere iki türü vardır. Keşfedici korelasyonel araştırma değişkenler arası ilişkiyi anlamaya yöneliktir. Yordayıcı korelasyonel araştırma ise bir ya da daha fazla bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yöneliktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu araştırma; ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemesi açısından korelasyonel bir araştırmadır.

Bu doğrultuda araştırmanın ikinci sorusu şu şekildedir:

- Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 6., 7. ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni aşağıda Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.

Elazığ İl Merkezinde 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında 6., 7. ve 8. Sınıflarda Öğrenimine Devam Eden Öğrenci Sayıları

Okul türü	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Resmi ortaokul	5.485	5.428	5.519	16.432
Resmi imam hatip ortaokulu	530	488	490	1.508
Toplam	6.015	5.916	6.009	17.940

Tablo 1'e bakıldığında, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenimine devam eden altıncı sınıfta 6.015 (%34), yedinci sınıfta 5.916 (%32) ve sekizinci sınıfta ise 6.009 (%34) öğrenci olmak üzere toplam 17.940 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 16.432'si (%92) resmi ortaokullarda, 1.508'i (%8) ise resmi imam hatip ortaokullarında öğrenimine devam etmektedir.

Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki resmi ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı amaçsal örnekleme (kota örnekleme) yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme ile ele alınan alt grupların özellikleri ortaya konabilmekte ve bu özellikler arasında karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Bu yöntem ile seçkisiz örnekleme yöntem türlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi benzerlik göstermektedir. Ancak tabakalı örneklemede birim rastgele seçilirken tabakalı amaçsal örneklemede rastgele bir seçim olmaz. Ayrıca tabakalı örneklemede birim seçiminde

tabakanın evrendeki oranına bakılırken tabakalı amaçsal örneklemede oranlama işlemi yapılmaz. Belirlenen tabakalardan sabit sayıda bir seçim imkânı da olduğu için bu yöntem kota örnekleme olarak da adlandırılır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Bu araştırmanın örnekleminde, evrenin özelliklerinden biri olan sınıf düzeyi kota olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Örneklemdaki Öğrenci Sayısı

Okul türü	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Resmi ortaokul	222	201	215	638
Resmi imam hatip ortaokulu	97	113	81	291
Toplam	319	314	296	929

Tablo 2’ye bakıldığında, araştırmaya 6. sınıflardan 319 (%34), 7. sınıflardan 314 (%34) ve 8. sınıflardan 296 (%32) öğrenci olmak üzere toplam 929 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 638’i (%69) resmi ortaokullarda, 291’i (%31) ise resmi imam hatip ortaokullarında öğrenimine devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler toplanırken öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, akademik azimlerini belirlemek için “Akademik Azim Ölçeği” (AAÖ), benlik saygılarını belirlemek için “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Kısa form)” (CBSÖ) ve denetim odaklarını belirlemek amacıyla “Denetim Odağı Ölçeği” (DOÖ) kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama araçları online formlar haline getirilerek öğrencilere araştırmaya online bir şekilde katılma imkânı sağlanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi bilgilerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Akademik Azim Ölçeği (AAÖ)

Akademik Azim Ölçeği (AAÖ); Rojas, Reser, Usher ve Toland (2012) tarafından ilkökul dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencilerinin akademik azim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Bozgün ve Başgöl (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 10 madde ve tek boyuttan oluşan ölçekte, 1 ve 9 numaralı maddeler ters kodlanmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan 1. madde, 8. maddenin kontrol maddesidir. Ters kodlama işlemi yapılmadan önce katılımcı 1. ve 8. maddeye aynı cevabı vermişse buradan katılımcının ölçeği okumadan cevapladığı sonucu çıkarılabilir ve veri silinebilir. 5'li likert şeklinde geliştirilmiş olan ölçek, 1 (*kesinlikle katılmıyorum*) ile 5 (*kesinlikle katılıyorum*) arasında derecelendirilmektedir. AAÖ'den alınabilecek en düşük puan 10 iken en yüksek puan ise 50'dir. Alınan düşük puan öğrencinin akademik azim düzeyinin düşük; alınan yüksek puan ise öğrencinin akademik azim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Bozgün ve Başgöl, 2018).

Rojas ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplamışlardır. Bozgün ve Başgöl'ün (2018) çalışmasında ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa değeri .84'tür. Bozgün ve Akın Kösterelioğlu'nun (2020) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ise bu değer .77'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri .84 olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Cronbach alfa değerinin .70'den yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2018).

3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (CBSÖ)

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (CBSÖ), çocuk ve ergenlerde benlik saygısını ölçmek amacıyla bir öz bildirim ölçeği olarak Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 58 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerden 8'i dolgu maddelerdir. Dolgu maddeler puanlanmamaktadır. Bu sebeple puanlama 50 soru üzerinden yapılmaktadır. Form evet-hayır şeklinde cevaplanmaktadır. Evet cevabı 1 puan, hayır cevabı ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 50'dir (Diker Özarslan, 2020).

Ölçeğin orijinal halinde hesaplanan Kuder Richardson güvenirlik katsayıları kızlar için .91, erkekler için ise .80'dir (Coopersmith, 1967). Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Güçray, 1989; Pişkin, 1996; Turan

ve Tufan, 1987). Güçray (1989) çalışmasında ölçeğin test tekrar test güvenirliğini .70, iç tutarlılık katsayısını ise .83 olarak hesaplamıştır. Daha sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine yönelik tekrar çalışmalar yapmış ve Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği ile arasındaki korelasyon katsayısının .72 olduğunu tespit etmiştir (Güçray, 1993). Pişkin (1996) ise ölçeğin güvenirliğine yönelik yaptığı çalışmada KR20 değerini .81 olarak bulmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak ölçeğin Turan ve Tufan (1987) tarafından Türkçeye uyarlanan kısa formu kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan bu form evet-hayır şeklinde cevaplanmaktadır. Evet cevabı 1, hayır cevabı ise 0 puandır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 25'tir. Puanların yükselmesi benlik saygılarının yükseldiği anlamına gelmektedir (Diker Özarslan, 2020). Ölçeğin uyarlanan kısa formunun iç tutarlılık katsayısı .62, test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayısının ilk ölçümü .65, ikinci ölçümü ise .76'dır (Turan ve Tufan, 1987). Diker-Özarslan (2020) yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısını .77 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .84'tür.

3.3.4. Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ)

Nowicki ve Strickland (1973) tarafından geliştirilen 'Denetim Odağı Ölçeği'nin (Locus of Control Inventory For Children) amacı farklı durumlarda davranışları denetleyen pekiştirmelerin, içte ve dışta odaklanmasının algılanma düzeyini değerlendirmektir. Ölçek yaş düzeyi olarak 8-15 yaş çocuklarına uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekte sosyal olgunluk, akademik yeterlilik, olayların üstesinden gelme, bağımsızlık ve kendi başına güdülenme davranışları ile ilgili 40 madde yer almaktadır.

Ölçek, Öngen (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formun yapı geçerliği analizleri sonucunda 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 29 maddenin; *Aile ilişkileri için denetim odağı*, *Başarı için denetim odağı*, *Akran ilişkileri için denetim odağı*, *Batıl inanç için denetim odağı* ve *Kader için denetim odağı* şeklinde 5 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı için Cronbach alfa katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Aile ilişkileri için denetim odağı faktörünün cronbach alfa değeri .74, başarı için denetim odağı faktörünün cronbach alfa değeri .59, akran ilişkileri için denetim odağı faktörünün cronbach alfa değeri .61, batıl inanç için denetim odağı

faktörünün cronbach alfa değeri .62 ve kader için denetim odağı faktörünün cronbach alfa değeri ise .47'dir. Kader için denetim odağı faktörü hariç diğer faktörler yeterli iç tutarlılık düzeyindedir (Öngen, 2003). Polat (2019), ortaokul öğrenci grubuyla gerçekleştirdiği çalışmada ölçeğin toplamı için Cronbach alfa değerini .77, her bir faktör için ise cronbach alfa değerini .69, .75, .60, .61 ve .66 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin toplamı için Cronbach alfa değeri .80'dir.

Ölçek; kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilen dördümlük likert tipindedir. Ters puanlama işlemi yapılan 12 madde bulunmaktadır (1, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 27). Ölçeğin toplamından alınan yüksek puan kişinin içten denetimli, düşük puan ise dıştan denetimli olduğu göstermektedir. Ölçek istendiği taktirde her faktör için ayrı ayrı da puanlanabilmektedir. Bu çalışmada toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim öğretim döneminin ekim ayında, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf örneklem grubundaki öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için ilk olarak İnönü Üniversitesi'nden Etik Kurul Onayı (Ek 1) ve sonrasında ise Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek 2) alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra Elazığ il merkezinde uygulama yapılacak okullar belirlenmiş ve okul idarecileriyle görüşülerek çalışmanın amacı anlatılmıştır. Veri toplama araçları online formlara dönüştürülerek okul idarecilerine gönderilmiş, okul idarecileri ise sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları aracılığıyla online formları 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ulaştırmışlardır. Sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları online formları öğrencilere iletmeden önce çalışmanın amacı ve formları nasıl dolduracakları hakkında öğrencileri bilgilendirmişlerdir. Veri toplama süreci yaklaşık 3 hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistiksel analiz programının 24. sürümü kullanılmıştır ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları AAÖ, CBSÖ, DOÖ ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilere araştırmanın amacına uygun

istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Betimsel istatistiklerin yanı sıra gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler için t-testi ve ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılığın etki büyüklüğünün belirlenmesinde de eta-kare (η^2) yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

SPSS programına veri girişleri yapıldıktan sonra istatistiksel işlemlere geçilmeden önce Akademik Azim Ölçeğinde (AAÖ) bulunan kontrol maddeleri incelenmiştir. Kontrol maddeleri sayesinde okunmadan işaretleme yapılan 117 veri tespit edilmiş ve bunlar veri setinden çıkarılmıştır. Verilerde herhangi bir kayıp değer tespit edilmemiştir. Uygulanacak olan istatistiksel işlemlere karar vermek amacıyla önemli bir koşul olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar arasında olduğu tespit edilmiştir (Bu değerleri gösteren sonuçlar bulgular kısmında Tablo 3'te verilmiştir). Ayrıca yapılacak her istatistiksel işlemde önce verilerin gruplarda normal dağılıp dağılmadığına da bakılmıştır. Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için yordayıcı (bağımsız) değişkenler ile yordanan (bağımlı) değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çoklu bağlantı probleminin (yordayıcı değişkenler arasında yüksek derecede ilişki olması) olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Aşırı uç değerlerin tespiti için her bir verinin Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve öngörülen sınır değerini aşan 38 veri regresyondan çıkarılmıştır. Tüm bu düzenleme işlemlerinden sonra 1084 veriden 155'i silinmiş ve 929 veri kalmıştır.

