



**AZİM PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN AZİM DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Ebru Tosun Sümer

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ebru

Soyadı : Tosun Sümer

Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Azim Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Azim
Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of The Grit Psychoeducation Program on The Grit Levels
of Secondary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ebru Tosun Sümer

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ebru TOSUN SÜMER tarafından hazırlanan “Azim Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Azim Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Güven

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Metin Pişkin

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Ankara Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Şerife Işık

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Kemal Öztemel

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Sevda Aslan Mucur

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23.02.2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım oğlum ve eşime...

TEŞEKKÜR

Büyük bir çaba ve özveri ile hazırladığım doktora tezimi tamamlamanın mutluluk ve gururu içindeyim. Tezimin başlangıcından bitimine kadar her zaman sakin tavırları, tecrübesi, bilgisi ile daima bana yol gösteren, destek olan, yoğunluğuna rağmen zaman ayıran ve bana güvenen, örnek aldığım değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜVEN'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde, güler yüzlü tavırları, samimiyetleri, beni motive edici konuşmalarıyla değerli bilgi ve görüşlerini paylaşan ve araştırmamın şekillenmesinde katkıda bulunan Prof. Dr. Şerife IŞIK ve Prof. Dr. Sevdâ ASLAN MUCUR hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Bunun yanında tez savunmama katılıp, değerli bilgi ve görüşlerini paylaşarak tezimin son şeklini almasına katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Metin PİŞKİN ve Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tezimin psikoeğitim programı oluşturma sürecinde değerli bilgilerine başvurduğum Prof. Dr. Semra GÜVEN hocama teşekkür ederim. Beni motive eden ve her zaman desteklerini hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Feride BACANLI ve Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Onlar olmasaydı tezim olmazdı dediğim, ölçek geliştirme ve psikoeğitim sürecine katkı sağlayan sevgili ortaokul öğrencilerine ve uygulama yaptığım okulların idareci ve psikolojik danışmanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ders döneminde tanıştığım, “iyi ki tanıdım” dediğim çok değerli arkadaşım Zeynep TÜRKOĞLU MUTLU'ya teşekkür ederim. Ayrıca bana güvenen ve bunu her zaman ifade eden arkadaşlarım Aslı AKŞİT KAYA ve Sabriye IŞIK'a teşekkürlerimi sunarım.

Bana sadece bu süreçte değil hayatımın her döneminde destek olan, dualarını esirgemeyen ve takdir eden canım anneme, kardeşlerime ve özellikle süreci iyi bilen ve beni yönlendiren

kardeşim Ayşegül GÜMÜŞ ve eşi Selçuk GÜMÜŞ’e teşekkürü bir borç bilirim. Ailem iyi ki varsınız.

En çok da bu süreci benimle birlikte yaşayan, benimle uykusuz kalan, düştüğümde kaldıran, pozitif bakış açısıyla beni motive eden ve daima bana güvendiğini hissettiğim hayat arkadaşım Ali’ye minnettarım. Tabi ki hayatımı güzelleştiren, anlam katan, bu süreçte bazen ihmal ettiğim zaman da bile anlayış gösteren, hep bana güç veren canım oğlum Onur’uma sonsuz teşekkürler. Sizi çok seviyorum. İyi ki varsınız.



AZİM PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AZİM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Ebru Tosun Sümer

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2024

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, Azim Psiko-eğitim Programının ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma modeli, ön-test, son-test ve izleme-testi ölçümlerini içeren ve kontrol grubu ile deneysel grubunu karşılaştırmayı amaçlayan bir deneysel model üzerine kurulmuştur. Hazırlanan Azim Psiko-eğitim Programı (APP) araştırmanın bağımsız değişkeni, katılımcıların azim düzeyleri ise bağımlı değişkenidir. Araştırmanın temel amacına yönelik ergenlerin azim düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında, Ankara'nın merkez ilçelerindeki ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 1573 öğrenciden veriler toplanmıştır. Ergenler İçin Azim Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) yapılmıştır. Bu analizlerin yanında bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında Akademik Azim Ölçeği uygulanmıştır. Ergenler İçin Azim Ölçeği'nin güvenirlik analizleri için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test-tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ergenlerin azim düzeylerini ölçmek amacıyla 12 maddeden oluşan, alt boyutları "hedefe bağlılık" ve "sebat" olarak adlandırılan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek üzere deney (12 öğrenci) ve kontrol (12 öğrenci) olmak üzere iki farklı grupta 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, deney grubuna 9 oturumluk hazırlanan Azim Psiko-eğitim Programı uygulanmıştır. Deney süreci tamamlandıktan ve izleme testi yapıldıktan sonra kontrol grubuna, haftada bir

oturumdan oluşan 3 hafta süren kısaltılmış Azim Psiko-eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma süreci içerisinde, deney ve kontrol gruplarına deneysel müdahaleden önce bir ön test, deneysel işlem sonrasında bir son test ve deneysel işlemin tamamlanmasını takiben 8. haftada gerçekleştirilen izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ebeveynlerine, öğrencilere uygulanan psiko-eğitim programına paralel olarak iki haftada bir 3 oturum Ebeveyn Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Ergenler İçin Azim Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla “Friedman Mertebeler Testi”, “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ve “Mann Whitney U Testi” istatistiksel yöntemleri kullanılmış; elde edilen sonuçlar SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Azim Psiko-eğitim Programı’nın uygulanmasının, deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinde belirgin bir artış sağladığı görülmüştür. Bu olumlu etki, izleme ölçümlerinde de devam etmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, Ergenler İçin Azim Ölçeği’nin ergenlerin azim düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Azim Psiko-eğitim Programı’nın öğrencilerin azim düzeylerini artırmada etkili bir program olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçları, alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Azim, ölçek geliştirme, psiko-eğitim programı, ergen

Sayfa Adedi : xx+185

Danışman : Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

THE EFFECT OF THE GRIT PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON THE GRIT LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

(Ph. D Thesis)

Ebru Tosun Sümer

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2024

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effect of a grit psychoeducational program on the grit level of middle school students. The working model of research is based on an experimental model that includes pre-test, post-test, and follow-up test measurements and aims to compare a control group and an experimental group. The prepared grit psychoeducational program (APP) is the independent variable of the study and the participants' grit level is the dependent variable. A valid and reliable measurement tool was developed to determine the grit levels of adolescents for the main purpose of the research. During the scale development phase, data were collected from 1573 students in her 6th, 7th, and 8th grades in secondary schools in central Ankara. CFA (confirmatory factor analysis) was conducted to test the construct validity of the Grit Scale for Adolescents. In addition to these analyses, the Academic Grit Scale was used as part of the criterion-based validity. In the reliability analysis of the Grit Scale for Adolescents, internal consistency coefficients were calculated and test-retest reliability was examined. As a result of the analysis, we developed a measuring instrument consisting of 12 items, with "goal commitment and persistence" as sub-items, in order to measure young people's tenacity. In order to achieve the main objective of the study, the 24 students were divided into two different groups: an experimental group (12 students) and a control group (12 students) did. As part of the study, grit psychoeducational program prepared for 9 sessions was applied to the experimental group. After the experimental process was completed and follow-up tests were conducted, a shortened grit psychoeducational program lasting 3 weeks and consisting of one session per

week was applied to the control group. During the course of the study, a pre-test before the experimental intervention, a post-test after the experimental intervention, and a follow-up test 8 weeks after the completion of the experimental intervention were measured in the experimental and control groups. Parallel to the psychoeducational program for the students, sessions of the parent education program were conducted three times every two weeks for the parents of students in the experimental group. Research data were collected using the Grit Scale for Adolescents. During the data analysis stage, the statistical methods “Friedman Rank Test,” “Wilcoxon Signed Rank Test,” and “Mann-Whitney U Test” were used to assess the differences between pre-test, post-test, and follow-up measurements. The obtained results were analyzed with the SPSS 21 program. The research results showed that the implementation of the grit psychoeducational program significantly improved the grit level of the students in the experimental group. This positive effect continued in follow-up measurements. At the same time, significant differences were found between the post-test results of students in the experimental group and those in the control group in favor of the experimental group. Based on the results, it was concluded that the Grit Scale for Adolescents is a valid and reliable measurement tool for determining grit levels in adolescents. Additionally, the Grit Psychoeducational Program can be said to be an effective program for increasing students' grit. The findings were discussed based on the literature and recommendations were made for professionals and researchers based on the findings.

Key Words : Grit, scale development, psycho-educational program, adolescent

Page Number : xx+185

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Sınırlılıklar.....	15
Sayıtlar	15
Tanımlar.....	15

BÖLÜM II.....	17
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
Pozitif Psikoloji Alanındaki Gelişmeler	17
Azim.....	22
Azmin Boyutları	29
Azim Geliştirme ve Güçlendirme Yöntemleri	31
Polirstok’ un Araştırmasına Göre Azim ve Zihniyet Geliştirme Yöntemleri ..	33
<i>Öğrenme Hikayeleri.....</i>	33
<i>Ergen Edebiyatı.....</i>	33
<i>Seçim Haritası.....</i>	34
<i>Bilgisayar Programları</i>	34
7 Zihniyet: Nihai Yaşam Zirvesi Programı	35
<i>Akran Eğitimi.....</i>	36
<i>Öz Değerlendirme.....</i>	36
<i>Sözel Öz Eğitim</i>	37
Hoerr’ in Araştırmasına Göre Azim Geliştirme Yöntemleri	37
<i>Süreç</i>	38
<i>İçerik.....</i>	38
<i>Ürün.....</i>	39
Duckworth’ un Araştırmasına Göre Azim Geliştirme Yöntemleri	39
<i>İlgi.....</i>	40
<i>Uygulama.....</i>	40
<i>Amaç.....</i>	40
<i>Umut</i>	41
İlgili Araştırmalar	41
Azimle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	42

Deneysel Araştırmalar	42
Betimsel Araştırmalar	43
Azimle İlgili Yurt Dışında Yapılan Deneysel alışmalar	46
Deneysel Araştırmalar ve Uygulamalar	46
Azim-Akademik Başarı, Performans İlişkisi ile İlgili Araştırmalar	52
Azim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alanları İlişkisine Yönelik Araştırmalar ...	55
Azim ile İlgili Ebeveynlerle Yapılan Araştırmalar	61
BÖLÜM III	64
YÖNTEM	64
Araştırma Modeli	64
İ Geçerlik İçin Alınan Önlemler	65
Dış Geçerlik İçin Alınan Önlemler	67
Çalışma Grubu	68
Veri Toplama Araçları	70
Kişisel Bilgi Formu.....	70
Ergenler İçin Azim Ölçeği (EİAÖ) (Ortaokul Formu).....	70
Çalışma Grupları	71
Ölçek Geliştirme İşlem Basamakları.....	71
<i>Ölçek Geliştirmeye Karar Verilmesi.....</i>	<i>72</i>
<i>Konuyla İlgili Alanyazının İncelenmesi.....</i>	<i>76</i>
<i>Davranışsal Göstergelerin Belirlenmesi.....</i>	<i>76</i>
<i>Azim kavramının boyutları</i>	<i>76</i>
<i>Uygun Tepki Kategorilerinin Belirlenmesi.....</i>	<i>77</i>
<i>Madde Yazımı ve Madde Havuzunun Oluşturulması.....</i>	<i>77</i>
<i>Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi</i>	<i>78</i>
<i>Verilerin Toplanması.....</i>	<i>78</i>

Verilerin Analizi	78
1. Geçerliğe Dair Çalışmalar	79
2. Güvenirliğe Dair Çalışmalar	79
Verilerin Ölçek-Madde Analizine Hazırlanması	80
Ölçeğin Geçerlik Çalışmalarının Yapılması	80
Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular	81
Doğrulayıcı Faktör Analizi Geçerliğe İlişkin Bulgular	82
3. Güvenirliğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular	84
Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	88
Ölçüt Geçerliği Çalışması	88
Akademik Azim Ölçeği	88
Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	88
Azim Psiko-eğitim Programı (APP).....	89
Programın Kapsamı.....	90
Programın Hazırlanma Basamakları.....	90
Programın Uygulamasından Önce Yapılan İşlemler	90
Pilot Uygulama	93
Katılımcıların Belirlenmesi ve Grupların Oluşturulması	93
Psiko-eğitim Programı Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler	95
1. Oturum.....	97
2. Oturum.....	97
3. Oturum.....	98
4. Oturum.....	99
5. Oturum.....	100
6. Oturum.....	101
8. Oturum.....	103

9. Oturum.....	104
Ebeveyn Eğitim Programı	104
Programın Kapsamı.....	105
Ebeveyn Eğitim Programının Hazırlanma ve Uygulanma Basamakları.....	106
Ebeveyn Eğitim Programı Oturum Özetleri	108
1. Oturum.....	108
2. Oturum.....	108
3. Oturum.....	109
Psiko-eğitim Uygulaması Sonrasında Gerçekleştirilen İşlemler ve Verilerin Analizi	110
Kontrol Grubunun Eğitimi	111
BÖLÜM IV	112
BULGULAR	112
Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerine Ait Betimsel Bulgular.....	112
Denencelerin Sınanmasına İlişkin Bulgular	113
Psiko-Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	120
Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	122
BÖLÜM V	124
TARTIŞMA	124
Azim Psiko-Eğitim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Bulguların Tartışılması	124
BÖLÜM VI	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
Sonuçlar	135
Öneriler	136

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	136
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	137
KAYNAKLAR.....	138
EKLER	169
EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onay Yazısı	170
EK 2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	171
EK 3. Veli İzin Formu.....	172
EK 4. Kişisel Bilgi Formu	174
EK 5. Ergenler İçin Azim Ölçeği (Ortaokul Formu) Örnek Maddeleri	175
EK 6. Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu.....	176
EK 7. Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme Formu	177
EK 8. Akademik Azim Ölçeği Örnek Maddeleri	178
EK 9. Azim Psiko-Eğitim Programı Örnek Oturumu	179
EK 10. Azim Psikoeğitim Oturumlarından Bazı Görseller	185

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseni</i>	65
Tablo 2. <i>Çalışma Grubu Demografik Bilgileri</i>	69
Tablo 3. <i>Azım Boyutları, Tanım Ölçütleri</i>	76
Tablo 4. <i>Ergenler için Azım Ölçeğinin Faktör yük değerleri</i>	81
Tablo 5. <i>Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	82
Tablo 6. <i>DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri ve Referans Aralıkları</i>	83
Tablo 7. <i>Güvenirlik Katsayıları (Cronbach α)</i>	85
Tablo 8. <i>Madde Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları</i>	86
Tablo 9. <i>Ölçeğin Madde Analizi %27'lik Üst Grup ve Alt Grup İçin t Değerleri</i>	87
Tablo 10. <i>Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	89
Tablo 11. <i>Azım Psiko-eğitim Programının Oturum Amaç ve Kazanımları</i>	92
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİAÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 13. <i>Ebeveyn Eğitim Programı Amaç ve Kazanımları</i>	107
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİAÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Azım Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	113
Tablo 16. <i>Deney Grubu Azım Toplamı ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 17. <i>Deney Grubu Azım Toplam ve Alt Boyutlarının Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	115

Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Grubu Azim Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	116
Tablo 19. <i>Kontrol Grubunun Azim Ölçeği Ön Test, Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 20. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Azim Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Son Test ve İzleme Testi Puanları</i>	118
Tablo 21. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Azim Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Son Test ve İzleme Testi Puanları</i>	119
Tablo 22. <i>Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu Bulguları</i>	121



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı	84
<i>Şekil 2.</i> Deney grubuna ait ön, son ve izleme testi ölçümü sonuçları	119
<i>Şekil 3.</i> Kontrol grubuna ait ön, son ve izleme testi ölçümü sonuçları	120

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	Amerikan Psikoloji Derneği
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
EİAÖ	Ergenler İçin Azim Ölçeği
APP	Azim Psiko-eğitim Programı
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
KIPP	Bilgi Güçtür Programı
ASCD	Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği
GPA	Not Ortalaması

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bugün dünya genelinde yaşanan küresel değişimler, ekonomik, çevresel ve sosyal alanlarda önemli zorlukları beraberinde getirmektedir. Çocuklar ve gençler, bu küresel değişimlere uyum sağlama ihtiyacı duydukları bir dünyada büyümektedir. Bauman'ın (2017) akışkan dünya olarak tanımladığı bu dönemde, bireylerin bu dinamik ortama uyum sağlamalarında eğitim önemli bir araç haline gelmiştir. Okullarda öğrencilere, sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda vatandaşlık, çalışma hayatı, aile hayatı gibi farklı rollerde başarılı olabilmek için gerekli (National Research Council, 2012) bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Bu bilgi ve beceriler arasında problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve kendi kendini yönetme gibi (Hilton ve Pellegrino, 2012) modern bilgi toplumunda başarının anahtarı (Dwyer ve Walsh, 2020) olarak görülen 21. yüzyıl becerileri son derece önemlidir. Ayrıca öğrencilere azim, sebat ve asla pes etmeme erdemleri de öğretilmelidir (Hoerr, 2013). Böylece eğitim sistemi öğrencileri, 21. yüzyılın küresel zorluklarıyla yüzleşmeye (Lemke, Coughlin, Thadani ve Martin, 2003; Soh, Arsad ve Osman, 2010) ve gerçek dünyada başarıya hazırlayabilir.