İstatistiksel işlemlerin ilk aşamasında cinsiyet ve okul türü değişkenleriyle ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda parametrik bir test olan ve farklı iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyen ilişkisiz örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar verebilmesi için her iki gruptaki verilerin (aralık veya oran ölçeğinde olan) normal dağılım sergilemesi, iki grubun varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması ve verilerden her birinin

diğerinden bağımsız olması gerekmektedir (Can, 2014). Analiz yapılırken tüm bu koşulların sağlanmış olduğuna dikkat edilmiştir.

Sonraki aşamada sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleriyle ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda parametrik bir test olan ve ikiden fazla farklı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyen ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizin güvenilir sonuçlar verebilmesi için ortalaması kıyaslanacak verilerin (aralık veya oran ölçeğinde olan) her bir grup içinde normal dağılım sergilemesi, ortalaması karşılaştırılacak grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması ve her bir verinin diğerinden bağımsız olması gerekmektedir (Can, 2014). Analiz yapılırken tüm bu koşulların sağlanmış olduğuna dikkat edilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sırasında hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu görebilmek için Çoklu Karşılaştırma testleri yapılmıştır. Grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğu için az hata kabul eden Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014; Can, 2014). Can'a göre (2014) karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının yanı sıra bu farkın etki büyüklüğünün de bilinmesi gerekmektedir. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü bir ilişki katsayısı olan eta-kare (η^2) yöntemi ile belirlenmiştir. Bu değer, gruplar arası varyansın toplam varyansa bölünmesi ile elde edilir ve 0 ile 1 arasında değişmektedir. Green ve Salkind'a (2015) göre eta-karenin alacağı 0.01 değeri küçük, 0.06 değeri orta ve 0.14 değeri ise geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu anlamına gelmektedir (Akt., Can, 2014).

Araştırmanın son aşamasında ise ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (basit doğrusal korelasyon) ve Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Basit doğrusal korelasyon analizinin doğruluğu için her bir veri dizisi diğerinden bağımsız şekilde normal dağılım sergilemeli, veri çiftleri evrenden rastgele seçilmiş olmalı ve veri çiftlerindeki veriler birbirinden bağımsız olmalıdır. Çoklu regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için ise aralık veya oran ölçeğinde olan değişkenler normal dağılmalı, yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişki doğrusal olmalı, yordayıcı değişkenler kendi aralarında yüksek düzeyde ilişkiye

sahip olmamalı ve tahmin hataları (tahmin edilen ile gözlenen değer arasındaki farklar) normal dağılmalıdır (Can, 2014). Büyüköztürk'e göre (2014) yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyi .80'in üzerindeyse çoklu bağlantı problemi oluşur ve bu durum regresyonun güvenilirliğini olumsuz yönde etkiler. Verilerde, analizin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyecek bir durumla karşılaşılmasıdır.

Çoklu regresyon analizi yapılırken yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin, yordanan (bağımlı) değişken üzerindeki ortak etkisini görebilmek için değişkenlerin hepsinin birden modele dâhil olduğu Standart Yöntem (Enter) kullanılmıştır. Aşırı uç değerler regresyon analiz sonuçlarını olumsuz etkilemektedir. Verilerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak aşırı uç değerler tespit edilebilmekte ve bu değerler regresyondan çıkarılabilmektedir. Regresyondan veri çıkarma işleminde sınır değer belirlenirken Kay-kare dağılım tablosu kullanılmaktadır (Can, 2014). Bu çalışmada da kay-kare tablosundaki sınır değerlere göre veri eleme işlemi yapılmıştır. Ayrıca regresyon analizi sonucunda VIF ve Tolerans değerleri incelenerek çoklu doğrusallık probleminin olup olmadığına bakılmıştır. Field (2005), en büyük VIF değerinin 10'dan küçük, Tolerans değerinin ise 0,2'den büyük olduğu durumlarda çoklu doğrusallığa ilişkin bir sorun olmayacağını belirtmektedir. Bu çalışmada VIF ve Tolerans değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla elde edilen verilere ait bulgular yer almaktadır. İlk olarak araştırmanın ölçeklerinden elde edilen aritmetik ortalamalara, standart sapmalara, basıklık ve çarpıklık katsayılarına; daha sonra ise araştırma sorularına yönelik yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 3.

Akademik Azim, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Ölçeklerinden Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik azim	929	41.8	7.1	-1.21	1.22
Benlik saygısı	929	16.7	5.08	-.64	-.25
Denetim odağı	929	85.2	13.6	-.36	-.18

Tablo 3'te verilen basıklık ve çarpıklık katsayıları +1.5 ile -1.5 arasında olduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2013), ölçeklerden alınan puanların normal dağıldığı kabul edilmektedir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca yapılacak her istatistiksel analizden önce bu ölçeklerden alınan puanların gruplarda normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir.

4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testinin sonucuna Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	584	42.07	7.05	927	1.4	.16
Erkek	345	41.39	7.22			

Tablo 4 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerinin, akademik azimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin akademik azim puan ortalaması ($\bar{X} = 42.07$) ile erkek öğrencilerin akademik azim puan ortalaması ($\bar{X} = 41.39$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(927)} = 1.4$, $p > 0.05$]. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerinin akademik azimleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.2. Okul Türü Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testinin sonucuna Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin t Testi Sonucu

Okul türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Resmi ortaokul	638	42.07	7.11	927	1.58	.11
Resmi imam hatip ortaokulu	291	41.27	7.11			

Tablo 5 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin eğitimlerine devam ettikleri okul türünün, akademik azimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, resmi ortaokula giden öğrencilerin akademik azim puan ortalaması ($\bar{X} = 42.07$) ile resmi imam hatip ortaokuluna giden öğrencilerin akademik azim puan ortalaması ($\bar{X} = 41.27$) arasında

anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(927)} = 1.58$, $p > 0.05$]. Sonuç olarak okul türünün öğrencilerin akademik azimleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.3. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 6.
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Akademik azim	6.sınıf	319	42.97	6.89
	7.sınıf	314	41.40	7.57
	8.sınıf	296	41.03	6.73

Tablo 6’ya göre, ortaokul öğrencilerinin akademik azim puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre ortalaması şu şekildedir: 6.sınıf ($\bar{X} = 42.97$), 7.sınıf ($\bar{X} = 41.40$) ve 8.sınıf ($\bar{X} = 41.03$). Ortaokul öğrencilerinin akademik azim puan ortalamalarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni açısından ortalaması en yüksek grubun 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 7.
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
1)6. sınıf	Gruplar arası	662.07	2	331.035	6.608	.001*	1-2 1-3	.014
2)7. sınıf	Gruplar içi	46390.91	926	50.098				
3)8. sınıf	Toplam	47052.98	928					

(*)= $p < .05$

Tablo 7’de; sınıf düzeyi farklı olan 929 ortaokul öğrencisinin akademik azimleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların akademik azim puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 42.97$), 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 41.40$) ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X} = 41.03$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(2 - 926)} = 6.61, p < 0.05$]. Sınıf düzeyleri arasında oluşan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için “Scheffe” testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri ile diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinde sınıf düzeyine göre oluşan bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.14$) incelendiğinde küçük düzeyde olduğu görülmüştür.

4.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine ait betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 8.
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Akademik azim	1)Okuryazar değil	76	40.70	7.34
	2)Okuryazar	76	41.22	7.86
	3)İlkokul	334	41.77	7.16
	4)Ortaokul	152	41.52	6.87
	5)Lise	172	42.27	7.01
	6)Üniversite	103	42.45	7.07
	7)Lisansüstü	16	45.12	4.16

Tablo 8'e göre, ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin anne eğitim düzeylerine göre ortalaması şu şekildedir: Okuryazar olmayan ($\bar{X} = 40.70$), okuryazar olan ($\bar{X} = 41.22$), ilkokul ($\bar{X} = 41.77$), ortaokul ($\bar{X} = 41.52$), lise ($\bar{X} = 42.27$), üniversite ($\bar{X} = 42.45$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 45.12$). Ortaokul öğrencilerinin akademik azim puanlarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ortalaması en yüksek grup lisansüstü grubundaki öğrencilerdir.

Tablo 9.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1)Okuryazar değil	Gruplar arası	387.114	6	64.519	1.275	.266	-
2)Okuryazar							
3)İlkokul							
4)Ortaokul							
5)Lise	Gruplar içi	46665.866	922	50.614			
6)Üniversite							
7)Lisansüstü	Toplam	47052.980	928				

(*) = $p < .05$

Tablo 9'da anne eğitim düzeyleri farklı olan 929 ortaokul öğrencisinin akademik azimleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını sınamak için, anne eğitim düzeylerine göre oluşturulan grupların akademik azim puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 40.70$), anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.22$), anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.77$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.52$), anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42.27$), anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42.45$) ve anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 45.12$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(6-922)} = 1.27, p > .05$].

4.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azim Puanlarının Analizine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine ait betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 10.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Akademik azim	1)Okuryazar değil	19	38.05	8.42
	2)Okuryazar	37	42.62	7.46
	3)İlkokul	166	41.58	7.19
	4)Ortaokul	150	41.37	7.40
	5)Lise	297	41.54	7.33
	6)Üniversite	216	42.91	6.50
	7)Lisansüstü	44	41.75	5.87

Tablo 10'a göre, ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin baba eğitim düzeylerine göre ortalaması şu şekildedir: Okuryazar olmayan ($\bar{X} = 38.05$), okuryazar olan ($\bar{X} = 42.62$), ilkokul ($\bar{X} = 41.58$), ortaokul ($\bar{X} = 41.37$), lise ($\bar{X} = 41.54$), üniversite ($\bar{X} = 42.91$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 41.75$). Ortaokul öğrencilerinin akademik azim puanlarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ortalaması en yüksek grup üniversite grubundaki öğrencilerdir.

Tablo 11.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1)Okuryazar değil	Gruplar arası	611.98	6	101.997	2.025	.060	-
2)Okuryazar							
3)İlkokul							
4)Ortaokul	Gruplar içi	46441.00	922	50.370			
5)Lise							
6)Üniversite							
7)Lisansüstü	Toplam	47052.98	928				

(*)= $p < .05$

Tablo 11’de baba eğitim düzeyleri farklı olan 929 ortaokul öğrencisinin akademik azimleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını sınamak için, baba eğitim düzeylerine göre oluşturulan grupların akademik azim puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 38.05$), baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42.62$), baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.58$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.37$), baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.54$), baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42.91$) ve baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41.75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(6-922)} = 2.02, p > .05$].

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı Analizi (Tablo 12) ve Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına (Tablo 13) aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları

	$\bar{X}$	ss	1	2	3
1.Akademik azim	41.8	7.1	--		
2.Benlik saygısı	16.7	5.08	.38**	--	
3.Denetim odağı	85.2	13.6	.40**	.64**	--

(**) = $p < .01$

Tablo 12’de ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Öğrencilerin akademik azimleri ile benlik saygıları arasında ($r = .38$, $p < .01$) ve öğrencilerin akademik azimleri ile denetim odakları arasında ($r = .40$, $p < .01$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 13.

Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Denetim Odağının Akademik Azimlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	24.842	1.358	-	18.295	.000	-	-
Benlik saygısı	.275	.054	.20	7.163	.000	.38	.16
Denetim odağı	.145	.020	.28	5.070	.000	.40	.23
R = .431		$R^2 = .185$					
$F_{(2-926)} = 105.418$		$p = .000$					

Tablo 13’te ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen benlik saygısı ve denetim odağı değişkenlerinin, öğrencilerin akademik azimlerini ne şekilde yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri birlikte, öğrencilerin akademik azimleri ile anlamlı bir ilişki ($R = .431$, $R^2 = .185$) göstermişlerdir ($F_{(2-926)} = 105.418$, $p < .01$). Benlik saygısı ve denetim odağı birlikte, akademik azim puanlarındaki değişimin %18’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin akademik azim üzerindeki

görelî önem sırası denetim odağı ($\beta = .28$) ve benlik saygısı ($\beta = .20$) şeklindedir. Denetim odağı ($p < .01$) ve benlik saygısı ($p < .01$) değişkenleri, öğrencilerin akademik azimlerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Yordayıcı değişkenler ile akademik azim arasındaki ilişkilere bakıldığında ise; denetim odağı ile ($r = .40$) [benlik saygısı değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r = .23$)], benlik saygısı ile ($r = .38$) [denetim odağı değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r = .16$)] düzeyinde korelasyon gözlenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre, öğrencilerin akademik azmini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Akademik azim} = (0.145 \times \text{Denetim odağı ölçek puanı}) + (0.275 \times \text{Benlik saygısı ölçek puanı}) + (24.842)$$

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ise ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinde sınıf düzeyine göre oluşan bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.14$) küçük düzeydedir.

Öğrencilerin akademik azimleri ile benlik saygıları arasında ve öğrencilerin akademik azimleri ile denetim odakları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benlik saygısı ve denetim odağı birlikte, akademik azim puanlarındaki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin akademik azim üzerindeki göreceli önem sırası denetim odağı ($\beta = .28$) ve benlik saygısı ($\beta = .20$) şeklindedir. Denetim odağı ($p < .01$) ve benlik saygısı ($p < .01$) değişkenleri, öğrencilerin akademik azimlerini anlamlı şekilde yordamaktadır.

5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularının yorumlanması kısmında akademik azim ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olması sebebiyle genel azim düzeyine yönelik bulgulara da yer verilmiştir. Akademik azim ile ilgili kısıtlı literatüre bakıldığında, bu araştırma bulgularının aksine, akademik azim becerisinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin akademik azimleri erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeydedir (Clark ve Malecki, 2019; Sağkal ve diğ., 2020;

Porter, 2019). Clark ve Malecki (2019), kız öğrencilerin akademik azimlerinin erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmekle beraber bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğunu da belirtmişlerdir. Akademik açıdan kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde başarı göstermesi, kız öğrencilerin akademik azim düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasına bağlı olabilmektedir (Voyer ve Voyer, 2014). Alan yazında genel azim düzeyine yönelik yapılan birçok çalışmada da akademik azime benzer şekilde kız öğrencilerin genel azim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Christensen ve Knezek, 2014; Eskreis-Winkler ve diğ., 2014; Suzuki ve diğ., 2015; Oriol, Miranda, Oyanedel ve Torres, 2017). Bu araştırmada kız öğrencilerin akademik azim puan ortalamaları erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Ancak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Genel azim düzeyini ele alan bazı çalışmaların bulgularına göre ise cinsiyet, azim düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir (Clark ve diğ., 2020; Crede ve diğ., 2017; Hodge, Wright ve Bennett, 2018; Usher ve diğ., 2019; Yıldız, 2019). Bu bulgular araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Crede ve diğerleri (2017) yaptıkları meta-analitik çalışma sonucunda genel azim düzeyinin cinsiyetler arasında benzer düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Hodge ve diğerleri (2018) da kız ve erkek öğrencilerin azim düzeylerinin eş değer olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi Usher ve diğerleri (2019) da kız öğrencilerin genel azim puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu ancak bunun anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel azim becerisi gibi akademik azim de dışsal ve içsel birçok faktörden (bireyin psikolojik ve bilişsel özellikleri, aile yapısı, içinde bulunduğu kültür, yetişme tarzı, öğretmen tutumu, akademik yaşantılar vb.) etkilenebilen geniş bir kavramdır. Bu faktörler, öğrencilerin akademik azimleri üzerindeki cinsiyet faktörü etkisinin önüne geçmiş olabilir. Ortaokul öğrencilerinin dışsal motive kaynaklarına ve her iki cinsiyetteki öğrencilerin günümüzde daha eşit şartlara sahip olmaları akademik azim üzerindeki cinsiyet farkını ortadan kaldıracaktır.

5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Akademik azim ile ilgili literatürün kısıtlı olması ve var olan çalışmalarda okul türüne yönelik bir bulguya rastlanılmaması sebebiyle araştırmanın bu kısmında

akademik azim ve genel azim ile ilişkisi birçok araştırmaya konu olan akademik başarı değişkeni okul türü açısından değerlendirilmiştir. Bilinmektedir ki akademik başarının en önemli yordayıcılarından biri akademik azimdir (Clark ve Malecki, 2019; Crede ve diğ., 2017). Bu sebeple araştırmanın bu kısmında öğrencilerin akademik başarılarının okul türleri açısından farklılaşma durumları ele alınmıştır. Araştırma bulgusuna göre ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri okul türleri (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) bakımından farklılaşmamaktadır. Bu sonuca benzer şekilde akademik başarının da okul türüne göre farklılaşmaması beklenmektedir. Ancak alan yazında ortaokul öğrenci grubuyla yapılan bir çalışmada ortaokulda eğitim gören öğrencilerin akademik başarısının, imam hatip ortaokulunda eğitim gören öğrencilerin akademik başarısından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2017). Pehlivan (2020), lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda imam hatip lisesine giden öğrencilerin akademik başarılarının, fen ve anadolu liselerine giden öğrencilerden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular ile araştırma bulguları arasında bir tutarlılık olmadığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu şu şekilde açıklanabilir: Öğrenciler ilköğretim 4. sınıftan sonra eğitimlerine sınavsız bir şekilde imam hatip ortaokullarında ya da ortaokullarda devam edebilmektedir. Ortaokul ve imam hatip ortaokullarının müfredatları ortaktır. İmam hatip ortaokullarının müfredatında ek olarak İslami ilimler yer almaktadır. İki okul türü arasında okul tercihinin etkileyecek, eğitim süreci boyunca ve ortaöğretime geçiş aşamasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Bu sebeple iki okul türünde eğitim gören öğrenci profilleri de benzerlik göstermektedir.

5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Akademik azim ile ilgili literatüre bakıldığında da, sınıf düzeyi veya yaş açısından akademik azim düzeyinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ya da yaşları yükseldikçe akademik azim düzeylerinde düşüş yaşanmaktadır (Clark ve Malecki, 2019; Sağkal ve diğ., 2020). Clark ve Malecki (2019) yaptıkları araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin akademik azimlerinin 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sağkal ve diğerleri (2020) ise 11-14 yaş aralığında olan öğrencilerin akademik azimlerinin, 15-16 ve 17-18 yaş aralığında olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler sınıf kademesi atlarken aynı zamanda akademik düşüşlere

sebepe olabilecek birtakım olumsuzluklar (liselere geçiş sınavına yönelik artan stres, zorlayıcı çalışma koşulları, ergenlik döneminde artan okul temelli problemler, motivasyon kaybı, okula devamda yaşanan sorunlar gibi) yaşayabilmekte, yaşanan olumsuzluklar akademik düşüşlere ve akademik azmin azalmasına sebep olabilmektedir (Clark ve Malecki, 2019). Genel azim düzeyi ve yaş değişkeninin incelendiği birçok araştırma, yaş ve sınıf düzeyinin artmasıyla beraber azim düzeyinde düşüşlerin yaşandığını göstermektedir (Oriol ve diğ., 2017; Usher ve diğ., 2019; West ve diğ., 2016). Oriol ve diğerlerinin (2017) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okul başarılarında azmin rolünü belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, ilköğretime devam eden öğrencilerin ortaöğretime devam eden öğrencilere göre daha azimli oldukları görülmüştür. Benzer bir bulgu da Usher ve diğerlerinin (2019) çalışması sonucunda elde edilmiştir. Usher ve diğerleri çocukların akademik başarılarında azmin önemini inceledikleri çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre daha azimli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Akademik azim bakımından en yüksek ortalamaya sahip grup lisansüstü grubudur. Ancak bu durum anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Literatürde ebeveyn eğitim düzeyi açısından akademik azmi inceleyen bir çalışma bulunmaktadır. Porter (2019), yeni bir akademik azim ölçeği geliştirmek için lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencinin akademik azmi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Ebeveynin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin akademik azim düzeyi de yükselmektedir. Yani anne eğitim düzeyi ne kadar yüksekse öğrencinin akademik azim düzeyi de buna bağlı olarak artacaktır denilebilir. Araştırma bulgusu ile bu bulgu tutarlılık göstermemektedir.