Azimli olmanın, yüksek başarıya ulaşmak için kritik bir faktör olduğu hipotezi, yatırım bankacılığı, akademi, resim, tıp, gazetecilik ve hukuk gibi alanlarda faaliyet gösteren meslek üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Kendi alanlarında neyi

farklı kıldıkları sorulan bu meslek elemanları, yetenekleri veya ona eş anlamlı kelimeleri belirtmişlerdir. Aslında birçoğu, diğerleri kadar yetenekli olmadıkları düşünülen, ancak kararlılıkla hırslarını sürdüren akranlarının başarıları karşısında şaşkına dönmüştür. Aynı şekilde birçoğu, olağanüstü yetenekli akranlarının kendi alanlarının üst kademelerinde kalamamalarına da şaşırdıklarını belirtmiştir (Duckworth vd., 2007). Galton (1869), azimle ilgili çalışmalardan asırlar önce, insan yeteneğinin kalıtsal olduğu fikrini desteklemek ve başarı bileşenleri arasında yer alan, enerji ile sebatın da doğuştan gelen faktörler olduğunu öne sürmek amacıyla çok sayıda seçkin yargıçlar, devlet adamları, ressamalar, şairler, güreşçiler, bilim adamları ve diğerleri hakkında biyografik verileri incelemiş ve sadece yeteneğin, yaşamın çeşitli alanlarında tek başına başarı getirmediği sonucuna varmıştır. Galton, yüksek başarı gösteren bireylerin üç önemli nitelik sergilediğini belirtir: yetenek, azim ve sıkı çalışma kapasitesi.

Hayatta başarılı olmak için kararlılık gerekmektedir. Duckworth (2016), hangi alanda olursa olsun üstün başarılarla imza atanların iki açıdan ciddi bir kararlılık sergilediklerini belirtmiştir. Bu kişiler sıra dışı bir dayanıklılığa ve çalışkanlığa sahiptirler. İkinci olarak hedeflerini çok net bir şekilde belirleyip, ne istediklerini son derece iyi bilmeleri de bu başarıyı sağlayan önemli bir unsurdur. Üstün başarılarla imza atanları özel kılan şey tutku ile sebatın birleşimi, yani azimleridir. Bize sık sık Isaac Newton'un bir elmaya çarparak yer çekimini keşfettiği söylenir; aslında, yer çekimini araştırmak için binlerce saat harcamıştır. Başarı sadece yetenek veya şans meselesi değildir; başarılı olmak, aynı zamanda yoğun çaba sarf etmek ve zorlukları aşmak için kararlılık göstermek anlamına gelir (Baruch-Feldman, 2017).

Başarı için önemli bir karakter gücü olan azim, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde; “Bir işteki engelleri yenme kararlılığı” olarak tanımlanmaktadır. Psikolog, yazar ve bu alanda tanınan bir uzman olan Angela Duckworth tarafından “uzun vadeli tutku, çaba ve anlamlı hedefler olarak tanımlanan azim (Baruch-Feldman, 2017), insanlara başarı sağlama süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Azimli bireyler, gerileme, başarısızlık ve sıkıntıya rağmen kişisel olarak anlamlı hedefleri uzun süre boyunca sürdürme kapasitesine sahiptir (Duckworth vd., 2007). Angela Duckworth, azmin başarıya etkisini incelemek için 12 yıldan fazla zaman harcamış, kendini kontrol etmenin ve azmin, yetenek ve IQ'dan daha iyi bir yaşamın anahtarı olabileceğini belirtmiştir (Duckworth ve Gross, 2014). Bazı yazarlar Angela Duckworth ile aynı fikirde olmasalar da (Socol, 2014), Duckworth, bilişsel olmayan faktörlerin başarı üzerindeki etkisini incelemek konusunda önemli adımlar atmıştır. Emily Hanford (2013)

azmi, “ilgiyi sürdürme ve ustalaşana kadar çok uzun vadede bir şeylere bağlı kalma eğilimi” olarak tanımlamıştır.

Azmin sebat ve tutku boyutlarına bakıldığında; sebat etme, engellere, zorluklara veya cesaretsizliğe rağmen belirlenen hedefe ulaşmak için yapılan işin gönüllü devamı olarak tanımlanır. Sebat veya zorluklara rağmen bir hedefle devam etme içsel motivasyonunun (Peterson ve Seligman, 2004), ergenlik döneminde suçlulukla negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Padilla-Walker, Day, Dyer ve Black, 2013). Aynı zamanda depresyon ve anksiyete belirtilerine karşı koruyucu bir karakter gücü olarak da değerlendirilir. (Padilla-Walker, Millett ve Memmott-Elison, 2020). İnsanlar genellikle pes edip dikkatlerini başka yönlere çevirme eğilimindedirler çünkü başarısızlık tatsız ve cesaret kırıcı bir deneyimdir. Ancak İyi bir ruh hali, bireyin hedeflerine odaklanmasını kolaylaştırırken, etkili öz kontrol, zorluklarla başa çıkma becerisini artırarak sürekli çaba sarf etmeyi teşvik eder. Bu olumlu etkiler, kişinin ısrarla ilerlemesini sağlayarak başarıya ulaşma yolunda gereken içsel güç kaynaklarını güçlendirir (Peterson ve Seligman, 2004).

Tutku ise, bir şeye yönelik güçlü bir arzu veya coşku (Oxford University Press, 2019) olarak tanımlanır ve uzun vadeli hedeflere yönelik yoğun bir duygu (Jachimowicz, Wihler, Bailey ve Galinsky, 2018) olarak kabul edilir. Azmin en tanımlayıcı ve benzersiz yönü tutkudur (Cormier vd., 2019). Tutku, bireyin uzun vadeli hedef arayışının yönünü, yoğunluğunu ve kalitesini etkileyen temel bir motivasyon kaynağıdır (Vallerand vd, 2003). Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein ve Ericsson'un (2011) belirttiği gibi tutku, bireyin hedeflerine ulaşması için ihtiyaç duyduğu gerekli odaklanmaya katkıda bulunur. Bireylerin belirli bir konuda başarı elde etme isteğiyle uzun süre boyunca çaba ve enerji harcamalarını açıklayan temel bir motivasyon kaynağı (Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir, 2020) olarak tutku, bir nesneye, bir faaliyete veya bir fikre yönelik eylemin temelinde yatan güdüdür (Bonneville-Roussy, Lavigne ve Vallerand, 2011).

Yeteneği beceriye dönüştürmek için azim önemlidir. Bir kişinin doğuştan gelen yetenekleri olabilir ancak bu yetenek, düzenli çalışma ve kararlılık olmadan gerçek bir beceriye dönüşmez. Yeteneğin başarıya götüren bir beceri haline gelmesi sadece çabayla olur. Yetenek önemli olsa da çaba iki kat daha önemlidir. Örneğin, bir komedyenin doğuştan gelen yeteneği olabilir ancak bu yeteneğin gerçek bir komedi becerisine dönüşmesi için sürekli olarak pratik yapması ve çaba sarf etmesi gereklidir. Pratik yapma süreci, kişinin kendini geliştirmesine ve sonunda başarıya ulaşmasına yardımcı olur Rutinleriniz üzerinde çalışırken (örneğin, şakalar denemek, ayna karşısında pratik yapmak), kendinizi daha çok

geliştirirsiniz ve bu da başarıya ulaştırır (Baruch-Feldman, 2017). Uzun vadeli hedeflere ulaşma konusunda, bazı insanlar yıllar boyunca kararlılıkla çalışırken, diğerleri karşılaştıkları zorluklar karşısında pes edebilirler (Arco-Tirado, Fernández-Martín ve Hoyle, 2018). Bu noktada, Dweck'in araştırmaları göstermektedir ki, zorluklarla karşılaşma ve direnme çabası, öğrenme sürecini destekler ve kişinin yeteneğini geliştirmesine yardımcı olur. Bu süreç, kişinin başarısızlıklarla karşılaştığında pes etmek yerine, daha da fazla çaba sarf etmesine yol açar (Dweck, 2008).

Azim, bilişsel olmayan bir özelliktir (Duckworth, 2016) ve bu özellik, aynı zekâ düzeyine sahip insanları birbirinden ayıran temel bir kişisel özellik olarak belirtilmektedir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007). Azimli bireyler, akademik başarıdan iş performansına kadar birçok alanda daha yüksek başarı seviyelerine ulaşma eğilimindedirler. Bu kişiler, hedeflerine ulaşmak için sergiledikleri kararlılık sayesinde daha yüksek motivasyon düzeyine sahiptirler (Duckworth, 2016; Duckworth vd., 2007). Örneğin herkesin güçlü ve yetenekli olduğu düşünülen Birleşik Devletler Askeri Akademisi West Point'te “Canavar Kışlası” olarak bilinen yorucu yaz eğitim programını ancak bazı öğrenciler tamamlayabilmiştir. Burada başarılı olanlar yetenek ve zekâ düzeyiyle değil, azim ve çalışma disipliniyle fark yaratmışlardır. Aynı şekilde Scripps Ulusal Heceleme Yarışması'nda, en çok kazanan yarışmacılar, daha zeki ya da doğal olarak daha iyi hececiler olduğu için değil, diğerlerinden daha fazla çalıştıkları ve uygulama yaptıkları için finallere çıkmışlardır. Bu örnekler, azmin, zekâ, liderlik yeteneği veya fiziksel zindelikten daha önemli olduğunu vurgular. Azimli öğrenciler, sıkıntılara rağmen vazgeçmeden ve kararlılıkla hedeflerine ulaşmak için çaba harcayarak, zorlu eğitim programlarını tamamlama konusunda diğerlerinden daha başarılı olmuşlardır (Baruch-Feldman, 2017).

Azim, sadece sonuca ulaşmak için kararlılık göstermekle kalmaz, aynı zamanda daha uzun vadeli ve yüksek düzeyde hedeflere odaklanmayı da içerir (Duckworth, 2016; Duckworth vd., 2007). Bu nedenle, eğitim ortamlarında öğrencilerin azimlerini geliştirmek için teşvik edici bir ortamın oluşturulması önemlidir. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin mücadele etmeye, gelişmeye ve öğrenmeye teşvik edildiği ortamlar, azim için gerekli uzun vadeli ilgi ve kalıcılığın gelişimini destekleyebilir. Bu tür ortamlar, öğrencilerin başarılarını sadece doğuştan gelen yeteneklerine değil, aynı zamanda çaba ve kararlılıklarına bağlarlar. Böylece, öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında pes etmek yerine, azim ve kararlılıkla hedeflerine doğru ilerlemeye teşvik edilirler. Buna karşılık, yetenek ve başkalarından daha iyi performans göstermeyi vurgulayan ortamlar, öğrencilerin uzun vadeli hedeflere olan

ilgisinin azalmasına ve ısrarı bırakmasına neden olabilir. Bu tür ortamlarda, öğrencilerin kendilerini sadece doğuştan gelen yetenekleriyle değerlendirmeleri teşvik edilebilir ve bu da onların zorluklarla karşılaştıklarında motivasyonlarını kaybetmelerine neden olabilir. Bu durumda, öğrenciler hatalardan kaçınmaya ve kısa vadeli başarıya odaklanmaya daha fazla meyilli olabilirler (Park, Baelen, Tsukayama ve Duckworth, 2018). Öğrencilerin akademik ve hayatta başarı için eğitim ortamlarının azmi teşvik edici bir şekilde tasarlanması ve azmin geliştirilmesi önemli olmaktadır. Okul ortamlarında bu önemli karakter gücünün geliştirilmesi gerekliliği, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Gelişim dönemleri içinde, özellikle erinlik dönemi çocukluktan çıkıp, ergenliğe adım atılan ve biyolojik ve psikolojik değişimlere uyum sağlanması gereken bir dönemdir. Ortaokul yıllarına rastlayan bu dönemde, ergenler, ben kimim? Benim farkım ne? Ben kendi başıma neler yapabilirim? gibi sorulara cevap aramaktadırlar. Ayrıca bu dönemde, ailede ve okulda pek çok değişiklikler bir arada yaşanmaktadır. Bu dönemde, ergen, yapmaktan hoşlandığı şeyleri anlamayı, kişilik özelliklerinin farkına varmayı, gelecekle ilgili planlar yapmayı ve bu planları gerçekleştirmek için motive olmayı ister (Santrock, J. W., 2017). Fakat hedef belirleme ve bu hedefine odaklı hareket etmekte zorlanır. Ortaokulda onlara bu beceriler kazandırılırsa yetişkinlikte başarılı olmaları sağlanabilir. Ayrıca, 7. ve 8. Sınıflarda LGS'ye hazırlık süreci hızlandığından yaşadıkları kaygılar ve zorluklarla nasıl baş edebileceklerini ve asla pes etmemeleri gerektiğini öğrenmeleri önemli olmaktadır. Bu araştırmada da karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme ve hedeflerine ulaşmada önemli bir karakter gücü olan azmin geliştirilmesi için azim psikoeğitim programı hazırlanmıştır.

Okullarda, 21. yüzyılın başlangıcına kadar, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi ve refahı, okul temelli değerlendirmelerde sadece ihmal edilebilir bir rol oynamış (Bridgeland, Bruce ve Hariharan, 2013; Elias, Zins ve Weissberg, 1997; Schonert-Reichl ve Hymel, 2007; Schonert-Reichl ve Weissberg, 2023) son yirmi yılda, okullarda ve topluluklarda çocukların sosyal-duygusal becerilerinin, sistemli bir şekilde teşvik edilmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir ilgi artışı yaşanmıştır (Humphrey, 2013; Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones ve Weissberg, 2016). Sarıçam vd. (2016), azmin yalnızca ahlaki bir değer olmanın ötesinde, sosyal-duygusal becerilerle birlikte ele alınması ve başarı için yaşamın tüm alanlarında önemsenmesi gereken bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Azim geliştirilebilir bir karakter gücüdür (Duckworth vd., 2007). Sosyal-duygusal gelişimi geliştiren çok sayıda okul ve toplum temelli müdahale ve önleme programları tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir ve kanıta dayalı, sürdürülebilir ve kapsamlı bir şekilde

uygulanan çok sayıda program, olumlu değerlendirme sonuçlarıyla desteklenmiştir (örn., Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben ve Gravesteijn, 2012). Araştırmaların gösterdiği gibi azmin, okul temelli müdahalelere yanıt vermesi ve böylece öğrencilerin başarısını arttırması mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin azim seviyesini arttırmak için okul temelli müdahalelere yönelik bir dizi öneri ortaya çıkmaya başlamıştır (Kirchgasler, 2018; Shechtman, DeBarger, Dornsife, Rosier ve Yarnall, 2013). Örneğin, Bilgi Güçtür Programında (KIPP), pozitif psikologlar Peterson ve Seligman'ın (2004) çalışmalarından ilham alan karakter tabanlı müfredatında (KIPP, 2011) vurgulanan temel karakter güçlerinden biri azimdir. ABD Eğitim Bakanlığı'nın okullarda azim öğretilmesini önermesi (Cred'e, 2018), eğitim politika yapımcılarının bu konuya ne kadar önem verdiğini göstermektedir (Hofmeyr, 2021). Bu araştırma, sosyal duygusal gelişim çalışmaları içinde azim psiko-eğitim programı ile öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Azim, aynı zamanda sayısız fiziksel ve zihinsel sağlık sonucuna (örneğin, depresyon, sağlık yönetimi becerileri) karşı koruyucu bir etki gösterir (Griffin vd., 2016; Musumari vd., 2018; Salles, Cohen ve Mueller, 2014; Sharkey vd, 2017). Azmin psikolojik iyilik hali, yaşam doyumu, yaşamdaki anlam ve yaşam kalitesi ile ilişkili olduğunu gösteren artan miktarda kanıt vardır. Azimli insanlar, engelleri ve başarısızlıkları olumlu bir şekilde deneyimleme eğilimleri nedeniyle, olumsuz ruh sağlığı sorunlarını daha az yaşama eğilimlidir (Musumari vd, 2018). Azimli bireylerin, daha az azimlilere göre çeşitli faaliyetlere katılarak mutluluk arama olasılıkları daha yüksektir (Von Culin, Tsukayama ve Duckworth, 2014). Ayrıca, azim özellikleri, bir bireyin zorlu koşullar (Hodge, Wright ve Bennett, 2018) sunulduğunda uyum sağlama kapasitesini kapsar ve bir bireyin bir hedefi başarıyla gerçekleştirme motivasyonunu ve ısrarını etkiler (Bashant, 2014). Azmi yüksek olan bireyler, göreve odaklanma kapasitesine sahip olduklarından, üzüntünün, onların konsantrasyonlarını veya problem çözme yeteneklerini etkilemesine izin verme olasılıkları daha düşüktür. Ayrıca azimli bireyler, stresli veya olumsuz duygusal deneyimlerle baş etme ve bu tür zorluklardan geri dönebilme yeteneği gösterirler (Stoffel ve Cain, 2018).

Azim aynı zamanda, kişinin hayattaki amaç gibi anlamlı hedeflere dayanma ve bu amaçlara bağlı kalma yeteneğini güçlendirdiği için geleceğe yöneliktir (Duckworth vd., 2007; Bundick, 2011). Gerçekten de kanıtlar daha azimli bireylerin daha güçlü bir amaç duygusu sergilediklerini göstermiştir (Kleiman, Adams, Kashdan ve Riskind, 2013).

Azimle ilgili yapılan çalışmalarda, azmin akademik başarı (Al-Mutawah ve Fateel, 2018; Baquerizo, 2018; Bowman, Hill, Denson ve Bronkema, 2015; Fernández Martín, Arco Tirado ve Hervás Torres, 2020; Pate, Payakachat, Harrell, Pate, Caldwell ve Franks, 2017; Tovar-García, 2017), büyüme zihniyeti (Zhang, Park, Ungar, Tsukayama, Luo ve Duckworth, 2022; Zhao, Niu, Hou, Zeng, Xu, Peng ve Yu, 2018), üstbiliş, öz yeterlik, öz düzenleme, (Rojas, Reser, Usher ve Toland, 2012; Usher, Li, Butz ve Rojas, 2019; Wolters ve Hussain, 2015), yaşam memnuniyeti (Singh ve Jha, 2008), öz kontrol (Duckworth ve Yeager, 2015; Oriol, Miranda, Oyanedel ve Torres, 2017), Büyük Beşli (Lin ve Chang, 2017), depresyon, anksiyete ve stres (Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro, 2021; Lee, 2017; Musumari vd., 2018; Özhan ve Boyacı, 2018), sınav kaygısı (Çelik ve Sarıçam, 2016; Datu ve Fong, 2018; Sheridan vd., 2015; Sturman ve Zappala-Piemme, 2017; Xiao, Sun, Zeng ve Zhan, 2021) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Literatür, azimle ilgili bazı faktörlerin akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Dumfart ve Neubauer, 2016; Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bu faktörler arasında öne çıkanlar, öz disiplin (öz düzenleme) ve sebat gibi uzak hedeflere ulaşmak için görevlerde uzun vadeli ısrarı belirleyen faktörlerdir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007; Duckworth ve Seligman, 2005). Bu faktörlerin her ikisi de eğitim bağlamlarında uyarlanabilir sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Duckworth ve Seligman, 2005; Duckworth vd., 2007; Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Araştırmalar, öz disiplin (öz düzenleme), öz denetim ve sorumluluk gibi bağlantılı özelliklerin güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Crede, Tynan ve Harms, 2017; Duckworth vd., 2007; Oriol, Miranda, Oyanedel ve Torres, 2017).

Ergenlerde bir karakter gücü olan azmi geliştirmek için aile (özellikle ebeveynler), baskın bir role sahiptir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları, çocuğun karakter oluşumunu oldukça etkiler. Ebeveyn sevgisi, ebeveynliğin tutarlılığı, çocukların ipuçlarına ve sinyallerine tepki, modelleme, değerlerin ifadesi, çocuğa saygı ve çocukla açık tartışma gibi değişkenler ve diğer çocuk yetiştirme faktörleri çocukların karakterinin tüm yönlerini etkiler (Berkowitz, 2002). Önceki deneysel çalışmalar, olumlu ebeveynlik davranışlarının çocuklarda ve ergenlerde yaratıcılık, sevgi, sebat, öz düzenleme, özgünlük, sosyal zekâ, azim, minnettarlık, adalet ve nezaket dahil olmak üzere karakter güçlerinin gelişimini iyileştirebileceğini göstermiştir (Li, Willems, Stok, Dekovi'c, Bartels ve Finkenauer, 2019; Lim ve Smith, 2008; Lissa vd., 2019; Qiu, Wang, Song ve Zhang, 2021; Ngai, 2015; Zhao

vd., 2018). Bu nedenle okul temelli müdahalelerde ebeveynlerin çalışmalara dahil edilmesi çok önemli olmaktadır.

Son yıllarda yapılan bir çalışma, ebeveynlerin akademik sosyalleşmesinin ve psikolojik kontrolünün, farklı gelişim evrelerindeki Çinli gençler arasındaki azmin tutku ve sebat bileşenini tahmin etmek için etkileşim içinde olup olmadığını test ederek, ebeveynlerin akademik sosyalleşmesinin hem nicelik hem de niteliğinin gençlerin azmi üzerinde etkileri olabileceğini vurgulamıştır (Wei ve Liu, 2022). Başka bir çalışma, uzun süre birlikte yaşayan partnerlerin azim seviyelerinin karşılıklı etkisinin varlığını ortaya çıkarmıştır (Kevin, Veena, Aiswarya ve Vandana, 2020). Dunn (2018), öğrencilerin azim düzeyi ile ebeveynlik stili arasındaki ilişkiyi çalışmış ve dört farklı ebeveynlik stiline göre çocukların azim düzeyinde farklılıkların olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, Joy, Prathap, Rajan ve Vandana (2020) yaptıkları çalışmada, ergen bir öğrencinin azminin, her iki ebeveynin de azim düzeyleri ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırma ile bir öğrencinin hayatındaki yüksek başarı ve kazanımın, ebeveynlerinin başarısından, kararlılığından ve iyiliğinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Mevcut azim araştırmalarının çoğunluğu, yapılan bir meta-analizde psikometrik olarak incelenen ve nihayetinde azmin yeniden kavramsallaştırılmasını öneren önlemlerin kullanılmasıyla, üniversite çağındaki örneklerde yapılmıştır (Credé, Tynan ve Harms, 2017). Geleceğe ve rekabetçi iş dünyasına hazırlık açısından, öğrencilerin karakter güçlerini geliştirmenin önemi ortaokul yıllarından başlayarak giderek artmaktadır. Özellikle, ergenlik dönemindeki gençlerde, hemen pes etme eğilimi, hedef belirlemede zorlanma veya hedeflere ulaşmak için mücadele etmekten vazgeçme gibi sorunlar, akademik ve genel yaşam başarısı için kritik olan azim gibi karakter güçlerinin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada, ergenlerin karakter gelişiminde önemli bir rol oynayan ebeveynlerin de dahil edileceği bir psiko-eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın amacı, öğrencilerin azim düzeylerini artırmak ve hedeflerine ulaşma konusundaki kararlılıklarını güçlendirmektir. Ebeveynlerin de bu programda yer alması, gençlerin azimlerini destekleyen bir aile ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir ve böylelikle gençlerin başarılarına ve karakter gelişimlerine olumlu bir etki yapabilir. Bu psiko-eğitim programı, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda yaşamları boyunca karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini de güçlendirme amacını taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde azim ile ilgili betimsel çalışmaların daha çok (Bazelaïs, Lemay ve Doleck, 2016; Blalock, Young ve Kleiman, 2015; Bogin, 2018; Bowman, Hill, Denson ve

Bronkema, 2015; Clark ve Malecki, 2019; Collaço, 2018; Datu, 2017; Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007; Farroll, 2016; Halperin ve Regev, 2021; Miller, Matero, Martinez, MacLean, Yaremchuk ve Ko, 2018; Robertson-Kraft ve Duckworth, 2014; Singh ve Jha, 2008; Wallece, 2015; Zepetnek, Martin, Cortes, Caswell ve Boolani, 2021), deneysel çalışmaların ise daha az (Boatmun, 2016; Chalus, 2020; Gamel, 2014; Hacisalihoglu, Stephens, Stephens, Johnson ve Edington, 2020; Park, Song, Lim ve Park, 2022; Perez, 2015; Steinbeck, 2018; Sutter, Untertrifaller ve Zoller, 2022) olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise daha çok betimsel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar mevcuttur (Akın ve Arslan, 2014; Arslan, Akın ve Çitemel, 2013; Çelik ve Sarıçam, 2018; Ekinci ve Hamarta, 2020; Ömürlü, 2018; Özhan ve Boyacı, 2018; Sarıçam ve Çetintaş, 2017).

Türkiye’de azim ile ilgili deneysel araştırmaların az olması, bu çalışmada azimle ilgili psiko-eğitim programı geliştirilmesi ve uygulanmasını daha da önemli hale getirmektedir. Araştırmanın temel sorusu: azim psiko-eğitim programı ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerini arttırmada etkili midir? olarak ifade edilmektedir.

Yaşam hedeflerini geliştirmek amacıyla azmi geliştirici programın hazırlanıp uygulanması ile yaşamın zorlukları karşısında yılmayan ve belirlediği hedeflerine ulaşmak için gereken gayreti gösteren bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının özellikle ergenlerin sosyal duygusal, kariyer ve akademik gelişimi üzerindeki etkilerine dair teorik ve uygulamalı literatüre ve gelecek araştırmalara önemli katkılarda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin azmini geliştirmeye yönelik hazırlanan azim psiko-eğitim programının, öğrencilerin azim düzeylerine etkisini incelemektir. Bunun yanında araştırmada, Ergenler için Azim Ölçeği’nin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinin psiko-eğitim sonrası yapılan son test ölçümleri ile izleme testi ölçümleri (2 ay sonra) arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinin psiko-eğitim sonrası yapılan ölçümlerde elde edilen son test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
4. Azim psiko-eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Araştırmanın Önemi

Toplumun yükselen beklentileri ve günümüz öğrencilerinin artan ihtiyaçları eğitim sistemini zorlamaktadır (Hatch, 2003). Uzun yıllar boyunca, okul ve iş hayatındaki başarının temelinde bilişsel yetkinliklerin ön planda olduğu anlayışı varken günümüzde, bilişsel yetkinliklerin yanı sıra duygusal ve sosyal yetkinliklerin de büyük bir öneme sahip olduğu fark edilmektedir. Artık, başarı için sadece bilişsel becerilere odaklanmanın yetersiz olduğu anlaşılmış ve bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinliklerin birbirini tamamlayan ve besleyen bir bütün oluşturduğu bir perspektif benimsenmiştir (TÜSİAD, 2019). Kapsamlı okul danışmanlığı programında akademik ve kariyer gelişim alanının yanında kişisel-sosyal gelişim standartları ve yeterlilikleri, öğrencilerin 21. yüzyılın giderek karmaşıklaşan ve çeşitlenen dünyasında başarılı ve güvenli bir şekilde kendi yollarını müzakere etmeyi öğrenmelerini sağlaması açısından çok önemlidir (Hatch, 2003).

Lise mezunu olan öğrencilerden, 21. yüzyılın rekabetçi iş ortamında başarılı olabilmeleri için gerekli olan tutumları, bilgileri ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (Hatch, 2003). Bunun için beceriler, yetenekler ve bilgi önemli olsa da "iyi karakterden" yoksun bireyler "doğru şeyi yapma" motivasyonuna, cesaretine, ısrarına veya iradesine sahip olmayabilir (Park ve Peterson 2006, 2009). Yeteneği beceriye dönüştürmede çok önemli olan azim (Baruch-Feldman, 2017) olmadan karşılaşılabilecek zorluklarda pes etme davranışı görülecektir. Tough (2012), azim gibi bilişsel olmayan becerilerin, öğrencinin okulda ve yaşam boyunca ne kadar başarılı olabileceğini belirlemek için bilişsel becerilerden daha önemli olabileceğini açıklamıştır. Ayrıca yaşam stresi ve kargaşasının üstesinden gelemeyen öğrencilerin genellikle okullarda mücadele ettiğini belirtmiştir.

Peterson (2006, s. 157) okulların karakter öğretmek için ideal kurumlar olduğunu ve "mümkün olduğunca çok karakter gücü geliştirmemiz ve kullanmamız gerektiğini" savunmuştur. Öğrencilerimizden beklenen yirmi birinci yüzyıl yetkinlikleri ile 24 karakterin güçlü yönleri arasında bağlantılar olması, günümüz eğitimi ile ilişkisini vurgulamakta ve

karakter güçlerinin geliştirilmesinin yirmi birinci yüzyıl eğitiminin anahtarı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılar, karakterlerin güçlü yönlerinin geliştirilebileceğini ve gelişimleriyle birlikte, refahı, kişisel gelişimi, anlam duygusunu, katılımı, performansı ve diğer arzu edilen şeyleri artırarak kişisel gelişim için bir yol açtığını tartışmış ve deneysel olarak göstermişlerdir (örneğin Ghielen, van Woerkom ve Christina Meyers, 2018; Peterson ve Seligman 2004). Cormier, Dunn ve Dunn (2019), 200'den fazla okul temelli programın meta-analizinde, sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesinin davranışı iyileştirebileceğini ve akademik başarıyı artırabileceğini bulmuşlardır; bu, karakter gelişiminde okulun önemli olduğunu gösteren güçlü bir kanıttır. Azim, nezaket ve özdenetim gibi karakter güçlerinin açık bir şekilde öğretilmesi, pozitif eğitim müdahalelerinin en önemli kısmını oluşturur (Vuorinen, Erikivi ve Uusitalo-Malmivaara, 2019).

Azim, insanların haftalarca ve aylarca değil, yıllarca dayanma gücüne sahip olmalarını ve her gün sıkı çalışmasını sağlayan bir kişilik özelliği olarak görülür (Duckworth ve Eskreis-Winkler, 2013; Larkin, O'Connor ve Williams, 2016). Azimli bir insan, hedeflerine ulaşmayı bir maraton gibi görme eğilimindedir, onun avantajı dayanıklılıktır. Hayal kırıklığı, birçok kişi için hedeflerini değiştirme ve artık kaybetme zamanı geldiğinin sinyallerini verirken, azimli kişi çalışmaya devam eder. Karşılaştıkları engel ne olursa olsun, yolda kalmamaya yönelik dayanıklılık ve iradeye sahiptir. (Duckworth vd., 2007). Azimli olmak, iki hafta sonra olacak bir final sınavına çalışmanıza yardımcı olur veya zorlu bir maçın ardından sporu bırakmanızı engeller. Daha güçlü ve daha dirençli hissederek ortaya çıkabilmeniz için sizi zor bir duygu veya rahatsızlık duygusuyla yüzleşmeye zorlayan şey budur (Baruch-Feldman, 2017). Daha az azimli bireyler, genellikle hayal kırıklığı ve can sıkıntısıyla karşılaştıklarında hedeflerinden kolayca sapabilir veya hedeflerini tamamlamadan vazgeçebilirler (Duckworth, vd., 2007). Azmetmek hedefe bağlı kalmak demektir; zorluk ya da başarısızlık yaşadktan sonra bile çok çalışmaya devam etmektir. Bu tür bir tutkunuz olduğunda, zor veya sıkıcı olabilecek bir göreve bağlı kalabilirsiniz. Kısacası azim, karşılaşılan her türlü zorluğa rağmen hedeflere ulaşmak için önemli bir bileşendir (Baruch-Feldman, 2017). Anında tatmin ve başarı elde etmek yerine, daha yüksek azim düzeyine sahip bireyler, yıllar süren ve sarsılmaz çaba gerektiren hedefler için gayretle çabalar (Duckworth vd., 2007).

Gladwell'e (2013) göre öğrencilerin başarıya ulaşmalarında kilit rol oynayan araçları sağlama sorumluluğu, büyük ölçüde okullara düşmektedir. Okulda geçen uzun zaman dilimi içinde, eğitimcilerin, öğrencilerin azmini geliştirecek dersleri öğretmek ve uygulamak gibi önemli bir görevi vardır. Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin başarıya giden yolda

onları yönlendirme konusunda liderlik yapmaları gerektiğinin bilincinde olmalıdır. İnsanları başarılı kılan, zorlukları aşma ve zayıflıklarını telafi etmenin yeni yollarını bulma yetenekleridir. Bir ergene, dirençli olması ve azme sahip olması için gereken beceriler öğretildiğinde, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri aksiliklere rağmen, büyük olasılıkla başarıya ulaşabilen başarılı bir yetişkin olma olasılığı daha yüksek olacaktır. Azim geliştirildiğinde, öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında pes etmek yerine ısrarcı olmayı, öğrenme süreçlerini daha iyi düzenleyebilmeyi, uzun vadeli ve zorlu görevlere odaklanma yeteneği kazanabilirler. Ayrıca, azim, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilen depresif belirtileri önleyebilir (Bogin, 2018; Chen vd., 2022; Hochanadel ve Finamore, 2015; Karlen vd., 2019; Ray ve Brown, 2015; Xu vd., 2019; Tyumeneva vd., 2021; Yu vd, 2021; Zhang vd., 2021). Robertson-Kraft ve Duckworth'a (2014) göre, öğrencilerin azmini ve nihayetinde başarılarını artırabiliriz. Bu, artan bir aidiyet ve yönlendirme duygusuna yol açacaktır; problem çözme becerileri ve ekip çalışması, azim ve sebat gibi bilişsel olmayan becerilerle ilişkilidir.

Dünya genelini etkileyen COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar, azmin salgına karşı direnç oluşturabileceğini ve olumsuz koşullarla baş etme konusunda etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Bono, Rell ve Hescocx, 2020; Schmahl, 2021). Yüksek azim düzeyine sahip bireylerin, COVID-19 karantinası gibi zorlu dönemlerde daha etkili başa çıkma stratejileri benimseyerek stresi azalttıkları, aynı zamanda, pandeminin yol açtığı stres faktörleriyle baş ederken yaşamlarını bilinçli bir şekilde yönetmek için aktif bir çaba gösterdikleri görülmüştür (Kentli ve Urban, 2020; de Zepetnek, Martin, Cortes, Caswell ve Boolani, 2021). İlginç bir şekilde, salgın korkusu, azmin temel bileşeni olan içsel tutarlılık ve büyüme zihniyetiyle korunabilir ve bu durum psikolojik sıkıntıyı azaltabilir (Masuyama, Kubo, Sugawara ve Chishima, 2021; Mosanya, 2021). Azim, hedeflere ulaşma konusundaki kararlılıkla bağlantılıdır ve bu da içsel özgünlüğü ve sürekli bir tutarlılık hissinin beraberinde getirir (Arya ve Lal, 2018; Vainio ve Daukantaitė, 2016).

Pandemi süreci, başarı kavramını geleneksel sınırlarının ötesine taşıyarak, bireylerin azmi ve dayanıklılığı gibi kişisel özelliklere de odaklanmayı gerektirmiştir. Azim, kişisel ve mesleki başarıyı destekleyen önemli bir yetenek olarak öne çıkmış ve kuruluşların ve bireylerin yeni ve zorlu koşullarla başa çıkma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur (Agrawal, Chukkali ve Singh, 2022, s. 1). Ayrıca, azim kariyer ve evliliklerde istikrarı desteklemekte, yalnızca yetenek ve zekâ değil, akademik başarı ve daha iyi yaşam sonuçlarıyla da yakından ilişkilendirilmektedir (Duckworth, 2016; Eskreis-Winkler,

Shulman, Beal ve Duckworth, 2014). Ergenlik döneminde de azim önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle ergenlerde azim, madde kullanımı, suçlu davranışlar ve intihar düşüncesi riskini azaltıcı bir etkiye sahiptir (Guerrero, Dudovitz, Chung, Dosanjh ve Wong, 2016; Marie vd., 2019). Bu nedenle, olumsuz sonuçlara karşı bir tampon görevi üstlenerek, aynı zamanda olumlu sonuçların elde edilmesini destekleyen bir katalizör olarak öne çıkmaktadır.