Literatürde akademik azim ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olması sebebiyle araştırmanın bu kısmında akademik azim ile yakından ilişkili olan ve bulguların yorumlanması aşamasında faydası olacağı düşünülen akademik başarı değişkeni ele alınmıştır. Anne eğitim düzeyinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Akkaş, 2011; Gelbal, 2008; Kotaman, 2008; Metin, 2013; Raty, 2006; Ural ve Çınar, 2014; Yılmaz, 2017). Gelbal'a (2008)

göre eğitim düzeyi yüksek olan anne, çocuğunun eğitim sürecinde daha bilinçli bir şekilde çocuğunu desteklemekte ve dolayısıyla çocuğun akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır. Akkaş (2011), 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi gibi faktörlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2008), genel akademik başarı düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Görülmektedir ki anne eğitim düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik bulgular farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgu şu şekilde açıklanabilir: Azim düzeyi yüksek bireyler diğer bireylere göre daha dayanıklıdır, zorluklara rağmen hedeflerinden vazgeçmezler ve bu sayede azmi düşük olan daha yetenekli akranlarının önüne geçebilirler (Duckworth ve diğ., 2007; Farrington ve diğ., 2012). Öğrencilerin ailelerinin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmaları öğrenci açısından eğitim yaşantısında bir zorluk olarak değerlendirilebilir. Anne-baba eğitim düzeyi de sosyoekonomik faktörler arasındadır. Eğitim düzeyi düşük olan anne-babaya sahip olmak, öğrencinin hedefine ulaşma, akademik açıdan başarılı olma sürecinde bir engel olarak kabul edilebilir. Akademik azim düzeyi yüksek öğrenci bu engelin kendisi üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırarak hedefine başarılı bir şekilde ulaşabilmektedir. Bu sebeple anne eğitim düzeyi gibi sosyoekonomik faktörlerin akademik azmi anlamlı bir şekilde etkilemediği düşünülmektedir.

5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Akademik Azim Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Akademik azim ile ilgili literatüre bakıldığında, yukarıda da bahsedildiği gibi, Porter'ın (2019) ebeveyn eğitim düzeyi açısından akademik azmi inceleyen çalışması bulunmaktadır. Porter'ın çalışmasına göre ebeveyn eğitim düzeyi öğrencinin akademik azmi üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahiptir. Bu bulgudan yola çıkarak baba eğitim düzeyine göre öğrencinin akademik azim becerisinin farklılaştığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu ile bu bulgu tutarlılık göstermemektedir.

Akademik azim ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmektedir. Alan yazına bakıldığında baba eğitim düzeyi açısından akademik başarıyı inceleyen araştırmaların çoğunda baba eğitim düzeyinin başarıyı olumlu ve anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Anguiano, 2004; Gümüseli, 2004; Güven,

2019; Karaca, 2020; Karadayı Atalar, 2019; Kılınçarslan, 2008; Obalı, 2009; Yılmaz 2017). Gümüşeli (2004), aile eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Obalı (2009), çalışması sonucunda baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde yüksek başarı sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Anguiano'ya (2004) göre eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalar eğitim sistemi içerisinde çocuklarının daha başarılı olmalarını sağlayabilmektedir. Güven (2019) ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin başarısında anne babanın rolünü incelemiş ve anne-baba eğitim düzeyinin yükselmesiyle öğrenci başarısının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma bulgusu arasında tutarlılık yoktur. Araştırmadan elde edilen bulgu şu şekilde açıklanabilir: Araştırmalar, öğrencilerin azim becerilerini geliştirebilecekleri bir eğitim ortamının düşük IQ, azınlık statüsü, düşük sosyoekonomik koşullar gibi dezavantajlara sahip öğrencilere başarı için büyük bir şans sağlayabileceğini göstermektedir (Borton ve Grelle, 2012). Günümüzde öğrencilerin çabalarının öğretmen ve idareciler tarafından övüldüğü, akademik açıdan azim becerisini geliştiren ve destekleyen bir eğitim ortamının olması, akademik azim üzerindeki anne-baba eğitim düzeyi gibi faktörlerin etkisini azaltmakta ve hatta ortadan kaldırabilmektedir.

5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum

Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik azimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin benlik saygıları arttıkça akademik azim düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Alan yazında, özel bir alan olan akademik azim ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak ergen ve gençlerin genel azim becerileri ile benlik saygıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Isenberg ve diğ., 2020; Lee ve diğ., 2017; Lee ve diğ.i, 2019; Li ve diğ., 2018; Weisskirch 2018; Weisskirch, 2019). Weisskirch'ın (2018) çalışmasına göre benlik saygısı ile genel öğrenme stratejileri, azmin iki boyutunu (gayrette ısrar-ilgi tutarlılığı) anlamlı şekilde yordamıştır. Kendilerine yönelik olumlu hisleri olan ve etkili öğrenme stratejilerini kullanan bireylerin, belirledikleri uzun vadeli hedefler için daha fazla tutku ve sebat gösterdikleri belirtilmiştir. Bu araştırmada da benlik saygısının akademik azmi anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular birbirleriyle tutarlılık göstermektedir.

Weisskirch (2019) bir diğer çalışmasında azim ile benlik gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Azmin iki boyutunun (gayrette ısrar-ilgi tutarlılığı) depresyon, mutluluk ve benlik saygısı gibi benlik durumlarıyla anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin benlik saygıları yükseldikçe azim düzeyleri de (gayrette ısrar-ilgi tutarlılığı) yükselmektedir. Isenberg ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada tıp öğrencilerinin azim düzeyleri ile benlik saygısı, empati, aktivite ve sosyallik gibi pozitif kişilik özellikler arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaya göre benlik saygısı ve empati, yüksek azim düzeyini benzersiz bir şekilde yordayabilmektedir. Li ve diğerleri (2018) da yaptıkları çalışma sonucunda, benlik saygısı ile azim arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu çalışmaya göre insanların uzun vadeli hedeflerine ulaşma konusundaki ısrar ve heyecanı (azmi), kendilerine yönelik algılarını etkilemekte (benlik saygısı) ve bu da kendi yaşam değerlendirmelerini (yaşam doyumu) öngörebilmektedir. Alan yazında üniversite öğrencilerinin insan hakları mağduriyetleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkide azim, zihin gelişimi ve umut gibi değişkenlerin aracı rolünü inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Lee ve diğ., 2017; Lee ve diğ., 2019). Bu çalışmalar sonucunda da azim ve benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Azim, olumsuz faktörlerin benlik saygısı üzerindeki etkisini azaltabilmektedir (Lee ve diğ., 2019).

Genel azim ile benlik saygısının ele alındığı araştırma bulguları doğrultusunda benlik saygısı ile akademik azim arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu bu yorumu doğrulamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin kendilerine yönelik olumlu değerlendirmeleri, akademik yaşantılarında uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri tutku ve kararlılığı pozitif yönde etkilemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin denetim odakları ile akademik azimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenciler içten denetimli oldukça akademik azim düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Alan yazında, özel bir alan olan akademik azim ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak iç denetim odağı ile genel azim, hedef belirleme, akademik başarı ve öz yönetim arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Amram ve Benbenishty, 2014; Balaban Dağal ve Bayındır, 2016; Çelik ve Sarıçam, 2018; Furnham ve Cheng, 2016; Griffin, McDermott, McHugh, Fitzmaurice ve Weiss, 2016; Huff, 2020; Marr ve

Wilcox, 2015; Shojaee ve French, 2014; Uguak ve diğ., 2007; Yang, Lin ve Liu, 2017). Çelik ve Sarıçam'ın (2018) çalışmasına göre lise öğrencilerinin azimleri ile iç akademik denetim odakları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca akademik denetim odağı öğrencilerin azmini yordama gücüne sahiptir. Bu çalışmada da denetim odağının akademik azmi anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Huff'ın (2020) çalışmasında madde bağımlısı ya da ikili tanıılı bireylerin denetim odakları ve azimleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin dış denetim odağı puanları yükseldikçe azim puanlarında düşüş yaşanmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde Griffin ve diğerleri ile Amram ve Benbenishty (2014) de çalışmalarında bağımlı bireylerin hedeflerine ulaşma çabası ve iç denetim odakları arasında önemli bir bağlantı olduğunu tespit etmişlerdir. Uguak ve diğerlerine (2007) göre iç denetim odağı ile bireyin uzun vadeli hedef başarısı arasındaki olumlu ilişki, azim ile iç denetim odağı arasında da olumlu bir ilişki olduğunun göstergesidir. Shojaee ve French'e (2014) göre ise bireylerin iç denetim odakları yükseldikçe uzun vadeli hedeflerine başarıyla ulaşma olasılıkları da yükselmektedir. Bu araştırmaların aksine O'brien (2019), azim ile denetim odağı arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Lise terkinin önleme programı aracılığıyla liseye yeniden dönen yetişkin bireylerin mezun olma durumlarının incelendiği çalışmada bireylerin azimleri ile denetim odakları arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. O'brien, bu bulguyu şu şekilde açıklamıştır: Azim ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle üniversite öğrencileri veya üniversite mezunları gibi başarılı olarak tanımlanan örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma bulguları ile lise eğitimlerini bırakan ve daha sonra tekrar liseye dönen bireylerle yürütülen bir çalışmada elde edilen bulgular arasında benzerlik olması beklenmemektedir.