Christopoulou, Lakioti, Pezirkianidis, Karakasidou ve Stalikas (2018) 2012-2017 yılları arasında yayınlanmış 29 çalışmayı incelemişler, azmin hem öncüllerini hem de sonuçlarını araştırarak, azmin olumlu eğitim sonuçlarıyla ilişkisini anlamayı amaçlamışlardır. Analizler sonucunda, azim eğitimsel değişkenlerle zayıf ila orta düzeyde korelasyon göstermiştir. Azim, akademik performansın daha güçlü bir pozitif belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada, umut, olumlu duygulanım ve aile ilişkileri gibi olumlu değişkenlerin azmi artırabileceği belirtilmiş, azim yapısının daha iyi anlaşılması için, azmi kişiliğin sorumluluk boyutundan ayırmak gerektiği vurgulanmıştır. Bulguların, politika yapıcılar ve eğitim profesyonelleri için yararlı olabilecek nitelikte olduğu, öğrencilerin karakterini geliştirmek ve potansiyellerini artırmak için azmi güçlendirmenin önemi belirtilmiştir.

Fong ve Kim (2021), azmin geliştirilmesinin öğrenci başarısını artırabileceği ve bu amaçla destekleyici faaliyetlerin ve geri bildirimin teşvik edilebileceği önerisinde bulunmuştur. Baquerizo (2018) da öğrenci başarısını artırmak için azmin geliştirilmesi ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerde azim geliştirildiğinde, gelecek için gerekli yaşam hedefleri ve 21. yy. becerileri için gerekli çaba ve ilginin de geliştirilmiş olacağı düşünülmektedir. Ergenlik döneminde çabuk vazgeçme eğiliminde olan gençlere, pes etmemenin, belirlenen hedeflere odaklanarak adım atmanın hem akademik başarı hem de genel yaşam başarısı için önemli olduğunu fark etmeleri sağlanabilir. Literatür incelendiğinde, Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerini geliştirmeye yönelik deneysel ya da yarı deneysel çalışmalara rastlanmamıştır.

Ebeveynler, çocuklar için yaşam rehberleridir ve bu, ebeveynlerin çocuklarla etkileşimleri sırasında sergiledikleri duyguları, düşünce tarzlarını ve davranışları olarak tanımlanan ebeveynlik tarzını önemli kılar. Bu ebeveynlik tarzı, çocukların olumlu özelliklerini geliştirmek ve sağlıklı bir biçimde büyümelerine destek olmak için kritik bir rol oynar (Qiu, Wang, Song ve Zhang, 2021). Karakter gelişiminde de ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir. Ebeveynlik tarzının çocukların başarısı üzerindeki etkisi birçok kişi tarafından incelenmiş ve oldukça etkili olduğu kanıtlanmıştır. Duckworth (2016), ebeveynlik ve azim

konusunda eğitim araştırması eksikliği olduğunu, ancak ebeveynlerin çocuklarını azimli yapabilmek için adımlar atabileceğini öne sürmektedir. Bu konuda ebeveynlerin, çocuklarının azimlerini geliştirmelerinde kritik bir etkiye sahip olduğu belirtilmekte ve ebeveynlerin, çocuklarında azim oluşturma konusunda etkili bir rol oynayabileceği öne sürülmektedir (Cui & Lan, 2020; Duckworth, 2016; Dunn, 2018; Howard, Nicholson & Chesnut, 2019; Lin & Chang, 2017).

Literatürde, Türkiye’de ebeveynlerin çocuklarının azmi üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel ya da yarı deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda literatürdeki bu boşluğu doldurmak amacıyla, bu araştırmada, psiko-eğitim programına veli oturumları dahil edilmiştir. Bu çalışma ebeveynlerin, çocuklarının hayatlarında her alanda başarı için çok daha fazla çalışması ve azimli bireyler olmalarında önemli bir etkiye sahip olduklarını anlamalarına yardımcı olmayı da amaçlamaktadır. Ebeveynler kendi hayatlarındaki zorluklarla baş edebilmede yaptıklarının çocuklarının azmini etkileyeceğini anlayabilirler. Çalışmanın, azim gibi, diğer karakter güçlerinin geliştirilmesi için ebeveynlerin programına dahil edilmesi konusunda destek sağlaması beklenmektedir. Ayrıca karakter gelişiminde ebeveynlerin rolü küçümsenmeyecek kadar çok olduğundan ebeveynlere verilecek eğitimle de ergenlerin azminin gelişeceği öngörülmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen azim psiko-eğitim programı ile psikolojik danışmanlara, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal alanda hedeflerine odaklanmalarına, pes etmemelerine yardımcı olarak akademik ve kariyer gelişim alanlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen programının 7. sınıf öğrencilerinin başarıya ulaşmadaki engeller konusunda farkındalığını artırmak, uzun dönem hedeflere ulaşmada azmin önemini kavramalarına yardımcı olmak ve 21. yy. becerilerine hazırlanmalarında sürekli çabanın gerekliliğini anlamaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin azim düzeylerinde artış gözlemlendiğinde, bu programın gelecekte, sadece araştırmacılar tarafından değil, aynı zamanda okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından da sosyal duygusal gelişim alanında uygulanabilir bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Böylece bu programın okulda kapsamlı gelişimsel rehberlik programına da destek sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, literatürde ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerini ölçmek için Türkçeye uyarlanmış veya geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerine özgü, Türk kültürüne uygun Ergenler İçin Azim Ölçeğinin geliştirilmesi literatürdeki bu boşluğu doldurarak, araştırmayı daha da önemli hale getirmektedir. Geliştirilen ölçeğin, teorik ve uygulamalı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, okul psikolojik danışmanları ve araştırmacılar tarafından kullanılması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 24 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma kapsamında Ergenler İçin Azim Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların ölçeğe verdiği cevaplardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının kalıcılığı programın bitiminden 8 hafta sonra yapılan ölçümler (izleme testi) ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Bu araştırmada çalışma grubundaki öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına rasgele atanmıştır. Kuruma kayıt sırasında öğrencilerin sınıflara herhangi bir ölçüte dayanmaksızın rasgele yerleştirildiği sayıltısından yola çıkılmıştır. Bu nedenle farklı sınıflardaki öğrenciler arasında çalışma sonuçlarını etkileyebilecek sistematik farklılıkların olmadığı varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Deney grubu öğrencilerinin uygulanan psiko-eğitim programına içten katıldıkları varsayılmıştır.
4. Araştırma kapsamında oluşturulan deney ve kontrol gruplarına dahil edilen öğrencilerde, deney koşullarının dışında, olgunlaşma ve genel etkilerin benzer olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Azim: Bireyin “uzun vadeli hedefleri için sebat ve tutku”sudur (Duckworth vd, 2007, s. 1087).

Sebat: “Zorluklarla ve olumsuzluklarla karşılaşıldığında ısrarla çalışma eğilimi”dir (Datu, Valdez ve King, 2015).

Tutku: “Kişinin sevdiği, önemli bulduğu, zaman ve enerji harcadığı kendini tanımlayan bir faaliyete yönelik güçlü bir eğilim” dir (Vallerand vd., 2003, s. 757).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında azim ile ilgili kuramsal çerçeve ve alanyazında azim konusunda yapılmış araştırmalar ele alınmıştır. Pozitif psikolojinin önemli kavramı olan azim kavramını kuramsal çerçevede anlamak amacı ile ilk önce pozitif psikolojinin ortaya çıkması ve azim kavramı ile ilişkisi üzerinde durulmuş ve azim kavramı açıklanmıştır.

Pozitif Psikoloji Alanındaki Gelişmeler

Pozitif psikoloji hareketini başlatan kişi, Pensilvanya Üniversitesinde profesör olan Martin E. P. Seligman'dır. Onlarca yıllık deneysel araştırma ve öğrenilmiş çaresizlik teorisindeki başarının ardından Seligman, 1998'de Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) Başkanı olarak atanmıştır. Seligman, modern psikolojinin "patolojik olarak odaklanmış" gidişatını düzeltmek amacıyla pozitif psikoloji hareketini geliştirmeye karar vermiştir. Pozitif psikoloji, insanların mutluluğu, refahı ve potansiyelleri üzerine odaklanarak, sadece zihinsel rahatsızlıklar ve problemlerle ilgilenen geleneksel psikolojik yaklaşımın sınırlarını aşmayı hedefler. Seligman, başkanlık pozisyonuna geldiği günden bu yana, pozitif psikoloji hareketinin öncüsü olmuş ve dünya genelinde araştırma fonları ve hükümet destekleriyle pozitif psikoloji teorilerini ve uygulamalarını günlük hayata entegre etmeye çalışmıştır. Seligman'ın çabaları sayesinde pozitif psikoloji alanında büyük ilerlemeler kaydedilmiş ve bu yaklaşım birçok ülkede yerleşip yaygınlaşmıştır (Hefferon ve Boniwell, 2011, s.4).

Pozitif psikolojinin şekillenmesinde bu alanda birçok önemli psikologun katkıları ve çabaları vardır. Bazı araştırmacılar ve düşünürler de (Ben-Shahar, 2008; Csikszentmihalyi, 1997; Fredrickson, 2001; Leaf, 2009; Leimon ve McMahon, 2012; Lyubomirsky, 2007; Peterson

ve Seligman, 2004; Seligman, 1992; 1999; 2005; Sharp, 2007) pozitif psikoloji alanında etkili olmuşlardır. Pozitif psikolojiyi desteklemek ve geliştirmek için çeşitli çalışmalara ve araştırmalara liderlik etmişlerdir. Aynı zamanda eğitim enstitüleri açarak, araştırma fonları getirerek ve diğer araştırmacıları bu alana çekerek pozitif psikoloji alanının büyümesine katkıda bulunmuşlardır. Pozitif psikoloji konularına yönelik araştırmalar uzun yıllardır devam etmektedir ve psikolojinin kökenlerine kadar izlenebilir. Örneğin, William James'in 1902'de "sağlıklı zihinlilik" üzerine yazıları bu alandaki öncü çalışmalardan biridir. Bu nedenle, pozitif psikoloji alanı esasen uzun bir tarihi mirasa sahiptir. Pozitif psikoloji, hümanist psikolojinin bölümleriyle ortak ilgi alanlarına sahiptir. Bazı hümanist psikologlar (Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi), pozitif psikolojiye temel teorik ve felsefi katkılar yapmışlardır. Rogers'ın "tam olarak işleyen kişi" ve Maslow'un "kendini gerçekleştiren insan" kavramları, pozitif psikolojide de önemli bir vurgu yapar. Pozitif psikoloji, insanların potansiyellerini gerçekleştirme ve olumlu yönde gelişimini incelemeye yönelir (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006, s. 4).

Aslında, Maslow'un 50 yıl önce psikolojinin düzensizlik ve işlev bozukluğuyla çok meşgul olduğuna dair yakınmalarını gözlemliyoruz. Psikolojinin İkinci Dünya Savaşı öncesinde, üç temel görevi vardı. Birincisi, akıl hastalığını iyileştirme ve tedavi etme amacıydı. İkincisi, bireylerin yaşamlarını daha tatmin edici hale getirme çabasıydı. Üçüncüsü ise yüksek yetenekleri belirleyip geliştirme amacıydı. Ancak, savaştan hemen sonra, iki önemli olay psikolojinin yönünü değiştirmiş ve yeni fırsatlar yaratmıştır. 1946'da Gaziler İdaresi kurulmuş ve binlerce psikolog, akıl hastalıklarını tedavi ederek geçimlerini sağlama imkânı bulmuştur. Bu gelişme, psikologların ekonomik açıdan daha güvenli bir geleceğe sahip olmalarını sağlamıştır. (Snyder ve Lopez, 2002).

Bu dönemde, psikologlar insanları çoğunlukla akıl hastalıkları, sorunlar ve zayıflıklar açısından ele almışlardır. İnsanları sıkıntı ve zorluklarla başa çıkmaya çalışan pasif bireyler olarak görmeye odaklanmışlardır. Dolayısıyla, psikoloji, insanları dış etkenlere maruz kalan, etkisiz ve güçsüz varlıklar olarak algılamıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Fakat, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde psikoloji alanında bir dönüşüm yaşanmış ve günümüzün pozitif psikolojisi doğmuştur. Bu yeni yaklaşımda temel fark, artık "neden bazı kişiler başarısız oluyor?" sorusundan ziyade, "bazı bireyleri başarılı kılan nedir?" sorusuna odaklanmasıdır. Pozitif psikoloji, insanların potansiyellerini keşfetmeyi, güçlü yönlerini geliştirmeyi ve mutluluk, tatmin ve üretkenlik gibi pozitif yaşantıları artırmayı hedefler (Hefferon ve Boniwell, 2011).

1999 yılında Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi ve Haidt (1999/2011), Pozitif Psikoloji Manifestosu'nda pozitif psikoloji için temel bakış açılarını ve resmi hedeflerini sıralamıştır. Bu manifestoya göre pozitif psikolojinin ana bakış açısı, olumlu işleyişin biyolojik, deneyimsel, kişisel, ilişkisel, kurumsal ve küresel analiz düzeylerinde incelenmesi gerektiğini vurgular (Sheldon, Fredrickson, Rathunde, Csikszentmihalyi ve Haidt, 2000, s. 455).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2014) ruh sağlığını “sadece hastalıklardan arınmış bir durum olarak değil, aynı zamanda bireyin potansiyelini fark etmesi, yaşamın normal stresleriyle başa çıkabilmesi, üretken ve verimli çalışabilmesi, topluma katkıda bulunabilmesi gibi pozitif öğeleri içeren bir iyilik hali” olarak ele almaktadır. Bu Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tanımı, farklı kültürel, felsefi ve dini geleneklerde geliştirilen iyi yaşama ilişkin bütüncül erdem-etik kavramlarıyla uyumludur. Bu, tarihsel olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ruh sağlığı hizmetlerinde hâkim olan semptom hafifletici odaklanmaya bir alternatif sunar (Peteet, 2018; VanderWeele, McNeely ve Koh, 2019). Sonuç olarak, DSÖ'nün ruh sağlığı tanımı, insanların sadece semptomlarını gidermekle kalmayıp, aynı zamanda potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve toplumsal refaha katkıda bulunmalarına da odaklanarak daha bütüncül bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşım, ruh sağlığını daha kapsamlı bir şekilde ele alarak insanların yaşamlarını daha olumlu bir yönde etkilemeyi hedefler (VanderWeele, McNeely ve Koh, 2019, s. E1).

Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi (2006), pozitif psikoloji perspektifinin "hem deneysel yaklaşımların değer içermeyen duruşunu hem de klinik psikolojinin çoğuna nüfuz eden tamamen patoloji odaklı görüşleri düzeltmeyi amaçladığını" iddia etmektedir (s. 5). Bu perspektife göre, pozitif psikoloji savunucuları danışanın dünyasında neyin yanlış olduğundan çok neyin doğru olduğuna odaklanarak, danışanın güçlü yanlarını ve pozitif yönlerini belirlemeyi vurgular. Ancak, bu demek değildir ki pozitif psikoloji olumsuz durumları tamamen görmezden gelir veya göz ardı eder. Tam tersine, olumsuz durumlar hayatın bir gerçeğidir ve kişinin büyüme ve gelişme sürecinde önemli bir rol oynarlar. Pozitif psikoloji, danışanları hayatlarında karşılaştıkları zorluklara direnç geliştirebilmeleri için gerekli becerileri kazanmalarına odaklanır. Bu süreçte, engellerin üstesinden gelmek ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkmak için stratejiler geliştirmek önemlidir (Walters ve James, 2020, s.47).

Pozitif psikoloji bireysel düzeyde bireylerin pozitif deneyimlerine, pozitif özelliklere ve pozitif kurumlar üzerine odaklanır. Bireysel alanda, geçmişteki esenlik, memnuniyet ve

mutluluk; gelecekte umut ve iyimserlik, şimdiki anda ise akış ve mutluluk gibi olumlu duygusal deneyimlerle ilgilenir. Bireyin içsel dünyasında yaşanan olumlu duygusal durumlar ve kişisel deneyimler, sübjektif pozitif psikoloji alanının temel odak noktalarıdır. Pozitif psikoloji, bireysel düzeydeki olumlu bireysel özelliklerle de ilgilenir. Sevgi, meslek kapasitesi, cesaret, kişilerarası beceriler, sebat, estetik duyarlılık, bağışlayıcılık, geleceğe yönelik olma, maneviyat, orijinallik, yüksek yetenek ve bilgelik gibi olumlu kişisel nitelikler ve yetenekler bu alanın incelenen konuları arasındadır. Pozitif psikoloji, grup düzeyinde de önemli bir rol oynar. Bireyleri daha iyi vatandaşlık erdemlerine ve kurumlarına yönlendiren değerli nitelikler, yurttaşlık erdemleri ve kurumları olarak vurgulanır. Sorumluluk, bakım, diğerkâmlık, nezaket, ılımlılık, hoşgörü ve çalışma etiği gibi olumlu toplumsal davranışlar ve değerler, sübjektif pozitif psikolojinin ilgi alanına girer (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). İyimserlik, cesaret, gelecek odaklılık, dürüstlük ve azim gibi insani güçleri beslemek, ilaç veya terapiye kıyasla akıl hastalığına karşı daha etkili tampon görevi görür.

Bu nedenle, pozitif psikoloji (Seligman, 1998; Terjesen, Jacofsky, Froh, ve Diuseppe, 2004) şu şekilde tanımlanır: pozitif psikoloji, insanın optimal işleyişinin bilimsel olarak incelenmesidir. Meta-psikolojik düzeyde, insan işleyişinin ve deneyiminin olumlu yönlerine dikkat çekerek ve bunları insan işleyişinin ve deneyiminin olumsuz yönlerine ilişkin anlayışımızla bütünleştirerek psikolojik araştırma ve uygulamadaki dengesizliği gidermeyi amaçlar. Pragmatik düzeyde, arzu edilen sonuçlara götüren kaynakları, süreçleri ve mekanizmaları anlamakla ilgilidir (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006, s. 5).

Pozitif psikoloji, geleneksel psikolojik eğilimlerden farklı olarak yaşam kalitesini, işlevselliği ve refahı artırmak için pozitif kişilik özelliklerine, olumlu öznel deneyimlere ve olumlu temellere odaklanır. Bu yaklaşım, insanların olumlu yönlerini keşfetmeyi, anlamayı ve geliştirmeyi hedefler. Pozitif psikoloji, insanların mutluluk, başarı, tatmin ve anlam gibi olumlu yaşantılarını artırmak için bilimsel araştırmalar yapar ve müdahaleler geliştirir. Olumlu özelliklerin doğasını anlamak, bu özellikleri geliştirmeyi ve güçlendirmeyi sağlar. Bu bilgi, bireylerin kişisel potansiyellerini gerçekleştirmesine, başarılarını artırmasına ve yaşamlarını daha tatmin edici hale getirmesine yardımcı olur (Snyder ve Lopez, 2015). Pozitif psikoloji, karakter özelliklerini anlamak ve geliştirmek konusunda önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkar (Carr, 2011).

Peterson ve Seligman (2004), hem kişilik hem de klinik araştırmalarda oldukça popüler hale gelen yararlı bir araç geliştirmişlerdir: karakter güçlerinin taksonomisi. 24 temel karakter gücünü tanımlayan bu taksonomi, son 14 yılda kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Güçlü

yönler yaklaşımı, pozitif psikolojinin temel mesajını yansıtarak, odak noktasının olumsuz özelliklerden (zayıflıklar ve kırılganlıklar) olumlu özelliklere (güçlü yönler ve yetenekler) doğru kaymasını gösterir. Güçlü yönler modeli hem eğitim (Park ve Peterson, 2008; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009) hem de organizasyonel ortamlarda (Harzer ve Ruch, 2013; Littman-Ovadia ve Steger, 2010; Peterson ve Park, 2006) ve gençlik gelişimi literatüründe (Park, 2004; Park ve Peterson, 2006; Proctor vd., 2011) uygulanmıştır.

Bu karakter güçleri 6 erdem ve güçleri içerir: bilgelik (yaratıcılık, öğrenme sevgisi, merak, muhakeme ve açık fikirlilik, bakış açısı), cesaret (sebat, cesaret, bütünlük, lezzet / canlılık), adalet (vatandaşlık, adalet, liderlik), insanlık (nezaket, sevgi, sosyal zekâ), ölçülülük (affetme, alçakgönüllülük, sağduyu, öz düzenleme) ve aşkınlık (umut/iyimserlik, güzelliğin ve mükemmelliğin takdiri, minnettarlık, mizah, maneviyat) (Titova, Werner ve Sheldon, 2018).

Psikolojik araştırmalarda, farklı erdem tanımları ve kavramları önerilmiş olsa da Peterson ve Seligman'ın (2004) 24 karakter gücü sınıflandırması, psikoloji literatüründe önemli bir yer tutan ve erdem kavramını daha spesifik ve ölçülebilir bir şekilde ele alan bir yaklaşımdır. Erdem, dini düşünürler ve ahlaki filozoflar tarafından değer verilen temel olumlu nitelikler olarak tanımlanırken, karakter güçleri ise bu erdemleri tanımlayan psikolojik bileşenler veya süreçler olarak kabul edilir (Peterson ve Park, 2009, s. 27).

Peterson ve Seligman (2004), Değerler Eylemde (VIA) Güçlü Yönler Sınıflandırması, felsefe, ahlaki eğitim, psikoloji ve teoloji gibi alanlardan kapsamlı bir tarihsel literatür taraması sonucu ortaya çıkmıştır. VIA Sınıflandırması, insanların psikolojik güçlerini anlama, tanımlama ve bu güçlerin uygulanmasını teşvik etme amacına hizmet eder. Sınıflandırma, altı evrensel erdeme atanan 24 karakter gücünü içerir. Bu karakter güçleri, etik açıdan değerli kişilik özellikleri olarak belirtilir. Bu güçler, düşünce, duygu ve davranışlarda yansıtılır ve erdemlerin ifade edildiği araçlardır. Karakter güçleri kültürler arasında değerlidir, bireyler için tatmin edicidir ve toplumların refahına katkıda bulunurlar. Bu yaklaşım, Pozitif Psikoloji içinde eleştiriye maruz kalmıştır. Bazı eleştirmenler, karakter güçlerinin bireysel önyargıları ve çevresel faktörleri yeterince hesaba katmadığını savunmuşlardır (örneğin, Becker ve Marecek 2008; Christopher ve Hickinbottom 2008). Ancak, refahın sadece bireysel seçim ve sorumluluğa dayanmadığı, yapısal ve sosyal faktörlerin de etkili olduğu kabul edilse de karakter güçlerinin geliştirilmesinin aynı zamanda kişinin kendi refahını artırmanın bir yöntemi olabileceği öne sürülmüştür. Sonuç olarak, VIA Güçlü Yönler Sınıflandırması, karakter güçlerini tanımlamak, anlamak ve

geliştirmek için etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin kişisel gelişimlerine önemli katkılarda bulunabilecek bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Baumann, Ruch, Margelisch, Gander ve Wagner, 2020). Her karakter gücü için 10 öz bildirim ögesi içeren VIA envanteri, katılımcıların bu güçleri kendilerine göre belirlemelerine izin verir (Kingham vd., 2019).

Geleneksel eğitim hedefleri, okuryazarlık ve akademik başarı gibi alanlara odaklanmıştır. Ancak, günümüzde eğitimdeki bakış açısı ve hedefler değişmeye başlamıştır. Öğrencilerin sadece akademik başarı değil, aynı zamanda duygusal iyilik hali, yaşamla başa çıkma becerileri ve genel refahları da gözetilmeye başlanmıştır. Bu dönüşümde, pozitif eğitim anlayışı kritik öneme sahiptir. Pozitif eğitim, öğrencilerin, okul personelinin ve tüm okul topluluğunun dayanıklılığını ve refahını artırmayı hedefleyen bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlar. Bu, refah biliminin eğitim alanına uygulanmasıyla gerçekleştirilir (Green, 2014, s. 402). Pozitif eğitimin yükselişi, eğitimde olumlu psikolojik müdahalelerin (ÜFE'ler) önemini artırmıştır.

ÜFE'ler (olumlu psikolojik müdahaleler), olumlu düşünce duygu ve davranışları teşvik ederek bireyler veya gruplar arasındaki refahı artırma potansiyeline sahiptir (Parks ve Biswas-Diener, 2013). Bu müdahaleler, özellikle katılımcıların motive oldukları ve müdahale faaliyetlerinin etkili olduğu en uygun koşullarda takip edildiğinde, mutluluğu sistematik ve kalıcı bir şekilde artırma potansiyeline sahiptir (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm ve Sheldon, 2011). Okullarda pozitif psikoloji uygulamanın temel yararı, gençlerin zayıflıklarını 'düzeltmek' yerine güçlü yönlerine odaklanarak, daha başarılı sonuçlar elde etmektir (Khanna ve Singh, 2019).

Azim

Uzun yıllardır, bilişsel olmayan becerilerin çeşitliliği ile akademik başarı arasındaki ilişki eğitim araştırmacılarının ve uzmanların dikkatini çeken önemli bir konu olmuştur (Kalsbeek, Sandlin ve Sedlacek, 2013; Noonan, Sedlacek ve Veerasamy, 2005; Sedlacek, 2011; Stacey ve Kurunathan, 2015). Tarih boyunca başarı kavramı üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Darwin, Einstein, Newton, Turner ve diğer dâhilerin biyografilerini inceleyen Howe (1999), başarılı insanların ortak noktalarının, zekâ düzeylerinden çok azim ve kararlılıkları olduğunu belirtmiştir. Kalıtsal faktörlerin başarıda önemli bir etkiye sahip olduğunu kabul ederken, zekâ yerine mizaç gibi içsel özelliklerin daha belirleyici olabileceğini öne sürmüştür.

Uzmanlığın gelişimi üzerine yapılan kapsamlı bir araştırma grubunu özetleyen Ericsson ve Charness (1994), uzmanlık ve üstün performansın temelde doğuştan gelen yeteneklerden ziyade yoğun çabalar ve uygun koşullarla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Cox'un 1926 tarihli, bireylerin başarısını neyin etkilediğini inceleyen ve bu konuda önemli sonuçlar sunan bir araştırmasında, 301 seçkin yaratıcı lideri analiz ederek başarılı bireylerin yaşam boyu başarısını anlamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, Cox, "güdü ve çabanın ısrarı, yeteneklerine olan güven ve büyük güç veya karakter gücünün" bireylerde yaşam boyu başarının öngörücü özellikleri olduğu sonucuna varmıştır (s. 218). Cox, genetik faktörlerin belirli sınırları olabileceğini, ancak yeterli eğitimin daha az seçkin yeteneklere sahip bireylerin başarısını artırabileceği fikrini ileri sürmüştür. Araştırma, düzenli ve odaklı bir şekilde yapılan 10 yıl süren günlük uygulamanın, başarılı performans gösterenleri diğerlerinden ayırdığını ve 20 yıl süren özel uygulamanın dünya standartlarında başarının daha güvenilir bir öngörüsü olduğunu göstermiştir. Cox'un çalışması, başarının yalnızca doğuştan gelen yeteneklere dayalı olmadığını, aksine ısrarlı çaba ve bilinçli pratikle geliştirilebileceğini vurgulamıştır.

Angela Lee Duckworth ve meslektaşları da neden bazı bireyler eşit zekaya sahipken diğerlerinden daha fazla başarı elde ediyor sorusunu yanıtlamaya çalışmış ve azim kavramını geliştirmişlerdir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly; 2007, s. 1087). Azim Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, "bir işteki engelleri yenme kararlılığı" olarak tanımlanmıştır. Azim kavramı üzerine oldukça çok araştırmalar yapan Duckworth ve ark. (2007) göre azim, "uzun vadeli hedefler için sebat ve tutku" olarak tanımlanan (s.1087), bilişsel olmayan bir özelliktir. Bu, kişinin ilgilerinin tutarlılığı ve çabalarının ısrarı anlamına gelir (Duckworth, 2006). "Seligman'ın savunduğu pozitif yaşam, Duckworth'un tutku ve azim modeliyle elde edilebilir. Bu nedenle, pozitif psikoloji ve azim modeli, bir ergende hissedilen öz değeri artırmak ve onları başarılı bir geleceğe yönlendirmek için kullanılabilir" (Chalus, 2020, s. 15). Dumfart ve Neubauer'e (2016) göre azim, "başarı çabası, özdenetim ve ilgi tutarlılığının yönlerini bütünleştirir ve bir bireyde mevcut yeteneklerin gerçekleştirilmesini teşvik eder" (s.8).

"Azmi insan başarısının motoru" olarak niteleyen Stoltz (2015), azmi, "en değerli hedeflerinize en iyi yollarla ulaşmak için derine inme ve ne gerekiyorsa yapma- hatta fedâkarlık yapma, mücadele etme ve acı çekme kapasitesi" olarak tanımlamıştır (s. 50). Stoltz (2015), azmin dört boyuttan oluşan bir kavram olduğunu belirtmiştir: (1) Büyüme, "Yeni fikirler, ek alternatifler, farklı yaklaşımlar ve yeni bakış açıları arama ve

değerlendirme eğiliminiz"; (2) Psikolojik sağlamlık, "Her türlü olumsuzluğa yapıcı bir şekilde yanıt verme ve ideal olarak bunlardan iyi bir şekilde yararlanma kapasiteniz"; (3) İçgüdü, "Doğru hedeflere doğru yollarla ulaşma konusundaki içgüdüsel kapasiteniz"; ve (4) Kararlılık, "Seçtiğiniz her şeyde ısrar etme, adanma, bağlı kalma ve bıkmadan usanmadan çalışma dereceniz" (s. 50-52). İngilizce "GRIT" kısaltmasıyla özetlenen bu dört yön, birlikte, bir kişinin azim seviyesini oluşturur. Yüksek azim seviyesine sahip insanlar, daha düşük, hatta orta derecede azme sahip olanlara kıyasla daha yüksek hedefler belirler ve bu hedeflerin daha fazlasını tamamlar (s. 53).

Hoerr'a (2012) göre yürütücü işlevlerimiz, deneyimlerimizi organize etme, odaklama ve kontrol etme yeteneğimizi düzenleyerek ve gözeterek önemli bir rol üstlenir. Azmimiz ise zor zamanlarda nasıl tepki vereceğimizi belirlememize yardımcı olur. Genellikle hayatımızı düzenlemek, çalışmalarımızı planlamak ve başarıya ulaşmak için geliştirdiğimiz rutinlerle yol alırız. Azim kavramı da bize dayanıklılık sunar; sadece hedefe odaklanmamızı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda başarısızlıkla karşılaştığımızda dahi sebatla devam etmemizi destekler. Azmin getirdiği özdenetim ve duygusal denge de yürütme işlevinin önemli bir parçasını oluşturur.

Azim kavramı, Eğitimde Ortak Çekirdek Standartları (CCSS) gibi eğitim programlarına dahil edilmiştir ve ayrıca ulusal hükümetlerin artan ilgisini çeken "21. yüzyıl becerilerinden" biri olarak öne çıkmıştır (Shechtman vd., 2013). ABD, SRI'daki bir proje ekibi tarafından yayınlanan araştırma özetinde azim, "zorluklar ve engellerle karşılaşıldığında uzun vadeli veya daha yüksek düzeydeki hedefleri başarma çabası, öğrencilerin akademik zihniyetleri, çaba gerektiren kontrol yetenekleri ve stratejiler gibi psikolojik kaynakları harekete geçirmek" (s.28) şeklinde tanımlanmıştır. Bu psikolojik kaynaklardan akademik zihniyetler, öğrencilerin kendilerini öğrenen olarak, öğrenme ortamlarını ve öğrenme ortamıyla ilişkilerini nasıl çerçevelendirdikleridir. Zihniyet, inançları, tutumları, eğilimleri, değerleri ve kendini algılama yollarını içerir. Diğer psikolojik kaynak olan çabanın kontrolü, öğrencilerin sürekli olarak uzun vadeli hedefler için önemli olan ancak kısa vadede arzu edilmeyen veya özünde motive edici olmayan görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, başarılı öğrencilerin, dikkatlerini dağıtan şeyler karşısında iradelerini kullanmaları ve dikkatlerini düzenlemelerini içerir. Son psikolojik kaynak stratejiler ve taktikler; öğrencilerin zorluklarla ve aksaklıklarla başa çıkmak için belirli strateji ve taktiklerden yararlanabildiklerinde sebat etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, sorumluluk ve inisiyatif almak ve belirsizlik

koşullarında üretken olmak için eyleme geçirilebilir becerilere ihtiyaçları olduğunu belirtir (örneğin, görevleri tanımlamak, planlamak, izlemek ve belirli engellerle baş etmek).

Duckworth (2018), “Azim: Tutku ve Sebatın Gücü” adlı kitabında azmi tartışır ve yetenekten çok çaba, sebat ve tutkunun varlığını ifade eder. Duckworth araştırmasına, Birleşmiş Milletler Askeri Akademisi’nin West Point öğrencilerinin kabul sürecini değerlendirerek başlar. Büyük bir titizlikle yürütülen kabul sürecinde West Point’in titiz akademik ve fiziksel standartlarına uyan sadece 200 öğrenci okula kabul edilip kaydolar. Öğrencilerin bir kısmı okulun ilk eğitim yılının yazında, canavar kışlası olarak adlandırılan 7 haftalık yoğun eğitimin ardından okulu bırakmaktadırlar. Duckworth, canavar kışlasının üstesinden kimlerin geldiği sorusuna kafa yormuştur. West Point öğretim üyesi olan askeri psikolog Mike Matthews ile başarı potansiyelini gösterecek eğitimin ötesinde bir faktör belirlemek istemiştir. O dönemde Duckworth, iş, sanat, spor, gazetecilik, akademi, tıp ve hukuk alanlarında liderlerle görüşmeler yapmış ve onları özel kılan yönlerinin ne olduğunu düşünmüştür. Üstün başarı gösteren kişilerin en önemli özelliklerinin tutku ve sebatın birleşimi olan azim olduğunu tespit etmiştir. Canavar kışlasını başarı ile bitirenlerin de diğerlerinden daha azimli olabileceğini fark etmiştir.

Bu araştırma Duckworth’ü, soyut bir kavram olan azmi nasıl ölçebileceğine yöneltmiştir (Duckworth, 2018, s.21). Duckworth ve ark. (2007), azmi ölçmek ve azmin çeşitli bağlamlarda başarı ile nasıl ilişkilendiğini anlamak amacıyla altı çalışmadan oluşan bir seri kullanmışlardır. İlk iki çalışmalarında yetişkin örnekleminde (en az 25 yaş) azim ölçeğini geliştirmişler ve daha eğitilmiş yetişkinlerin aynı yaştaki daha az eğitilmiş yetişkinlere göre daha azimli oldukları, azimli insanların daha az kariyer değişikliği yaptıkları ve azmin yaşla birlikte artış gösterdiği sonucuna varmışlardır. Üçüncü çalışmada, Ivy League öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinden azim ve eğitim başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişler, azimli öğrencilerin daha az azimli akranlarından daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Dördüncü çalışmada, en zorlu koşullarda başarıyı neyin öngördüğü sorusunun cevabını aramışlar, ABD Askeri Akademisi West Point’teki azimli Harbiyelilerin Canavar kışlası olarak adlandırılan yaz eğitimini tamamlama olasılıklarının %60’dan fazla olduğu, azmin öz denetim ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Beşinci çalışma, dördüncü çalışmanın bir uzantısı şeklinde yapılmış, sonucunda, tam aday puanının sorumlulukla ilişkili olmasına rağmen azimle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Son çalışma, 2005 Scripps Ulusal Heceme Yarışmasında finalistleri içeren ileriye dönük boylamsal bir araştırmadır. Daha azimli bireylerin rekabette ileri turlara ilerleme

olasılıklarının daha yüksek olduğunu, bu çocukların hem daha uzun süre hem de daha çok çalıştıklarını, sonuç olarak daha iyi performans sergilediklerini bulmuşlardır (Duckworth vd., 2007, s. 1090-1098).