Genel azim ile denetim odağının ele alındığı araştırma bulguları doğrultusunda denetim odağı ile akademik azim arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu bu yorumu doğrulamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin davranışlarının sonucunu kendi yetenek ve gayretine bağlama eğiliminde olması ve yaşadığı durumlarda kontrolün kendisine ait olduğunun farkında olması, akademik yaşantılarında uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri tutku ve kararlılığı pozitif yönde etkilemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin denetim odağı ve benlik saygıları, akademik azimlerinin %18'ini açıklamaktadır. Alan yazına bakıldığında akademik azimle ilişkisi olan kitap okuma alışkanlığı ve okul öncesi eğitim alma durumu (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2020), akademik başarı, yaşam ve okul doyumu (Clark ve Malecki, 2019) gibi değişkenlerin, varyansın kalan kısmını açıklayabileceği görülmektedir. Ayrıca bu değişkenlere ek olarak anne-baba ve öğretmen tutumları, sınav kaygısı, sosyal medya kullanımı, akademik erteleme gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik azimleri ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin eğitim hayatlarında önemli bir role sahip olan akademik azim kavramını incelemesi ve yine öğrencilerin kişisel ve akademik yaşamlarında önemli faktörler olan benlik saygısı ve denetim odağı ile birlikte akademik azim becerisini ele alması yönüyle alana katkı sunmaktadır. Araştırma sonucunda benlik saygısı ve denetim odağının akademik azmi anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik hayatları boyunca hedeflerine tutkulu ve kararlı bir şekilde bağlı olmalarında kendilerine yönelik olumlu değerlendirmelerinin ve içten denetimli olmalarının önemini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacılara, eğitimcilere, psikolojik danışmanlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma literatüre katkı sağlamakla beraber birtakım sınırlılıklara sahiptir. Dünyada ve ülkemizde devam eden pandemi sebebiyle araştırmanın verileri yüz yüze toplanamamıştır. Bu sebeple veri toplama işlemi online formlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları yalnızca Elazığ il merkezinde bulunan resmi ortaokul ve resmi imam hatip ortaokullarında eğitimlerine devam eden öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları kapsamında araştırmacılara ve psikolojik danışmanlara yönelik öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

- Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri bazı demografik değişkenler (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) açısından incelenmiş ve benlik saygısı ve denetim odağı değişkenlerinin akademik azim üzerindeki ortak etkisi ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda akademik azim üzerinde olumlu etkisi olabilecek değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Literatürde akademik azim ile ilgili çalışmalar oldukça kısıtlıdır. İlkokul, lise ve üniversite öğrencileri gibi farklı örneklem gruplarının akademik azimlerini ele alan çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmanın sonunda sınıf düzeyi değişkeni açısından ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılacak araştırmalarda bu farklılığın nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin akademik azim becerileri üzerinde etkisi olabilecek ve akademik azim becerisinin etkileyebileceği faktörler nitel bir araştırma ile incelenebilir.

Psikolojik danışmanlara yönelik öneriler şunlardır:

- Araştırma sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin akademik azimlerinin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik azmin sınıf kademesi yükselmesi sonucu farklılık göstermesine yönelik okul psikolojik danışmanları tarafından çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma bulgularına göre akademik azim ile benlik saygısı ve denetim odağı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ve benlik saygısı ve denetim odağı, akademik azmi anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin benlik saygısını yükseltecek ve içten denetimli olmalarını sağlayacak eğitim programlarının, akademik azim becerisinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Alan yazında benlik saygısı ve denetim odağı gelişimini destekleyen eğitim programları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Çeçen ve Kocak, 2007; Kaya ve Saçkes, 2004; Selcen, 2009). Okul psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilecek grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği çalışmalarında uygulanan benlik saygısı ve denetim odağını geliştirecek programlar, öğrencilerin akademik azimlerini de pozitif yönde etkileyecektir.
- Ergen grupları için akademik azim gelişimini destekleyecek okul temelli programlar hazırlanabilir. Hazırlanan programlar okul psikolojik danışmanları tarafından öğrenci gruplarına uygulanabilir. Bu sayede öğrencinin kişisel ve akademik yaşamında birçok faktörle ilişkili olan akademik azim becerisinin erken dönemlerden itibaren gelişimi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abuhassan, A. ve Bates, T.C. (2015). Grit: Distinguishing effortful persistence from conscientiousness. *Journal of Individual Differences*, 36(4), 205-214. doi: 10.1027/1614-0001/a000175
- Ahluwalia, A. and Preet, K. (2019). The influence of motivation and locus of control on commitment: An empirical study amongst the state university teachers. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 18(1), 32-54. Erişim adresi: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=69300e05-b88c-4f10-b2df-7138b3305cb1%40sessionmgr101>
- Akbağ, M., Sayiner, B. ve Sözen, D. (2005). Üniversite öğrencilerinde stres düzeyi, denetim odağı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 59-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1921>
- Akça, F. (2013). An investigation into the academic success of prospective teachers in terms of learning strategies, learning styles and the locus of control. *Journal of Education and Learning*, 2(1), 134-146. doi: 10.5539/jel.v2n1p134
- Akkaş, M. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ders başarılarını etkileyen kişisel, sosyo-ekonomik ve okul kaynaklı faktörlerin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akın, A. and Arslan, S. (2014). The relationships between achievement goal orientations and grit. *Education and Science Tedmem*, 39(175), 267–274. doi: 10.15390/EB.2014.2125
- Akyıldız, S. (2020). *The relationship between students' grit levels and success in Turkish Efl context* (Unpublished Master's Thesis). Çağ University/Institute of Social Sciences, Mersin.
- Alhadabi, A. and Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. doi: 10.1080/02673843.2019.1679202

- Al Mutawah, M. A. and Fateel, M. J. (2018). Students' achievement in math and science: How grit and attitudes influence? *International Education Studies*, 11(2), 97–105. doi: 10.5539/ies.v11n2p97
- Amram, Y. and Benbenishty, R. (2014). The impact of therapeutic factors on locus of control of addicts in therapeutic communities. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 9, 313-325. doi: 10.1080/1556035X.2014.967576
- Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, 25, 61-85. doi:10.1177/0192513X03256805
- Arslan, S., Akin, A. ve Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311–320. doi:10.21909/sp
- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N. and Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: a moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53, 755–781. doi:10.1007/s11162-011-9252-1
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atsan, N. (2017). Karar vermede çatışma kuramı ve özsaygı ilişkisine yönelik kültürel bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 63-73.
- Austin, E., Saklofske, D. and Mastoras, S. (2010). Emotional intelligence, coping and exam- related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42–50. doi: 10.1080/00049530903312899
- Aytan, M. E. (2010). *Obsesif kompulsif bozukluklarda denetim odağı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Balaban Dagal, A. ve Bayindir, D. (2016). The investigation of the level of self-directed readiness according to the locus of control personality traits of preschool teacher candidates. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 391-402. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096539.pdf>
- Barzegar, M. (2011). The relationship between learning style, locus of control and academic achievement in Iranian students. In *Proceedings of the 2011 2nd International Conference on Education and Management Technology* (pp. 13-195).
- Basım, H. N. ve Şeşen H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 159-168. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TmpnMk1USXk>
- Başal, H. A., Derman, M. T. ve Peymi, P. (2010). Sokakta çalıştırılan çocukların benlik saygısı, denetim odağı ve umutsuzluk düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5 (1), 89-106. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/30700391-Sokakta-calistirilan-cocuklarin-benlik-saygisi-denetim-odagi-ve-umutsuzluk-duzeyleri.html>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. and Vohs, K. D. (2003). Does high selfesteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in The Public Interest*, 4(1), 1-44. doi: [10.1111/1529-1006.01431](https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431)
- Beytekin, O. F., Kadı, A. ve Toprakçı, E. (2015). Öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(1), 1-8. doi: 10.2399/yod.15.002
- Binici, C. (2014). 7-11 yaş arası üstün ve normal gelişim gösteren çocukların aldıkları müfredat türüne göre denetim odağı özelliklerinin “goodenough-harris insan çiz testi” açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blalock, D.V., Young, K.C. and Kleiman, E.M. (2015). Stability amidst turmoil: Grit buffers the effects of negative life events on suicidal ideation. *Psychiatry Research*, 228, 781-784. doi: 10.1016/j.psychres.2015.04.041

- Bogin, L. (2017). *A portrait of college success: grit, theories of intelligence, and cumulative life adversity* (Unpublished Doctoral Dissertation). Pace University, Pleasantville.
- Borton, W. and Grelle, J. (2012). The dirt on grit: Examining relations with school adjustment, school performance, and theories of intelligence. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Running-Head-%3A-THE-DIRT-ON-GRIT-1-The-Dirt-on-Grit-Borton-Grelle/04892b0a49c01a2401d35b302c7f9dafcf7009fc#references>
- Bozgün, K. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2020). Variables affecting social-emotional development, academic grit and subjective well-being of fourth-grade primary school students. *Educational Research and Reviews*, 15(7), 417-425. doi: 10.5897/ERR2020.4025
- Bozgün, K. ve Başgöl, M. (2018). Akademik azim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435-445.
- Bowen, A. (2018). *Associations between grit and academic factors* (Unpublished Master's Thesis). James Madison University, Harrisonburg.
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N. and Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. doi:10.1177/1948550615574300
- Brown, G. K., Beck, A. T., Steer, R. A. and Grisham, J. R. (2000). Risk factors for suicide in psychiatric outpatients: A 20-year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 371-377. doi: 10.1037//0022-006X.68.3.371
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (19. basım). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. basım). Ankara: Pegem.

- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3.basım). Ankara: Pegem.
- Cengiz, A.İ. (2018). *İç-dış denetim odağı ve psikolojik iyi oluş ve depresif belirtiler arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2(1), 52–64.
- Clark, K. (2017). *Investigating a novel measure of academic grit* (Unpublished Master's Thesis). Northern Illinois University, Illinois.
- Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K. and Demaray, M. K. (2020). Adolescent academic achievement: A model of social support and grit. *Psychology in the Schools*, 57(2), 204-221. doi: 10.1002/pits.22318
- Chang, M.M. and Ho, C.M. (2009). Effects of locus of control and learner-control on web-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 22(3), 189-206. doi: 10.1080/09588220902920094
- Chang, W. (2014). *Grit and academic performance: Is being grittier better?* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Miami, Florida.
- Christensen, R., and Knezek, G. (2014). Comparative measures of grit, tenacity and perseverance. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 16-30.
- Chua, S. P., YiRong, B. S. and Yang, S. Z. (2020). Social media addiction and academic adjustment: The mediating or moderating effect of grit personality. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 143-151. doi: 10.17220/ijpes.2020.03.013
- Chye, S., Walker, R.A. and Smith, I.D. (1997). *Self-regulated learning in tertiary students: The role of culture and self- efficacy on strategy use and academic achievement*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Brisbane.

- Clark, K.N. and Malecki, C.K. (2019). Academic grit scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49-66. doi: 10.1016/j.jsp.2018.12.001
- Climer, S. L. (2017). *A quantitative study of grit as a predictor of online course success at a Suburban Michigan Community College* (Unpublished Doctoral Dissertation). Northcentral University, San Diego.
- Credé, M., Tynan, M. C. and Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. doi: [10.1037/pspp0000102](https://doi.org/10.1037/pspp0000102)
- Cross, T. M. (2014). *Staying the course: Grit, academic success, and non- traditional doctoral student* (Unpublished Doctoral Dissertation). Pepperdine University, California.
- Collaço, C.M. (2018). *What do we really know about grit? A multivariate statistical analysis investigation on the construct validity of grit* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of San Francisco, San Francisco.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Çeçen, A. R., ve Kocak, E. (2007). Deneysel bir çalışma: İlköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı programının öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), 59-68.
- Çelik, İ. ve Sarıçam, H. (2018). The relationships between positive thinking skills, academic locus of control and grit in adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 392-398. doi: 10.13189/ujer.2018.060305
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. ve Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9(3), 116-122.
- Çiftgöz, P. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan lise öğrencilerinde denetim odağı inancının umutsuzluk düzeylerine etkisi: Avcılar-Beylikdüzü örnekleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dada, J. O., Babatunde, S. O. and Adeleye, R. O. (2019). Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11, 367–378. doi: 10.1108/JARHE-06-2018-0100
- Datu, J. A. D. (2017). Sense of relatedness is linked to higher grit in a collectivist setting. *Personality and Individual Differences*, 105, 135–138. doi: 10.1016/j.paid.2016.09.039
- Datu, J.A.D., Valdez, J.P.M and King, R.B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 35(1), 121–130. doi: [10.1007/s12144-015-9374-2](https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2)
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceriler ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir ili örnekleme)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Diker-Özarslan, N. (2020). *İlkokula farklı yaş gruplarında başlamış ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Direktör, C. (2017). Koleje giriş sınavına hazırlanan çocuklarda başarı, benlik saygısı, depresyon ve kaygının değerlendirilmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 94-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/365575>
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski Kubilius, P. and Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: The contribution of psychosocial factors to academic performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67–77. doi: 10.1111/nyas.13210
- Doleck, T. and Lajoie, S. (2018). Social networking and academic performance: A review. *Education and Information Technologies*, 23(1), 435–465. doi: 10.1007/s10639-017-9612-3
- Duckworth, A.L. (2018). *Azim: Sabır, tutku ve kararlılığın gücü*. (çev. Ö. Taner). İstanbul: Pegasus Yayınları.

- Duckworth, A. L. and Gross, J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325. doi: 10.1177/0963721414541462
- Duckworth, A. L., Kirby, T.A., Tsukayama, E., Berstein, H. and Ericsson, K.A. (2011). Deliberate practice spell success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174–181. doi: 10.1177/1948550610385872
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. and Kelly, D.R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Duckworth, A.L. and Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. doi:10.1080/00223890802634290
- Duckworth, A. L. and Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. doi: 10.3102/0013189X15584327
- Dumfart, B. and Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 8–15. doi: 10.1027/1614-0001/a000182
- Durna, U. ve Şentürk, F.K. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 37-48.
- Dweck, C.S., Walton, G.M. and Cohen, G.L. (2011). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Egalite, A. J., Mills, J. N. and Greene, J. P. (2016). The softer side of learning: Measuring students' non-cognitive skills. *Improving Schools*, 19(1), 1–27. doi: 10.1177 /1365480215616313
- Ekinci, N. ve Hamarta, E. (2020a). Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 962-996. doi: 10.26466/opus.691887

- Ekinci, N. ve Hamarta, E. (2020b). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 125-144. doi: 10.26466/opus.569805
- Eskreis Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. and Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5(36), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00036
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. and Beechum, N.O. (2012). *Noncognitive factors in shaping school performance--a critical literature review*. Consortium on Chicago School Research.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Fook, C. Y. and Sidhu, G. K. (2015). Investigating learning challenges faced by students in higher education. *Procedia- social and Behavioral Sciences*, 186, 604–612. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.001
- Furnham, A. and Cheng, H. (2016). Childhood intelligence, self-esteem, early trait neuroticism and behaviour adjustment as predictors of locus of control in teenagers. *Personality and Individual Differences*, 95, 178-182. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.054
- Gagne, J. R. (2017). Self- control in childhood: A synthesis of perspectives and focus on early development. *Child Development Perspectives*, 11(2), 127–132. doi: 10.1111/cdep.12223
- Garipağaoğlu, B. Ç. ve Güloğlu, B. (2015). Öğretmen adaylarında öz liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak öğrenilmiş güçlülük ve denetim odağı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 147-162. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161317
- Gauld, M. (2003). *Character: Use it or lose it*. <http://www.hyde.edu/wp-content/uploads/2009/06/CharUseItorLoseit1-2003.pdf> Erişim tarihi: 09.10.2020.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısında etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/626>
- Gezer, Ç. (2020). *Sosyal gelişmeleri kaçırma korkusunun psikolojik iyi oluş ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gilman, R. and Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7
- Gordon, T. (1999). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gorman, R. (2015). *An examination of academic grit in urban high schools* (Doctoral Dissertation). Western Michigan University, Michigan.
- Griffin, D. P. (2014). Locus of control and psychological well-being: Separating the measurement of internal and external constructs--a pilot study. *EKU Libraries Research Award for Undergraduates*, 2. Erişim adresi: <https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=uagra>
- Griffin, M., McDermott, K., McHugh, R., Fitzmaurice, G. and Weiss, R. (2016). Grit in patients with substance use disorders. *The American Journal on Addiction*, 25, 652-658. doi: 10.1111/ajad.12460
- Güçray, S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9-10 ve 11 yaş çocukların özsaygı gelişimini etkileyen bazı faktörler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçray, S. (1993). Öz-saygı envanteri'nin geçerlik ve güvenirliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 31-42.
- Güler, A. (2020). Benlik saygısı ve yaşam memnuniyeti ilişkisi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 321-329. doi: 10.32600/huefd.687279

- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/6111889-Ailenin-katilim-ve-desteginin-ogrenci-basarisina-etkisi.html>
- Gürel-Küçükbayır, G. (2000). *Sağlıkta ve hastalıkta kontrol algısı ölçeği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, P. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ana babanın akademik başarıya ilişkin beklentisi ve eğitime katılımının rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Gyamfi, G. and Lai, Y. (2020). Beyond motivation: Investigating Thai English major students' grit. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 60, 60-96. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259131.pdf>
- Hammond, D. A. (2017). Grit: An important characteristic in learners. *Currents in Pharmacy and Learning*, 9(1), 1–3. doi: 10.1016/j.cptl.2016.08.048
- Hançer, A. H. and Tüfekçi, Z. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 31-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cije/issue/29853/321413>
- Hill, P. L., Burrow, A. L. and Bronk, K. C. (2016). Persevering with positivity and purpose: An examination of purpose commitment and positive affect as predictors of grit. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 257-269. doi:10.1007/s10902-014-9593-5
- Hirsch, J. K., Duberstein, P. R., Conner, K. R., Heisel, M. J., Beckman, A., Franus, N. and Conwell, Y. (2006). Future orientation and suicide ideation and attempts in depressed adults ages 50 and over. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14(9), 752-757. doi: 10.1097/01.JGP.0000209219.06017.62
- Hochanadel, A. and Finamore, D. (2015). 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. doi:10.19030/jier.v11i1.9099

- Hodge, B., Wright, B. and Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460. doi: 10.1007/s11162-017-9474-y
- Huang, H. and Zhu, H. (2017). High achievers from low socioeconomic backgrounds: The critical role of disciplinary climate and grit. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(2), 93-115. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Haigen-Huang/publication/318084642_High_Achievers_from_Low_Socioeconomic_Backgrounds_The_Critical_Role_of_Disciplinary_Climate_and_Grit/links/5957dcddaca272c78abc87f9/High-Achievers-from-Low-Socioeconomic-Backgrounds-The-Critical-Role-of-Disciplinary-Climate-and-Grit.pdf
- Huff, K.E. (2020). *The relationship of grit, locus of control, and age in participants with a substance use disorder or dual diagnosis* (Unpublished Doctoral Dissertation). Aurora University, Illinois.
- Hwang, M.H., Lim, H.J. ve Ha, H.S. (2018). Effects of grit on the academic success of adult female students at Korean Open University. *Psychological Reports*, 121(4), 705-725. doi: 10.1177/0033294117734834
- Isenberg, G., Brown, A., DeSantis, J., Veloski, J. and Hojat, M. (2020). The relationship between grit and selected personality measures in medical students. *International journal of medical education*, 11, 25-30. doi: 10.5116/ijme.5e01.f32d
- Ivcevic, Z. and Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. doi: 10.1016/j.jrp.2014.06.005
- Janssen, T. and Carton, J.S. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442. doi: [10.1080/00221329909595557](https://doi.org/10.1080/00221329909595557)
- John, O. and Srivastava, S. (1999). *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. In L. A. Pervin and O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Kahriman, İ. ve Polat, S. (2003). Adölesanlarda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 21-23.