Duckworth ve Quinn (2009), ABD Harp Okulu West Point öğrencileri, 2005 Scripps Ulusal Heceleme Finalistleri, Ivy League lisansüstü öğrencileri, bir devlet okulundaki 7, 8, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu örneklemelerde 6 çalışma ile Azim ölçeğinin 8 maddelik kısa bir versiyonunu doğrulamışlardır. Duckworth ve arkadaşları, azim ölçeğinin farklı bağlamlarda başarıyı tahmin etmek için kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Duckworth vd., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009).

Duckworth'un çalışması, KIPP mezunu olan eski KIPP öğrencilerinin kaydettiği ilerlemeyi takip eden KIPP Okulu'nun kurucu ortağı David Levine ve Randolph'u, öğrencilerinde özdenetim ve dayanıklılığı geliştirmenin önemli olduğuna inanmaları için ikna etmiştir. Ancak, bu güçlerin tek başına yeterli olmadığı da anlaşılmış, aynı zamanda, 24 özelliğten oluşan karakter güçleri listesi oldukça karmaşık görünmüştür. Bu nedenle, daha yönetilebilir bir grup özelliğe indirgemek için Peterson'a danışılmıştır. Araştırmasına dayanarak, yaşam doyumu ve yüksek başarıyı önceden tahmin etme olasılığı yüksek olan bir dizi temel güçlü yön belirlenmiştir. Bazı küçük ayarlamalar yapıldıktan sonra (Levin ve Randolph meraktan vazgeçmeyi tercih ettiler), son bir liste üzerinde karar kılınmıştır, bunlar; şevk, azim, özdenetim, sosyal zekâ, şükran, iyimserlik ve meraktır. Sonraki bir buçuk yıl boyunca Duckworth, Levin ve Randolph ile birlikte çalışarak yedi güçlü yön listesini iki sayfalık bir değerlendirmeye, öğretmenler, veliler veya öğrencilerin kendileri tarafından doldurulabilecek bir ankete dönüştürmüşlerdir. Levin'in bir sonraki adımı oldukça nettir. Her öğrencinin sadece akademik not ortalamasıyla değil, aynı zamanda karakter puanlarıyla da mezun olmasının ne kadar harika olacağını düşünmüştür. Bu nedenle karakter puanları için de bir kanıta dayalı ölçüm (EBM) sistemi oluşturmanın önemini fark etmiştir. Levin, Duckworth ve Peterson tarafından sunulan son göstergeler listesini aldıktan hemen sonra, bunu KIPP'in New York City okullarındaki öğrencilere ve velilere yılda iki defa sunulabilecek özel ve özgün bir değerlendirme formatına dönüştürme çalışmalarına başlamıştır, bu şimdiye kadar ki ilk karakter karnesidir. Karakter puan ortalaması (CPA), öğretmenlere öğrencilerin karakter özelliklerine dayalı olarak güçlü ve zayıf yönlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirme ve tartışma imkânı sağlamıştır. Bu çalışma, yaşam doyumu ve yüksek başarıyı öngörmeye yardımcı olabilecek potansiyel güçlü yönlerin

tanımlanmasına katkı sağlamıştır. Azim ve öz denetim odaklı yaklaşım, öğrencilerin başarısızlığı aşmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Tough, 2011).

Davidson ve Lickona'ya (2005) göre, azim gibi bilişsel olmayan faktörler, pek çok yaşam alanında başarının ön görücüleri olarak bulunmuştur. Azim, sadece akademik alanda değil, hayatta karşılaşılan her türlü zorluğun üstesinden gelmekte kilit bir role sahip bir özelliktir (Eskreis-Winkler, Shulman, Beal ve Duckworth, 2014). Bir kişinin uzun vadeli hedeflere ulaşmak için gösterdiği sürekli çabayı, bu çabanın kontrolünü sağlayabilme yeteneğini ve ilgi düzeyini içeren kapsamlı bir kavramdır ve bir bireyde mevcut yeteneklerin gerçekleştirilmesini teşvik eder (Dumfart ve Neubauer, 2016, s. 8).

Kişilik özellikleri Büyük Beş sınıflandırması içinde azim ve sorumluluk gibi özellikler bir arada değerlendirilir. Sorumluluğun farklı yönleri ile azim arasında ilişki ve benzerlikler bulunmaktadır. Sorumluluk, düzenlilik, güvenilirlik, öz kontrol ve çalışkanlık gibi yönleri içerir (Duckworth & Eskreis-Winkler, 2015). Abuhassan ve Bates (2015), başarıya ulaşmada bilişsel olmayan kazanımlar arasında en yaygın ve doğrulanmış olanının sorumluluk olduğunu belirtirler. Okul başarısını tahmin eden merkezi bilişsel olmayan değişkenlerden biri sorumluluktur. Bir meta-analizde sorumluluğun akademik başarı için en tutarlı ve istikrarlı kişilik yordayıcısı olduğu gösterilmiştir (Poropat, 2009). Başarılı öğrenme için çok önemli olan çeşitli özellikleri birleştirir: örneğin, öz disiplin, hırs, sebat, çalışkanlık ve görev bilinci. Sorumluluğun dar özellikleri, akademik başarıyı geniş özellikten daha iyi tahmin edebilir (Paunonen ve Ashton, 2001). Bu yönler azimle bazı benzerlikler gösterebilir ancak azmin temel özelliği olan uzun vadeli, yüksek düzeydeki hedeflere odaklanma sorumluluğun her yönüyle tam olarak örtüşmez (Arco-Tirado vd., 2018). Azim, zorluklarla mücadeleyi, sürekli başarısızlıklara, zorluklara ve platolara rağmen uzun yıllar boyunca çaba ve ilgiyi sürdürmeyi içerir. Azim, sorumluluk ile başarı alanlarında örtüşse de uzun vadeli dayanıklılık vurgusu yapmasıyla farklılık gösterir. Azimli bir birey sadece mevcut görevleri başarıyla tamamlamakla kalmaz, aynı zamanda belirli bir amacı yıllarca sürdürebilir (Duckworth vd., 2007, s. 1088-1089). Bir ödevi zamanında teslim etme konusunda sorumlu olmak buna bir örnek olabilir. Azim, tutarlı hedefler ve çıkarlar belirlemesi açısından özdenetim de dahil olmak üzere sorumluluğun güvenilirlik yönlerinden farklıdır" (Duckworth vd., 2007, s. 1089). Azim, uzun vadeli ve yüksek düzeydeki hedeflere olan sürekli ilgiyi temsil eder (Sartori vd., 2017). Bu özellik, diğer kişilik özelliklerinde tam olarak yakalanamaz ve azmin benzersizliğini vurgular. Sorumluluk geniş sorumluluk alanlarıyla ilişkilendirilirken, azim daha dar bir odaklanma gerektiren belirli hedeflere

yönelir. Bu iki özellik arasında kavramsal bir örtüşme olsa da azmin odaklanma şekli onu benzersiz kılar (Arco-Tirado vd., 2018).

Azim ve sorumluluk kavramlarının benzerlik gösterdiğini açıklayan araştırmalar da vardır. Schmidt ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırma, azmi ölçen maddeler ile sorumluluğu ölçen maddeler arasındaki ilişkiyi inceleyen önemli bir çalışmadır. Bu araştırmada, ergenler ve genç yetişkinlerden Duckworth ve Quinn'in (2009) azim ölçeğinin Almanca versiyonunu ve Costa ve McRae'nin (1992) sorumluluk alt boyutlarını ölçen NEO-PI-R'nin Almanca versiyonunu doldurmaları istenmiştir. Azmin özellikle çaba gösterme konusundaki kararlılık yönünün, sorumluluk ölçeklerinin altında yatan ortak faktörlerden ayıramayacağını ifade etmişlerdir. Bu örtüşme, azmin çaba gösterme konusundaki kararlılık yönünün, sorumlulukla oldukça ilişkili olduğunu ve iki kavramın birbirlerine benzeyen yönler içerdiğini göstermektedir.

Ponnock, Muenks, Morell, Yang, Gladstone ve Wigfield (2020) azim ve sorumluluğun ampirik olarak ne ölçüde farklı olduğunu ve azim (PE ve CI) ve sorumluluğun önerilen iki yönü öğrencilerin matematik ve fen notlarını ne ölçüde öngördüğünü araştırmışlardır. Yapılan MIRT tabanlı doğrulayıcı faktör analizleri, azim ve sorumluluk kavramlarının faktör yapılarının güçlü bir şekilde örtüştüğünü göstermiştir. Daha sonra yapılan yapısal eşitlik modellemesi, azmin sorumluluk ve çaba sebatı bileşenlerinden daha güçlü bir şekilde öğrencilerin notlarını tahmin ettiğini göstermiştir. Bu bulgular, azim ve sorumluluk kavramlarının benzer yapılar olduğunu ve özellikle öğrencilerin akademik alanda başarılarını etkileyen faktörler açısından önemli benzerlikler taşıdığını göstermiştir.

Duckworth ve Gross (2014) çalışmalarında başarının önemli belirleyicileri olarak öz denetim (self-control) ve azim kavramlarına odaklanmıştır. Başarıyı etkileyen faktörler arasında yetenek ve fırsatların ötesinde, öz denetim ve azmin büyük bir rol oynadığı belirtilmiştir. Öz denetim, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleme yeteneğini ifade ederken, azim, baskın bir üst düzey hedefe kararlılıkla yönelme ve bu hedefe ulaşmak için çaba gösterme kapasitesini temsil eder. Çalışmada, azim ve öz denetim kavramlarının birbirinden bağımsız kavramlar olduğu ve her iki yeteneğin de başarıyı etkilediği vurgulanmaktadır. Özellikle, öz denetim anlık cazibelerle başa çıkmayı içerirken, azim uzun vadeli hedeflere kararlılıkla odaklanmayı gerektirir. Bu iki kavram, farklı zaman ölçeklerinde ve farklı şekillerde çalışır. Öz denetim, eylemleri anlık olarak değerli bir hedefle uyumlu hale getirmeyi gerektirirken, azim yıllarca hatta on yıllarca bir hedefe odaklanmayı gerektirir.

Azim, gençler ve yetişkinler arasında genel öz-yeterlik, iş tatmini, kariyeri elde tutma ve olumlu duygulanım gibi uyumsal sonuçlarla olumlu bir şekilde ilişkilidir (Credé vd., 2017). Azim, okul temelli müdahalelere yanıt verebilir ve böylece öğrencilerin başarısını teşvik edebilir. Bu nedenle, öğrencilerin azmini artırmak amacıyla okul temelli müdahalelerin etkili olabilmesi için bazı öneriler de ortaya çıkmıştır (Kirchgasler, 2018; Shechtman, DeBarger, Dornsife, Rosier ve Yarnall, 2013). Öğrenciler, başarısızlıkları kabul ederek ve tutkularını ve ilgilerini destekleyen, öğrenci başarısına yol açabilecek uzun vadeli hedef(ler) geliştirme kapasitelerini teşvik ederek azimlerini artırabilirler (Barton, 2015).

Azmin Boyutları

Duckworth ve arkadaşları (2007), azmi, "çabada sebat" ve "ilgi tutarlılığı" alt boyutlarına sahip bir üst düzey kişilik özelliği olarak tanımlamışlardır. Sebat, zorluklarla ve olumsuzluklarla karşılaşıldığında ısrarla çalışma eğilimini ifade ederken, "tutarlılık", zaman içinde benzer ilgi alanlarını sürdürme eğilimini ifade eder (Datu, Valdez ve King, 2015). Duckworth ve Quinn (2009), çabada sebatın not ortalaması ve ders dışı etkinliklerin daha iyi bir yordayıcısı olduğunu, ilgi tutarlılığının ise Ulusal Heceleme Yarışması'nda son tura ulaşma ve kariyer değişikliği gibi alanlarda daha iyi bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, bazı kanıtlar, bireylerin en yüksek başarı seviyelerine ulaşmak için hem çabada sebat hem de ilgi tutarlılığına ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, toplam puanın, West Point öğrencilerinin sınıfta kalmama ve Ulusal Heceleme Yarışması'ndaki son raunt başarısı gibi öğrenci başarısı ve kalıcılığını daha iyi tahmin ettiği belirtilmiştir. Bu iki boyutun birleştirilmesinin, öğrenci başarısını ve kalıcılığını daha iyi tahmin etmede tek başına kullanılmalarından daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Lim ve Lee (2023) de azmin alt öğelerini (yani, ilgi ve çaba) ayıran modelin, azmi tek bir faktör olarak kavramsallaştırmak yerine iki faktörlü bir yapı görüşünü desteklemiştir.

Geçmiş araştırmalar, sebatın gençler arasında not ortalaması (GPA) üzerinde ilginin tutarlılığı alt boyutundan daha fazla etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle, kişilik özellikleri, okul bağlılığı, motivasyon ve zekâ gibi faktörleri kontrol ederken, öğrencilerin genel not ortalamasının yalnızca sebatla önemli bir şekilde ilişkilendirildiği belirtilmiştir (Akos ve Kretchmar, 2017; Steinmayr, Weidinger ve Wigfield, 2018). Ancak, kariyer istikrarını ve eğitim düzeyini tahmin ederken, tutarlılığın daha güçlü bir yordayıcı olduğu gözlemlenmiştir (Duckworth ve Quinn, 2009). Bowman, Hill, Denson ve Bronkema (2015), çabada sebatın ilgi tutarlılığı ile birlikte akademik uyum, not ortalaması, üniversite

memnuniyeti, aidiyet duygusu ve öğretim üyesi-öğrenci etkileşimleri gibi bir dizi üniversite sonucuyla pozitif bir şekilde ilişkilendirildiğini bulmuşlardır. Ancak, çabada sebatın sadece ana dal ve kariyer değiştirme niyeti ile anlamlı bir ters ilişkisi olduğu görülmüştür. Muenks, Wigfield, Yang ve O'Neal (2017) yaptıkları çalışmada, Duckworth ve meslektaşları (2007) tarafından önerilen azmin iki alt boyuta sahip tek bir yapı olup olmadığını test etmişlerdir. Üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarda, azmin iki alt boyutundan sebatın, daha sonraki notları öngörmeye etkili olduğu, ilgi tutarlılığının aynı etkiyi göstermediği görülmüştür. Ayrıca, azmin öz kontrol, öz düzenleme ve bağlılık gibi benzer kavramlarla örtüştüğünü belirtmişlerdir.

Azim konusundaki araştırmaların bazıları, önceki çalışmalarla çelişen veya daha karmaşık sonuçlar elde ederek, azmin tartışmalı bir konu olduğu sonucuna varmıştır (Ion, Mindu ve Gorbañescu, 2017; Jordan, Ferris, Wright ve Hochwarter, 2019). Bu nedenle, azmin etkileri konusunda net bir görüş birliği olmadığı belirtilmektedir. Bazı araştırmacılar (Credé, 2018; Datu, 2021; Guo, Tang ve Xu, 2019), azmi incelemek için iki boyutun ayrı ayrı ele alınmasını ve özellikle çabada sebat yönüne daha fazla odaklanılmasını önermektedirler (Credé vd., 2017; Cormier, Dunn ve Dunn, 2019; Guo, Tang ve Xu, 2019; Hatchimonji, Selby ve Elias, 2022; Ponnock vd., 2020; Rimfeld, Kovas, Dale ve Plomin, 2016; Steinmayr, Weidinger ve Wigfield, 2018).

Bazı araştırmalar, Duckworth ve diğerlerinin (2007) azmin iki temel bileşenini ayrı ayrı incelemiş ve ilginç sonuçlar elde etmiştir. Bazı çalışmalar, sadece çabada sebatın akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Abuhassàn ve Bates, 2015; Akos ve Kretchmar, 2017; Ponnock vd., 2020; Nishikawa, Kusumi ve Shirakawa, 2022; Rimfeld, Kovas, Dale ve Plomin, 2016; Wolters ve Hussain, 2015). Öte yandan, Pate ve arkadaşları (2017), yalnızca ilgi tutarlılığının belirli akademik sonuçları öngördüğünü bulmuşlardır. Neroni, Meijs, Kirschner, Xu ve de Groot (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, yüksek çevrimiçi eğitimde bilişsel olmayan faktörlerin, akademik öz yeterlik, öz saygı ve azim (yani, çabada sebat ve ilgilerin tutarlılığı) ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, ilgilerin tutarlılığının yüksek çevrimiçi eğitimde sınav girişimi ve çalışma ilerlemesinin önemli ve doğrudan bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur, bu da azmin önemini vurgulamaktadır. Abuhassàn ve Bates (2015), yetişkinler arasındaki azmi ve iki azim bileşeninin skolastik başarı, yaratıcı başarı ve IQ ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışma, hiçbir azim bileşeninin genel not ortalamasını öngörmediğini ve yalnızca çabada sebatın başarıyı öngördüğünü bulmuştur.

Casali, Feraco ve Meneghetti (2023), okul çağındaki öğrencilerde azim bileşenlerini (çabanın sebatı ve ilgilerin tutarlılığı) uzunlamasına birbirine bağlayan doğrudan ve dolaylı ilişkileri, iki zaman noktasındaki yaşam memnuniyetini (zaman içindeki olası değişikliklerini hesaba katmak için) (Magson vd., 2021) ve travma sonrası büyümeyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu, sebatın travma sonrası büyümeyle ilişkisinin pozitif olduğunu ve dolaylı olarak 2. zamandaki yaşam doyumunu desteklediğini göstermiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin COVID-19 pandemisine karşı tutarlılıktan çok sebatın olumlu uyumunu sürdürdüğü görülmüştür.