- Kara, F., Güzel, A. ve Uçan, S. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kontrol odağı algısı ve ilişkili bazı faktörlerin belirlenmesi. *HSP*, 3(3), 148-159. doi: 10.17681/hsp.58273
- Karaca, Ü. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeyleri ile sosyal çevre koşulları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadayı Atalar, Ü.B. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kararmak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Kariuki, M. N.(2021). Relationship between self-esteem and students' academic performance based on gender in secondary schools in Tharaka-Nithi county, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 9(3), 17-32. Erişim adresi: <http://www.ijern.com/journal/2021/March-2021/02.pdf>
- Kaya, A., ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56.
- Kaya, F. ve Oğurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3089
- Kelly, D. R., Matthews, M. D. and Bartone, P. T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among West Point cadets. *Military Psychology*, 26(4), 327–342. doi: 10.1037/mil0000050
- Kılınçarslan, S. (2008). *Ebeveynin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarına etkileri ve bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, Y. J. (2015). Study on the role of grit in Korean elderly suicide ideation. *Advanced Science and Technology Letters*, 91, 67-70. doi: 10.14257/astl.2015.91.14

- Kleiman, E.M., Adams, L.M., Kashdan, T.B. and Riskind, J.H. (2013). Grateful individuals are not suicidal: Buffering risks associated with hopelessness and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 595–599. doi: 10.1016/j.jrp.2013.04.007
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153332>
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. (3. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lam, K.K.L. and Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K- 12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1654-1686. doi: 10.1002/pits.22302
- Leary, M. R. and MacDonald, G. (2003). *Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration*. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (p. 401–418). The Guilford Press.
- Lee, C. S., Park, J. Y., Daniel, N. B., Ngonde, S., Faith, A., Eboka, M. A. and Pamella, M. N. (2017). Mediating effect of growth mindset and grit between human rights victimization and self-esteem. *Journal of Digital convergence*, 15(9), 15-21. doi: 10.14400/JDC.2017.15.9.15
- Lee, C. S., Park, J. Y., Raj, P. P., Gautam, U., Denis, N. M. and Adhikari, S. (2019). Human rights damage and self-esteem of university students: The mediating effect of hope and grit. *Journal of Digital Convergence*, 17(6), 51-57. doi: 10.14400/JDC.2019.17.6.051
- Lee, W. W. S. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence*, 60, 148-152. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.08.006
- Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G. and Cheng, Z. (2018). The influence of grit on life satisfaction: Self-esteem as a mediator. *Psychologica Belgica*, 58(1), 51-66. doi: 10.5334/pb.400

- Loosemore, M. and Lam, A.S.Y. (2004) The locus of control: A determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management and Economics*, 22(4), 385-394. doi: 10.1080/0144619042000239997
- Luthans, K. W., Luthans, B. C. and Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61. doi: 10.1177/1052562918804282
- Mahatmya, D., Lohman, B.J., Matjasko, J.L. and Farb, A.F. (2012). Engagement across developmental periods. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Springer, Boston, MA.
- Malin, H., Liauw, I. and Damon, W. (2017). Purpose and character development in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1200–1215. doi:10.1007/s10964-017-0642-3
- Marr, J. and Wilcox, S. (2015). Self-efficacy and social support mediate the relationship between internal health locus of control and health behaviors in college students. *American Journal of Health Education*, 46(3), 122-131. doi: 10.1080/19325037.2015.1023477
- Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Epitropaki, O. and McNamara, R. (2005). The role of leader- member exchanges in mediating the relation ship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 78(1), 141-147. doi: 10.1348/096317904X23763
- Mendolia, S. and Walker, I. (2014). Do NEETs need Grit? IZA Discussion Paper No. 8740. Erişim adresi: <https://ssrn.com/abstract=2544804>
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1490645>
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E.O., Espnes, G. A. and Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and individual differences*, 49(5), 430-435. doi: 10.1016/j.paid.2010.04.012

- Mueller, B. A., Wolfe, M. T. and Syed, I. (2017). Passion and grit: An exploration of the pathways leading to venture success. *Journal of Business Venturing*, 32(3), 260- 279. doi:10.1016/j.jbusvent.2017.02.001
- Muenks, K. M., Wigfield, A., Yang, J. and O’Neal, C. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students’ personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599-620. doi: 10.1037/edu0000153.supp
- Nowicki S. and Strickland, B. A. (1973). Locus of control scale for children. 1. *Consult Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji başarılarıyla Türkçe’de okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- O’Brien, D.A. (2019). *Perseverance: The relationship between grit, locus of control and re-engagement rates of high school dropouts* (Unpublished Doctoral Dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2011). Öğrenme stratejileri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 467-486.
- O’Meagher, S., Kemp, N., Norris, K., Anderson, P. and Skilbeck, C. (2017). Risk factors for executive function difficulties in preschool and early school- age preterm children. *Acta Paediatrica*, 106(9), 1468–1473. doi: 10.1111/apa.13915
- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C. and Torres, J. (2017). The role of self-control and grit in domains of school success in students of primary and secondary school. *Frontiers in psychology*, 8, 1716. doi: [10.3389/fpsyg.2017.01716](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01716)
- Otacıoğlu, S. (2017). Profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 187-196. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/35347/425779#article_cite

- Otacıoğlu, S.G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19(1), 85-96. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/085-096.pdf>
- Öngen, D.(2003). Denetim odağı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 436-447.
- Öz, R., Yılmaz, H. B. ve Akçay, N. (2009). Tip 1 diyabetli çocuklarda benlik saygısını etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 330-8. Erişim adresi: <http://www.insanbilimleri.com>
- Özhan, M. B. ve Boyacı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin yordayıcısı olarak azim: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 370-376. doi: 10.5455/apd.285042
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Pappano, L. (2013). Grit and the new character education. *Education Digest*, 78(9), 4-9.
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Pennings, S. M., Law, K. C., Green, B. A. and Anestis, M. D. (2015). The impact of grit on the relationship between hopelessness and suicidality. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(2), 130-142. doi: 10.1521/ijct.2015.8.2.130
- Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pişkin, M. (1996). *Self esteem, locus of control and academic achievement of secondary school children both in England and Turkey* (Unpublished Doctoral Dissertation). Leicester University, İngiltere.

- Proyer, R.T., Gander, F., Wellenzohn, S. and Ruch, W. (2014). Positive psychology interventions in people aged 50–79 years: Long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. *Aging & Mental Health*, 18(8), 997-1005. doi: 10.1080/13607863.2014.899978
- Polat, M.A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde sosyal anksiyete ve denetim odağının spor yapma durumlarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Porter, M. (2019). *The development and validation of a vignette-based academic grit scale* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. and Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435–468. doi: 10.1037/0033-2909.130.3.435
- Raty, H. (2006). What comes after compulsory education? A follow-up study on parental expectations of their child's future education. *Educational Studies*, 32(1), 1-16. doi: 10.1080/03055690500415837
- Reed, L. and Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 44, 252-256.
- Reraki, M., Çelik, İ. and Sarıçam, H. (2015). Grit as a mediator of the relationship between motivation and academic achievement. *Ozean Journal of Social Science*, 8(1), 19-32. doi: 10.13140/RG.2.2.15063.78240
- Resnick, L. B. and Schantz, F. (2015). Rethinking intelligence: Schools build the mind. *European Journal of Education*, 50, 340–350. doi: 10.1111/ejed.12139
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Robinson, W.L. (2015). *Grit and demographic characteristics associated with nursing student course engagement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Indiana University, Indiana.

- Rogers, C. R. (1947). Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2(9), 358–368. doi: 10.1037/h0060883
- Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L. and Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the Academic Grit Scale*. Lexington, KY: University of Kentucky.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Russell, B.S., Lee, J.O., Spieker, S. and Oxford, M.L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 153-169. doi: 10.1080/02568543.2016.1143414
- Sağkal, A.S., Soylu, Y., Pamukçu, B. ve Özdemir, Y. (2020). Akademik azim ölçeği'nin (AAÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 326-344. doi: 10.21764/maeuefd.613223
- Salles, A., Cohen, G. L. and Mueller, C. M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *The American Journal of Surgery*, 207(2), 251-254. doi: 10.1016/j.amjsurg.2013.09.006
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935. doi: 10.7884/teke.622
- Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıyüce-Körükçü, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Savi-Çakar, F. ve Karatas, Z. (2017). Adolescents' self-esteem, school anger and life satisfaction as predictors of their school attachment. *Education and Science*, 42(189), 121-136. doi: 10.15390/EB.2017.6573
- Saygılı, G., Kesecioğlu, T. İ. ve Kırıktaş, H. (2015). Eğitim düzeyinin benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 210-217. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/21..gizem_saygili.pdf
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2020). Benlik saygısı ve ilişkisel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 349-369. doi: : 0000-0001-5594-0786, 0000-0001-5753-9355
- Selcen, A. (2009). *Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sevil-Gülen, Ö. (2019). *Interplay of parental involvement, school belonging, peer social support, and self-esteem in resilience of adolescents from low socioeconomic districts* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Schiefele, J., Krapp, A. and Winteler, A. (1992). *Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research*. In K. A. Renninger, S. Hidi and A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest In Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Shechtman, N., DeGarger, A., Dornsfie, C., Rosier, S. and Yarnall, L. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*. Washington, DC: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education.
- Shojaee, M. and French, C. (2014). The relationship between mental health components and locus of control in youth. *Psychology*, 5, 966-978. doi: 10.4236/psych.2014.58107

- Silvester, J., Anderson Gough, F. M., Anderson, N. R. and Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 59-76. Erişim adresi: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/096317902167649?casa_token=WIArIKFBy4kAAAAA:t23t6ZvSuL3VpkS4PCCVILlYFKbu8jo6ZnFUc1-UREkQWcQ5qJ951TY4yYyogPQESUi8Cld2hkcHwvUQ
- Singh, K. and Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40–45.
- Siyez, D.M. (2012). *Ergenlerde problem davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons*, 23(1), 67–71.
- Sulu, H. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Suzuki, Y., Tamesue, D., Asahi, K. and Ishikawa, Y. (2015). Grit and work engagement: A cross-sectional study. *PLOS One*, 10(9). doi: 10.1371/journal.pone.0137501
- Steel, P., Schmidt, J. and Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138–161. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.138
- Strayhorn, T.L. (2013). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions?. *Journal of African American Studies*, 18, 1-10. doi: 10.1007/s12111-012-9243-0
- Sturman, E. D. and Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 59, 1-10. doi: 10.1016/j.lindif.2017.08.004

- Şengüder, Ş. (2006). *Lise - I - III. sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, G. B. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*.(6th ed.). London: Pearson.
- Taşgıt, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tatoğlu, N. (2006). *Zonguldak il merkezinde 15-17 yaş grubu genel lise öğrencilerinde benlik saygısının akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi/Sağlık Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Telef, B.B. (2016). Okulda pozitif yaşantılar ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2475-2487. doi:10.14687/jhs.v13i2.3562
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and Higgins- D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Tiandem-Adamou, Y.M. (2019). *A correlational study examining the effects of academic grit on the academic success of black high school students in North Carolina* (Unpublished Doctoral Dissertation). American College of Education, Indianapolis.
- Tucker-Drop, E.M., Briley, D.A., Engelhardt, L.E., Mann, F.D. and Harden, K.P. (2016). Genetically-mediated associations between measures of childhood character and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 790–815. doi: [10.1037/pspp0000098](https://doi.org/10.1037/pspp0000098)
- Tunç, A.A., Çabıtcı, M., Devrilmez, M. ve Demirel, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi: Cinsiyet, sınıf ve okul takımında yer alma değişkenlerinin etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 29-35. doi: 10.30655/besad.2021.33

- Turan N. ve Tufan B. (1987, Eylül). *Coopersmith benlik saygısı envanteri'nin (SEI) geçerli güvenirlik çalışması*. 23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresinde sunuldu, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Erişim tarihi: 24.11.2020. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56d4c216bbd452.53474962
- Uçar, B. (2019). *Çalışan ve çalışmayan öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları benlik saygısı ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uguak, U., Elias, H., Uli, J. and Suandi, T. (2007). The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 120-128. Erişim adresi: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=34594fa4-3b79-4c9c-afd7-8f0122f6dba1%40sessionmgr101>
- Ural, A. ve Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3, 41-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/207756>
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R. and Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success?. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877-902. doi: 10.1037/edu0000324
- Uyanık-Balat, G. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Vela, J. C., Lu, M. P., Lenz, A. S. and Hinojosa, K. (2015). Positive psychology and familial factors as predictors of Latina/o students' psychological grit. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 287-303. doi:10.1177/0739986315588917
- Von Culin, K. R., Tsukayama, E. and Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 306-312. doi:10.1080/17439760.2014.898320

- Voyer, D. and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620
- Yağışan, N., Sünbül, A.M. ve Yücalan, Ö.B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 243-262.
- Yang, J., Lin, Y. and Liu, Y. (2017). Effects of locus of control on behavioral intention and learning performance of energy knowledge in game-based learning. *Environmental Education Research*, 23(6), 886-899. doi: 10.1080/13504622.2016.1214865
- Yavaş, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. (19. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.(2003). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeager, D. S. and Walton, G. M. (2011). Social- psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. doi: 10.3102/0034654311405999
- Yenice, M. (2020). *Lise öğrencilerinde yılmazlığı yordamada bilinçli farkındalık ve benlik saygısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (9. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2017). Denetim odağı., Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 233-252). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, F.N. (2019). *Ergenlerde öz-yeterlik, motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisi: Bir model sınaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı eğitimi ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zawawi, J. A. and Hamaideh, S. H. (2009). Depressive symptoms and their correlates with locus of control and satisfaction with life among Jordanian college students. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 71-103. doi: 10.5964/ejop.v5i4.241
- Zeigler-Hill, V., Li, H., Masri, J., Smith, A., Vonk, J., Madson, M. B. and Zhang, Q. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in American and Chinese college students. *Journal of Research in Personality*, 47, 455-463. doi:10.1016/j.jrp.2013.03.010
- Wallace, R.L. (2015). *Grit and student performance: A mixed-method analysis of a non-traditional technical high school and a traditional high school* (Unpublished Doctoral Dissertation). Lindenwood University, Missouri.
- Wang, M.T. and Eccles, J.S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Weisskirch, R. S. (2018). Grit, self-esteem, learning strategies and attitudes and estimated and achieved course grades among college students. *Current Psychology*, 37(1), 21-27. doi: 10.1007/s12144-016-9485-4
- Weisskirch, R. S. (2019). Grit applied within: Identity and well-being. *Identity*, 19(2), 98-108. doi: 10.1080/15283488.2019.1604345

- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. O. and Gabrieli, J. D. E. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38, 148–170. doi: 10.3102/0162373715597298
- Wolters, C. A. and Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293–311. doi: 10.1007/s11409-014-9128-9
- Wu, H. Y., Kung, F. Y. H., Chen, H. C. and Kim, Y. H. (2017). Academic success of “Tiger Cubs”: Self- control (not IQ) predicts academic growth and explains girls' edge in Taiwan. *Social Psychological and Personality Science*, 8(6), 698–705. doi: 10.1177/1948550616675667

EKLER

EK 1. İnönü Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/09/2020-E.58469

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi: 10.09.2020	Oturum Sayısı: 16	Karar Sayısı: 2020/2-16
Etik Açından Uygun Yukarıda adı ve araştırmacıları belirtilen ve kısaca özetlenen çalışma başvurusu, tarafımdan incelenmiş olup çalışmanın amaç, yöntem, uygulama ve hedeflerinin; etik açıdan uygun olduğu kanaatindeyim. Fakat, Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin belgesi alındıktan sonra çalışma başlatılmalıdır. Ayrıca, çalışma esnasında veli izni de alınmalıdır.		
Çalışma Adı	Ortaokul öğrencilerinin (6., 7. ve 8. sınıf) akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi	
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi Büşra acar (Yürütücü) Dr.Öğretim Üyesi Yüksel ÇIRAK (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BECF5SY1H adresinden yapılabilir. (PIN:15312)

EK 2. Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

EK 3. Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler, ‘Kişisel Bilgi Formu’ sizlerin bazı sosyodemografik bilgilerinize yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ankette size uygun olan ifadenin yanındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretlemeniz istenmektedir. Anket sonuçları İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda yapılacak olan tez kapsamında kullanılacaktır. Lütfen tüm yanıtları içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Büşra ACAR

İnönü Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1- Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
- 2- Eğitim gördüğünüz kurum:
Resmi Ortaokul () Resmi İmam Hatip Ortaokulu ()
- 3- Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()
- 4- Annenizin Öğrenim Durumu:
☐ Okuma-yazma bilmiyor
☐ Okuma-yazma biliyor
☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu
☐ Üniversite mezunu
☐ Yüksek lisans/Doktora
- 5- Babanızın Öğrenim Durumu:
☐ Okuma-yazma bilmiyor
☐ Okuma-yazma biliyor
☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu
☐ Üniversite mezunu
☐ Yüksek lisans/Doktora

EK 4. Akademik Azim Ölçeği

Akademik Azim Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir ödev zor olduğunda kolaylıkla vazgeçerim.					
2. Bir ödev yaptığımda tüm gayretimi o ödevde veririm.					
3. Ödevimi bitirene kadar yapmaya devam ederim.					
4. Bir ödev için çalışma planı yaptığımda o plana sadık kalırım.					
5. Bir ödevi yapmaya söz verdiğimde o ödevi tamamlarım.					
6. Çok çalışkan bir öğrenciyim.					
7. Başarısız olsam bile denemeye devam ederim.					
8. Bir ödev zor olsa bile üzerinde çalışmaya devam ederim.					
9. Okulla ilgili sorumluluklarımı her zaman yerine getirmem.					
10. Çalışma isteğim olmasa bile yapılması gereken ödevleri yaparım.					

EK 5. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği-Kısa Form

	EVET	HAYIR
1- Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymam.		
2- Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir.		
3- Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var.		
4- Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.		
5- İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler.		
6- Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.		
7- Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.		
8- Yaşıtlarımın arasında seviliyorum.		
9- Anne ve babam duygularımı genellikle dikkate alır.		
10- Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.		
11- Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).		
12- Kendim olabilmek oldukça zor.		
13- Hayatımdaki her şey karmakarışık.		
14- Arkadaşlarım genellikle düşüncelerimi izlerler.		
15- Kendimi değersiz görüyorum.		
16- Pek çok kere evden ayrılmayı, kaçmayı istemişimdir.		
17- Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.		
18-Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.		
19- Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.		
20- Anne - babam beni anlıyor.		
21- İnsanların çoğu benden daha çok seviyor.		
22- Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.		
23- Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.		
24- Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.		
25- Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz)		

EK 6. Denetim Odağı Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1- Ailem, çoğu zaman söylemek istediklerimi dikkate alır.				
2-Bir şeyi yanlış yaptığımda onu düzeltmek için yapabileceğim çok az şey vardır.				
3-Arkadaşlarımla fikirlerimi değiştirmek benim için çoğu zaman olanaksızdır.				
4-Eğer hasta olacağım varsa, ne yaparsam yapayım hasta olmaktan kendimi koruyamam.				
5-Bir ceza aldığım zaman, bu cezanın genellikle hiçbir haklı nedeni olmadığını düşünürüm.				
6-Güne iyi başlarsam, ne yaparsam yapayım o gün güzel geçer.				
7-Çoğu zaman çok fazla çaba göstermeye değmez, çünkü kötü giden bir şeyi asla düzeltemem.				
8-Yeterince iyi çalışırsam her derste başarılı olabilirim.				
9-Hatam olmadığı halde olan bitenle ilgili sık sık suçlandığım olur.				
10-Sınavlardan yüksek notlar almak benim için çok şey ifade eder.				
11-Bazı insanlar doğuştan benden daha şanslıdır.				
12- Ailemin herhangi bir konudaki fikrini değiştirmek neredeyse olanaksızdır.				
13-Akıllı olmak, şanslı olmaktan daha iyidir.				
14-Ailemin benim hakkımda verdiği kararlarda çoğu kez bana söz düşmez.				
15-Önceden plan yaparsam, işlerim daha iyi gider.				
16-Arkadaşlarıma istediklerimi yaptırmak kolaydır.				
17-Eğer bana düşman olan bir yaşıtlım varsa, bu durumu engellemek için yapabileceğim çok az şey vardır.				
18-Yaşamımda iyi şeyler gerçekleştiğinde, bunlar tamamen çok sıkı çalışmamın ürünüdür.				
19- Çoğu zaman evde işlerin istediğim gibi gelişmesi için uğraşmamın bir yararı olmaz.				

20- Ev ödevlerimi yapıp yapmamamın, aldığım notlar üzerinde önemli bir etkisi vardır.				
21-Birisi beni sevmediği takdirde bunu değiştirmek için yapabileceğim pek fazla bir şey yoktur.				
22-İnsanlar çoğu zaman hiçbir haklı neden olmadan bana kızıyorlar.				
23-Ne zaman istesem, anne ve babam bana yardımcı olurlar.				
24-İnsanların beni sevip sevmemesi benim nasıl davrandığıma bağlıdır.				
25-Bana uğur getiren eşyalarım vardır.				
26-Yaşlıtlarımdan biri bana kızarsa bunu engellemek için yapabileceğim bir şey yoktur.				
27-Eğer yeterli çabayı gösterirsem, olaylar istediğim gibi gelişir.				
28-Dört yapraklı bir yonca bulursam bunun bana iyi şans getirebileceğine inanırım.				
29-Birçok sorunumu çözmenin en iyi yolunun üzerinde düşünmemek olduğuna inanıyorum.				

EK 7. İntihal Raporu