Crede ve arkadaşlarının (2017) çalışması, azim ve tutarlılığı genel bir faktörde birleştirmenin, öğrenci başarısını tahmin etmede azim geçerliliğini azalttığını savunmuştur. Ayrıca, meta-analizleri, sebatın tutarlılıktan daha güçlü bir yordayıcı olduğunu ve azim ile tutarlılık arasındaki ilişkinin zayıf veya mütevazı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, daha önceki çalışmalarla da uyumlu görünmektedir (Bowman vd., 2015; Datu, Valdez ve King, 2015; Wolters ve Hussain 2015). Ancak, Crede ve arkadaşlarının (2017) meta-analizi, azim ölçeğinin kısa ölçek yerine orijinal azim ölçeği kullanıldığında .27'lik bir kitle korelasyonu ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu nedenle, sebat ve tutarlılık arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için ek araştırmaların gerekliliği vurgulanmıştır.

Almeida (2016), ideal azmi üç bileşenin birleşmesi olarak yeniden kavramsallaştırarak azim kavramına açıklık getirmiştir: “(a) belirli bir alanda ilgi veya tutkuya sahip olmak; (b) kısa vadeli hedefler yerine uzun vadeli hedefleri tercih etmek ve (c) engellerin veya aksiliklerin üstesinden gelmek” (s.561). Goodwin ve Miller (2013) ise azmin, aşağıda belirtilen bir dizi özellik ve davranıştan oluştuğunu belirtmişlerdir:

- *Hedef odaklılık (nereye gidileceğini ve oraya nasıl gidileceğini bilmek).
- *Motivasyon (belirlenen hedeflere ulaşmak için sağlam bir iradeye sahip olmak).
- *Öz denetim (dikkat dağınık şeylerden kaçınma ve eldeki göreve odaklanma).
- *Pozitif zihniyet (zorluğu benimsemek ve başarısızlığı bir öğrenme fırsatı olarak görmek).

Azim Geliştirme ve Güçlendirme Yöntemleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde, ASCD (Denetleme ve Müfredat Geliştirme Derneği) tarafından önerilen azim içerikli müfredatta, öğrencilerin azim seviyesini artırmanın ilk adımının destekleyici bir ortamın oluşturulması olduğu belirtilmiştir (Hoerr, 2013).

Duckworth (2016) okulun azmi artırabilecek destekleyici çevresel faktörlerini vurgulamıştır. Ayrıca, Chung, Kim ve Park (2020) ile Lan ve Radin (2020) tarafından yapılan bir dizi takip çalışması, öğretmen-öğrenci ve akran ilişkilerinin yüksek kalitesinin azim seviyelerini artırdığını bulmuştur. Özellikle, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin kendisine karşı hissettiği yakınlık, güvene dayalı bir ilişki ve duygusal bağı ifade etmektedir.

Elmore (2014), Singapur'daki öğrencilerin problem çözme konusunda Amerikalı öğrencilere kıyasla çok daha kararlı olduklarını gösteren bulguları temel alarak, öğrencilerin sebat geliştirmesi hakkında bir blog yazısı kaleme almıştır. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin uygulayabilecekleri birkaç pratik adım önerileri aşağıda yazılmıştır:

1. Tutum ve kararlılığın gücünden bahsedin: Singapur'daki eğitim sisteminin temelinde yer alır ve başarı için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanır.
2. Sorunu bir resme veya bulmacaya dönüştürün: Singapur öğretim yöntemleri arasında "model çizimi" yer alır. Öğrenciler matematik problemlerini resme dönüştürürler. Grafik, beynin sağ ve sol yarı küresini devreye sokarak onlara yardımcı olur.
3. Çözebilecekleri daha küçük problemlerle başlayın ve hızlı kazanımlar elde etmeyi başarın: Bu dünya çapında eğitim ve atletizmde anahtardır. Bu, özgüven oluşturur ve başarıya olan inançlarını artırır.
4. "Ne"den önce "neden"i paylaşın: Sorunun önemini paylaşmadığımız için çocuklara ilham vermekte sıklıkla başarısız oluyoruz. Sorunların "neden"ini paylaşmak, öğrencilere motivasyon sağlamak için önemlidir. Öğrencilere bir sorunun niçin çözülmesi gerektiği anlatılmalıdır.
5. Mümkün olduğunda onları birlikte çalışacakları topluluklara yerleştirin: Öğrenciler sorunları akranlarıyla iş birliği içinde çözebilecekleri topluluklarda en iyi şekilde öğrenirler. Kendilerini yalnız ve dışlanmış hissettiklerinde sıklıkla pes ederler.
6. Bunu bir oyun veya yarışma haline getirin: Problem çözmeyi oyunlaştırarak öğrencilere motivasyon ve heyecan kazandırabilirsiniz. Bu, eğitimde yaygınlaşan bir yaklaşımdır.
7. Çok çalışmayı ve gecikmiş tatmini ödüllendirin: Unutmayın, ödüllendirilen şey tekrarlanır. Çok çalıştığınızı onaylayın ve sonunda tamamlamayı ödüllendirin.

Polirstok' un Araştırmasına Göre Azim ve Zihniyet Geliştirme Yöntemleri

Polirstok (2017) azim ve zihniyet geliştirme konusundaki araştırmasına istinaden, azim geliştirmede etkili olan yöntemleri sekiz başlıkta toplamıştır. Bunlar sırası ile aşağıda verilmiştir:

Öğrenme Hikâyeleri

Öğrencilere sadece zeki olduklarını ve öğrenmeyi kesinlikle başarabileceklerini söylemek yeterli değildir; onların başarabileceklerine olan inançlarını ifade eden öz yeterliliğin geliştirilmesi gerekir. Öz yeterliliği geliştirmenin bir yolu, "öğrenme hikâyeleri"ni kullanmaktır (Pride, 2014). Öğrenme hikâyeleri genellikle; bir problem veya proje tanımını, öğrenme zorluklarını ve bu zorluklarla nasıl başa çıkılacağını, öğrencinin seçtiği eylemler ve bu eylemlerin zorluklar karşısındaki rolünü, başarının nasıl değerlendirildiğini ve öğrencinin ne ölçüde başarılı olduğunu içerir (Carr, May ve Podmore, 1998). Bu tür hikâyeler, öğrencilerde ait olma duygusu ve büyüme zihniyetini güçlendirebilir, böylece akademik zorluklarla daha kolay başa çıkmalarına ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir (Carr, May ve Podmore, 1998; Pride, 2014; Yeager ve Dweck 2012).

Ergen Edebiyatı

Zorluklarla başarılı bir şekilde yüzleşmek ve bu süreçte özgüveni artırmak için sebat etme, merak ve azim gibi önemli değerleri işleyen ergen karakterlerinin yer aldığı kitaplar, kısa öyküler ve makaleler, genç okuyuculara sunulur. Bu tür eserlerle, gençlerin yaşadıkları zorluklara karşı daha dirençli olmaları, merak duygusunu harekete geçirerek öğrenmeye olan ilgilerini artırmaları ve azimlendirici öyküler sayesinde kendilerine olan inançlarını güçlendirmeleri hedeflenir (Connors, 2014; Elish-Piper vd., 2013; Jordan ve Jordan, 2003; Kaufman ve Libby, 2012).

Kaufman ve Libby (2012), kurgusal anlatıların ve birinci şahıs hikâyelerinin, insanların inançlarını ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Bu, bir tür "deneyim alma" süreci aracılığıyla gerçekleşir ve karakterlerin deneyimleriyle özdeşleşme, okuyucuların veya dinleyicilerin kendi düşünce ve davranışlarını yeniden değerlendirmelerine yol açabilir. Benzer şekilde Tough (2012) çalışmasında, "karakterin gücü" kavramı, dijital öğrenme hikâyeleri ve başarılı bireylerin biyografileri aracılığıyla

vurgulanmıştır. Bu hikayeler, insanların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini, içsel güçlerini ve gelişimlerini göstererek, okuyuculara veya dinleyicilere ilham verir ve kendi yaşamlarında bu kavramları uygulama konusunda teşvik eder. Özellikle benzer koşullardan gelen bireylerin hikayeleri, gençlerin bu biyografileri kendi yaşamlarıyla daha kolay bağdaştırmasına ve bu örneklerden öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Seçim Haritası

Öğrenciler, akademik zorluklarla karşılaştıklarında "öğrenen zihniyet" veya "sabit zihniyet" arasında bir seçim yapabilirler. Bu yaklaşımlar, kişinin kendisine yönelik tutumunu ve inançlarını yansıtır. "Öğrenen zihniyet" seçimleri genellikle olumlu ve büyümeyi teşvik ederken, "yargılayan zihniyet" seçimleri kendini küçümseyen ve sınırlayıcı olabilir. Öğrencilerin "sabit zihniyet"ten "öğrenen zihniyet"e geçiş yapmaları önemlidir (Adams, 2013; Kaufman ve Libby, 2012; Margolis ve McCabe, 2006).

Marilee Adams'ın (2013) "Seçim Haritası", bireylerin düşünce süreçlerini grafiksel bir şekilde görselleştirmelerine ve "öğrenen zihniyet" ile "sabit zihniyet" arasındaki farkları anlamalarına yardımcı olan bir araçtır. Bu harita, öğrencilerin duygularını ve kararlarını görsel olarak temsil eder ve sınırlayıcı düşüncelerden kurtulmak için adımlar atabileceklerini gösterir. Öğretmenler, öğrencilere sabit zihniyetten öğrenen zihniyete geçişte rehberlik ederek, olumsuz düşüncelerle başa çıkmalarına ve daha geniş bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu, öğrencilerin yaşamlarında pozitif değişiklikler yapmalarına ve daha sağlıklı kararlar almalarına yardımcı olabilir.

Bilgisayar Programları

"Brainology" 7-12 saatlik eğitimden oluşan, 5-9. Sınıflardaki öğrencilere yönelik hazırlanan bir yazılım programıdır. Öğrencilere beynin nasıl çalıştığını ve kas gibi nasıl güçlendirilebileceğini öğretir. Faaliyetler ve stratejiler sağlar (<https://www.mindsetworks.com/ebav/program>) (Saunders, 2014; Wilkins, 2014).

Mindset Works, Inc. (2017) tarafından geliştirilen bir yazılım programı, 5.-9. sınıf arasındaki öğrencilere yöneliktir. Bu program, öğrencilerin akademik performansını artırmayı hedeflerken aynı zamanda öz-yeterlik veya zihniyet gelişimine yardımcı olmayı amaçlar. "Beyinoloji" adı verilen bu yazılım programı, öğrencilere beynin işleyişini, öğrenme

yöntemlerini ve hafızayı öğreterek gerçekleştirilir. Program, fiziksel egzersiz metaforunu kullanarak, öğrenme görevleri ve kavramlarına dair belirli becerileri ve stratejileri anlamayı amaçlar. Uygulama süreci, 7 ila 12 saat arasında değişebilir ve eğitim 5 ila 16 haftalık bir dönem boyunca gerçekleştirilebilir. Program, dört öğretim birimini içeren çevrimiçi eğitim modülü ile başlar ve bu modülü 10 saate kadar sürebilecek sınıf etkinlikleri takip eder (<https://www.mindsetworks.com/kid/programDescription>). Saunders (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma çalışması, başarısı düşük olan altıncı sınıf öğrencilerinin okuma performansında Beyinoloji programının etkisini değerlendirdi. Araştırmanın sonuçlarına göre, hedeflenen davranışlardaki değişiklikler için bir tedavi etkisi bulunamazken, odak grup görüşmeleri yapıldığında, öğrencilerin Beyinoloji programının zekâ anlayışlarını etkilediğine inandıkları görüldü.

7 Zihniyet: Nihai Yaşam Zirvesi Programı

5-9. Sınıflardaki öğrencilere yedi zihniyette doğrudan eğitim sağlar; zihniyetler anı yakalamaya, kişinin yeteneklerinin peşinden koşmaya, birbirine bağlı dünyamıza ve hesap verebilirliğe odaklanır. Odak noktası bir yaşam planı geliştirmektir (Dweck, 2007, 1996; Gamel 2014; Shickler ve Waller, 2011). Shickler ve Waller (2011) tarafından "The 7 Mindsets" adlı kitaplarına dayanarak şekillendirilen "The 7 Mindsets" (7 Zihniyet) adlı program, doğrudan zihniyetlere odaklanarak tasarlanmıştır. Bu program, 7 günlük bir yaz kampı deneyimi sırasında 5-9. sınıf arasındaki öğrencilere azim ve dayanıklılığın önemini vurgular. 7 Zihniyet, "Her Şey Mümkün, Önce Tutku, Bağlantılıyız, Yüzde yüz Sorumluyuz, Minnettarlık Tutumu, Vermek için Yaşa ve Şimdi Zamanı" şeklinde yedi farklı zihniyeti öne çıkarır. Bu zihniyetler, öğrencilere yaşamlarını olumlu bir şekilde şekillendirmek için gereken temel değerleri ve yaklaşımları sunar. Program, özellikle yaz kampı deneyimi aracılığıyla öğrencilere bu zihniyetleri nasıl benimseyebileceklerini ve günlük hayatlarına nasıl entegre edebileceklerini öğretir. Her bir zihniyet, öğrencilere kendi potansiyellerini keşfetme, olumlu bir tutum geliştirme ve daha anlamlı bir yaşam sürme yolunda katkıda bulunmayı amaçlar.

Gamel (2014), uluslararası bir öğrenci grubundan alınan verilere dayanarak, özellikle çoğunluğu daha büyük olan 45 ergen üzerinde azim ve dayanıklılık geliştirmeyi incelemek için bu modeli bir araç olarak kullanmıştır. Eğitim sürecinin sonucunda, örneklenen öğrenciler kendi içlerindeki dayanıklılığı daha iyi anlama fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca, olasılıklara açık olma, tutkularını anlama ve gelecekte hesap verebilirliği daha iyi takdir etme

konularında da gelişim göstermişlerdir. Eğitim kapsamında öğrencilere gelecekleri için bir yaşam planı geliştirmeleri istenmiştir. Bu, öğrencilerin geleceğini nasıl şekillendirebilecekleri üzerine düşünmelerini sağlamıştır.

Akran Eğitimi

Öğrencilerin kavramları tekrarlayarak ve pratiğe dökerek öğrenmelerine yardımcı olan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğrenciler, akranlarıyla etkileşime girerek öğrenme deneyimlerini zenginleştirirler. Akran eğitimi çeşitleri arasında karşılıklı akran eğitimi, yaşlar arası ve sınıflar arası akran eğitimi, aynı sınıftaki öğrenciler arasında gerçekleşen akran eğitimi gibi farklı yaklaşımlar yer alır. Yapılan araştırmalar, akran eğitimi tekniklerinin özellikle ortaöğretim seviyesinde zorluk yaşayan öğrenciler için etkili olduğunu göstermektedir (Alzahrani ve Leko, 2017; Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood ve Parker, 2013; Greer ve Polirstok,1982; Polirstok ve Greer, 1986). "Hem eğiticiler hem de öğrenciler için akran eğitiminin başarısı, muhtemelen sık yanıt verme fırsatları, artan görev süresi ve düzenli ve anında geri bildirim gibi birleşik öğretim özelliklerinden kaynaklanmaktadır" (Bowman-Perrott vd., 2013, s. 39).

Sabit bir zihniyetle ve düşük özsaygıya sahip olan öğrenciler, özel olarak seçilebilir ve daha zayıf becerilere sahip daha genç öğrencilerle veya aynı yaşta olan akranlarıyla çalışabilir. Bu öğrencilere, başarılı olan akranlara yönelik olumlu geri bildirimlerle teşvik edici sözlü övgüler verilerek eğitim sağlanabilir. Bu süreçte, öğrencilere özellikle belirledikleri görevlerde ilerleme kaydetmeleri hedeflenir.

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme eğitimi, bazen öz yönetim veya öz izleme olarak da adlandırılan, akademik ve sosyal performansı artıracı bir tür üstbilişsel aktivitedir (Ardoin ve Martens, 2004). Bu tür eğitim, özellikle akademik görevlerde ısrarcı olmamak konusunda zorluk yaşayan ergenlere yöneliktir. Öz değerlendirme eğitimi, öğrencilere belirli bir değerlendirme süreci için kullanılacak kriterleri anlamayı ve bu değerlendirmeleri yapacak olan önemli diğer bireylerin bakış açılarını tanımak konusunda beceriler kazandırır. Bu bireyler genellikle performanslarını değerlendirici olarak görev yapacaktır (Polir Stok, 1987, 1989).

Bu eğitim yaklaşımında öğretmenler, öğrencilere verdikleri görevlerin sıklığı, doğruluğu, uygunluğu ve tamamlanması gibi konularda geri bildirim sağlarlar. Bu sayede öğrencilere akademik veya sosyal davranışlarını izlemeyi ve değerlendirmeyi öğretirler. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin performansını doğru bir şekilde değerlendirmelerine ve bu değerlendirmelere göre geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilere kendi performanslarını değerlendirme ve gelişimlerini takip etme becerilerini güçlendirme fırsatı sunabilir.

Sözel Öz Eğitim

Sözel öz eğitim, öğrencilerin kendi akademik ve sosyal davranışlarını yönetmek için üstbilişsel bir yöntem olan "kendi kendine konuşma" sürecini kullanmalarını ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi düşüncelerini ve davranışlarını bilinçli bir şekilde düzenlemelerini sağlar. Kendi kendine konuşma senaryolaştırılabilir ve uygulanabilir bir süreçtir; düzeltme stratejileri, bu konuşmanın organik bir parçası haline gelebilir (Kunzendorf, McGlone ve Hulihan; 2004; Margolis ve McCabe, 2006).

Ergenler için önemli olan, öncelikle kendi düşüncelerini ve bu düşüncelere eşlik eden duygularını tanımak ve anlamaktır. Bu beceriyi geliştirmek için öğrencilere rehberlik edici sorular sorularak bir "kendi kendine konuşma" süreci uygulanabilir. Bu süreç, ergenlere eldeki görevle ilgili daha uygun seçimler yapmaları konusunda yardımcı olabilir. Örneğin, ergene sorunlu bir ödev verildiğinde, belirli sorular yöneltilebilir: "Neden bu ödevi zor buluyorum?", "Hangi kısmı anlamakta zorlanıyorum?", "Benzer bir konuda daha önce nasıl başarılı oldum?", "Kimden yardım isteyebilirim?". Bu sorular sayesinde ergen, zorlandığı konuları daha iyi analiz edebilir, kendi düşünce kalıplarını fark edebilir ve daha etkili çözümler bulabilir. Bu "kendi kendine konuşma" süreci, ergenlerin duygusal anlamda kendilerini daha iyi anlamalarına ve bu duyguları yönetmelerine destek olabilir. Aynı zamanda çevrelerindeki yardımcı kaynakları tanımlamalarına yardımcı olarak daha etkili bir şekilde öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir.

Hoerr' in Araştırmasına Göre Azim Geliştirme Yöntemleri

Hoerr (2013) azmin üç farklı bağlamda ele alınabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamlar sırasıyla; süreç, içerik ve ürün 'dür. Azim geliştirmek için çaba sarf etmek, öğrencilere öğrenme engellerini açıkça sunarak ve bu engellerle nasıl başa çıkacaklarını düşünceli bir

şekilde planlayarak başarıya ulaşmalarını teşvik etmek anlamına gelir. Bu yaklaşımda, öğrencilere net görevler, etkili stratejiler ve olumlu teşvik sunarak destek sağlamalıyız. Bu yaklaşımın püf noktası tutarlı bir şekilde başarılı olmak değil, öğrencilerin hayal kırıklığı yaşamalarını ve bu durum yaşandığında nasıl tepki vereceklerini öğrenmelerini desteklemek, bunu yaparken de onları hüsrana uğratmaktan kaçınmaktır.

Süreç

Öğrencilerin azmini öğrenme sürecinde ortaya çıkarmak için kullanabileceğimiz bir strateji, kendilerine kolay gelmeyen bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşım, öğrencilere rahat ettikleri alanların dışında da öğrenme fırsatları sunarak azimlerini artırmayı amaçlar. Özellikle çoklu zekâ perspektifinden yaklaşıldığında, öğrencilere güçlü olmadıkları alanlarda da deneyim kazanma fırsatı vermek önemlidir. Örneğin, güçlü yazarlara resimleri veya müziği kullanarak Rönesans dönemiyle ilgili çalışmalar yapmaları teklif edilebilir. Bu, öğrencilerin zayıf hissettikleri alanlarda da yeteneklerini kullanma ve geliştirme azmi kazanmalarına yardımcı olabilir. Aynı şekilde, öğrencilere farklı yetenek alanlarını kullanabilecekleri fırsatlar sunmak da azmi teşvik edebilir. Örneğin, kişilerarası yeteneklere sahip öğrencileri bireysel çalışmaya teşvik etmek veya içedönük öğrencileri takım projelerine dahil etmek, onların farklı yönlerini deneyimleme ve geliştirme şansı tanır.

Belirli bir görev için sınırlı bir zaman çerçevesi koymak da azmi ortaya çıkarmanın bir başka yolu olabilir. Öğrenciler ne zaman nasıl tepki veriyor? bitiremezler mi? Deneyim, planlama davranışlarını şekillendiriyor mu? Yeterli zamanları olmadığında azimlerinin kırılmasını önleyebilirler mi? soruları öğrencilerin zorluklarla karşılaştığında nasıl tepki verdiklerini, nasıl planlama yaptıklarını ve deneyimlerden nasıl ders çıkardıklarını gözlemlemelerine olanak sağlar (Hoerr, 2012).

İçerik

Öğrencilerin azmini geliştirmek amacıyla içeriği kullanmak, onları hayal kırıklığına uğratan karmaşıklık seviyeleriyle tanıştırmayı ifade eder. Öğrenciler birbirlerinden farklı bir öğrenme düzeyine sahip olduğundan, hayal kırıklığı seviyeleri de farklı olacaktır. Genellikle, öğrencilere mükemmelliyeti hedeflemeleri, daha iyi olmalarını teşvik etmeleri ve yeteneklerini geliştirmeleri konusunda yönlendiririz. Ancak azim öğretirken, bilinçli olarak öğrencileri rahatlık bölgelerinin dışına çıkarırız. Öğrencilerin gerekli içeriği başarıyla

öğrendiklerinde, amacımız onları daha fazla öğrenmeye teşvik etmek ve daha zorlu içerikleri takip etmelerine yardımcı olmak veya kendi sınırlarını zorlayacak şekillerde öğrenmelerini sağlamaktır (Hoerr, 2012).

Ürün

Öğrencilerin azmini artırmak için başka bir yol, onlardan öğrendiklerini kanıtlayan bir ürün yaratmalarını istemektir. Bu ürün, öğrencilerin üstesinden gelmeleri gereken zorluklarla dolu olabilir. Örneğin, özenle hazırlanmış ve düzeltilmiş bir yazılı çalışma veya yoğun bir şekilde prova edilmiş bir sözlü sunum olabilir. Öğrencilere, öğrendiklerini nasıl uyguladıkları ve gösterdikleri, öğrenmenin ötesinde kararlılık ve azim gerektirebilir (Hoerr, 2012).

Azmin geliştirilmesi, her zaman özenli ve destekleyici bir yaklaşımla yapılmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeyi keyifli bulmalarını ve kendilerini öğrenenler olarak görmelerini hedeflediğimiz için, hayal kırıklığı ve başarısızlık anlarında nasıl tepki verdiklerini özenle gözlemlemeliyiz. Bu anlarda ne olduğunu ve neden olduğunu içtenlikle açıklamak önemlidir.

Öğrencilerin azmin önemini ve azmin geliştirilmesi için gereken süreci anlamalarından sonra, işler istedikleri gibi gitmediğinde dahi onlar, destekleneceklerini ve motive edileceklerini düşünürler. Öğrencilere, zorluklarla karşılaşmanın doğal olduğunu ve bu zorlukların aynı zamanda büyüme fırsatları sunduğunu anlatmak, onların azmini artırabilir. Onlara, hataların ve başarısızlıkların birer öğrenme adımı olduğunu ve sürekli olarak kendilerini geliştirebilecekleri bir yol olduğunu hatırlatmak, özgüvenlerini artırabilir (Hoerr, 2012).

Duckworth' un Araştırmasına Göre Azim Geliştirme Yöntemleri

Duckworth (2018) araştırmaları sonucunda azim geliştirme yöntemlerini iki boyutta ele almıştır. Bunlar: Azmi içten dışa doğru geliştirmek ve Azmi dıştan içe doğru geliştirmek.

Bu kapsamda azmi içten dışa doğru geliştirmek için ilgi, uygulama, amaç ve umuttan oluşan dört kişilik özelliğinin öğrenilebileceğini belirtmektedir.

İlgi

Duckworth (2018) ilgiyi, tutkuyu oluşturan bir kaynak olarak tanımlamıştır. İlgi alanlarının keşif süreci verimsiz geçebilir, hangi ilgi alanlarının size göre olup olmadığını deneyimlemeden bilemeyiz. İlk keşif anından sonra ilgi alanının gelişim süreci gelir, bunun için yeni bir ilgi alanıyla karşılaşmanın ardından o ilgiyi yeniden tetikleyecek birbirini takip eden sürekli karşılaşmaların olması gerekir. Ayrıca, ilgi, ebeveynler, öğretmenler, koçlar ve arkadaşları içeren bir destek ekibi olduğunda gelişir. Azim örnekleri, sadece ilgilerini bulup onu geliştirmekle kalmayıp bu ilgiyi derinleştirmeyi de öğrenmişlerdir. Herhangi bir uğraşla uzun yıllar meşgul olmak istiyorsanız, sadece o alanın tutkunlarının anlayabileceği ince detaylardan keyif almanın yolları bulunmalıdır (Duckworth, 2018).

Uygulama

Duckworth uygulamayı, sebatı oluşturan alt boyutlardan biri olarak tanımlamıştır. Duckworth (2018), işin ehli kişilerin Ericsson'ın hedef odaklı uygulama adını verdiği şeyi yaparak zamanlarını geçirdiğini belirtmiştir. Hedef odaklı uygulamanın temel gereklilikleri: Sınırları net belirlenmiş zorlayıcı bir hedef, tam konsantrasyon ve çaba, anında ve bilgilendirici geri bildirim ve gözlem ve düzeltmeyi içeren tekrarlardır. Zorlayıcı hedeflerden sonra yeni zorlayıcı hedefler belirlemek ve bunu alışkanlık haline getirmek de hedef odaklı uygulamadan maksimum verim almayı sağlar (Duckworth, 2018).

Amaç

Duckworth'e göre tutkuyu oluşturan ikinci kaynak amaçtır. Amaç, başkalarının esenliğine katkıda bulunma niyeti olarak tanımlanmıştır. Çoğunluk için bir amaç sahibi olmak müthiş derecede kuvvetli bir motivasyon kaynağıdır. Herkesin içinde bir kıvılcım vardır ve bu da amacın başlangıcıdır. Bir sonraki aşamada amacı olan birini gözlemlemek ve önemli olan, birilerinin başkaları için bir şeyler başarmanın mümkün olduğunu göstermesidir. Amaç, “ben kişisel olarak bir şeyleri değiştirebilirim” diyebilmektir. Çabalarınızın boşa gitmeyeceğine inanmanız gerekir. Bir amaç bilinci geliştirmek çok önemlidir (Duckworth, 2018).

Umut

Duckworth'a göre, geleceğin bugünden daha iyi olacağı beklentisi umut olarak adlandırılır. Azim, bu umudun farklı bir türünü temsil eder; kendi çabalarımızın geleceği iyileştireceği beklentisine dayanır. Azimli bireyler, şans yerine düştükten sonra tekrar ayağa kalkmakla ilgili bir umut taşırlar. Becerilerle ilişkili sabit zihniyet, karşılaşılan güçlükleri kötümserlikle açıkladığından, kişiyi zorluklar karşısında pes etmeye ve onlardan kaçınmaya iter. Gelişimci zihniyet ise zorluklara iyimserlikle baktığından, kişiyi kararlılığa ve onları daha güçlü kılacak yeni zorlukları aşma isteğine yönlendirir. Umudu öğretmede izlenecek basamaklar: zeka ve yetenek konusundaki inançları güncellemek, iyimser içsel konuşmalar yapmayı alışkanlık haline getirmek, kendinize yardım eli uzatılmasını istemektir (Duckworth, 2018). Azim Psiko-eğitim Programında umudu öğretmek amacıyla sabit ve gelişimci zihniyet ve aralarındaki farkları anlamaya ve iyimser içsel konuşmalar yapmaya yönelik etkinlikler kullanılmıştır.

Araştırmanın literatür kısmında, pozitif psikoloji, azim kavramı, boyutları ve geliştirme yöntemleri açıklanmıştır. Okullarda pozitif psikoloji müdahalelerinin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin zayıflıkları yerine güçlü yanlarına odaklanılmaya başlanmıştır. Karakter güçleri içinde cesaret erdemi altında tanımlanan azim, çabada sebat ve ilginin tutarlılığı alt boyutlarından oluşmaktadır. Bazı araştırmacılar, azmi incelemek için iki boyutun ayrı ayrı ele alınmasını ve özellikle çabada sebat yönüne daha fazla odaklanılmasını önermektedirler. Bu konuda farklı görüşlerin olmasından dolayı daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmada da ortaokul öğrencilerine özgü, Türk kültürüne uygun Ergenler İçin Azim Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kuramsal çerçevede, Elmore (2014), Polirstok (2017), Hoerr (2013) ve Duckworth'un (2018) azim geliştirme yöntemleri açıklanmıştır. Mevcut araştırmada Duckworth'un (2018) Azim geliştirme yöntemleri temel alınmış ve Azim Psiko-eğitim Programı hazırlanmıştır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, azim ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı literatürdeki araştırmalara yer verilmiştir.

Azimle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yurt içi literatür taramasında ulaşılan azim ile ilgili deneysel ve betimsel araştırmalar, kronolojik sırayla aşağıda sunulmuştur.

Deneysel Araştırmalar

Ekinci (2019) çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerini artırmayı hedefleyen bir azim psiko-eğitim programının etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları bir lisenin 10. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam 324 öğrenciye ölçekler uygulanmış ve düşük azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine sahip olan öğrenciler belirlenmiştir. Psiko-eğitim programının uygulanacağı deney ve kontrol gruplarını belirlemek için öğrenciler arasında yapılan ölçümler sonucunda, program için uygun olan öğrenciler seçilmiştir. Seçilen öğrenciler arasından 12'si deney grubuna, 12'si ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca haftada bir kez azim psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yapılan analizler, azim psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Psiko-eğitim programının tamamlanmasından 2 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Alan, Boneva ve Ertay (2019), sınıf ortamında azmi teşvik etmeyi amaçlayan bir eğitim müdahalesini değerlendiren bir araştırma yapmışlardır. Müdahale, azmin temel yönlerine odaklanan bir öğretmen eğitimi programını içermektedir: gelişme zihniyeti, başarısızlıklara rağmen kararlılık ve hedef belirleme. Bu program, öğrencilere gelişme zihniyeti, başarısızlıklara rağmen kararlılık ve hedef belirleme gibi azmin temel bileşenlerini vurgulayan animasyonlu videolar, mini vaka çalışmaları ve sınıf etkinliklerini içeren özel bir müfredattan oluşmaktadır. Araştırma, İstanbul'daki devlet ilkokullarında gerçekleştirilmiş ve iki bağımsız örnek kullanılmıştır. Her iki örnekte de müdahale belirlenen okullarda uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, müdahalenin öğrencilerin davranışları ve gerçek çaba gerektiren görevlerdeki sonuçları üzerinde oldukça olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Özellikle, çalışma yapılan öğrencilerde, zorlu ve yüksek ödüllü bir görevi tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu öğrencilerin, olumsuz performans geri bildirimi aldıktan sonra zor görevi yeniden deneme olasılıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Zor görevlerde başarılı olmayı hedefleme ve gereken

becerileri kazanma konusundaki istekleri artmış ve sonuç olarak daha büyük başarı elde etmişlerdir. Ayrıca, müdahaleden 2,5 yıl sonra bir takip çalışmasında, öğrencilerin standartlaştırılmış matematik testlerinde daha yüksek performans gösterme eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu çalışma, azmin eğitim bağlamında nasıl teşvik edilebileceğini anlamamıza yardımcı olan önemli bulgular sunmaktadır. Öğretmen eğitimi programları ve sınıf içi uygulamalar aracılığıyla azmi teşvik etmek, öğrencilerin daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabileceği, ayrıca, eğitim politikası ve uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Şam ve Aliyev (2022) çalışmasında, umut ve azme dayalı müdahale programının ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öz yeterlik düzeylerine olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada deneysel bir desen kullanılmış olup, çalışma grubu rastgele seçilen 18 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Bu öğrenciler deney (n=9) ve kontrol grubu (n=9) olarak iki gruba ayrılmıştır. Katılımcılara başlangıçta ve sonunda Genel Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna umut ve azme dayalı müdahale programı uygulanmıştır. Bu müdahale programı, haftada iki gün olmak üzere toplam yedi oturumdan oluşmuştur. Her bir oturum 40-50 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, müdahale programına katılan deney grubundaki öğrencilerin son test öz yeterlik puanlarının, deney grubunun başlangıçtaki puanlarına ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, umut ve azme dayalı müdahale programının, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Betimsel Araştırmalar

Arslan, Akın ve Çitemel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 352 üniversite öğrencisi üzerinde üstbiliş ile azim arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçüm araçları Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Azim Ölçeği olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi uygulamışlardır. Çalışmanın odak noktalarından biri kariyer uyumluluğu olup, bağımsız değişkenler arasında psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından sevgi ve ait olma, özgürlük, güç ve eğlence ile azmin alt boyutlarından çabada sebat ve ilginin tutarlılığı bulunmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, üstbiliş ve azim arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Yani, üniversite öğrencilerinde üstbiliş düzeyi arttıkça, azim düzeyleri de artmaktadır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, azmin iki alt boyutu olan ilginin

tutarlılığı ve çabanın sebatı, üstbiliş düzeyini olumlu yönde yordamaktadır. Bu bulgular, üniversite öğrencileri arasında üstbiliş ve azim arasında önemli bir ilişki olduğunu ve azmin belirli alt boyutlarının üstbiliş düzeyini etkilediğini göstermektedir.

Çelik ve Sarıçam (2018) tarafından yapılan çalışmada, dört farklı okuldaki 288 ergen örneği üzerinde, pozitif düşünme becerileri, akademik kontrol odağı ve azim arasındaki muhtemel ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın odak noktaları arasındaki ilişkileri değerlendirmek için yapılan analizler sonucunda; İç akademik kontrol odağı ile pozitif düşünme becerileri arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir. İç akademik kontrol odağı ile azim arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Pozitif düşünme becerileri ile azim arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. İç akademik kontrol odağı, dış akademik kontrol odağı ve pozitif düşünme becerileri toplamda ölçülen değerlerin %50'sini açıklamıştır. Bu bulgular, akademik kontrol algısının (hem iç hem dış), pozitif düşünme becerilerinin ve azmin birbiriyle ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin genel ölçüm değerini büyük ölçüde açıkladığını göstermektedir.

Özhan ve Boyacı (2018) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinde anksiyete, depresyon ve stresin azim tarafından nasıl yordandığını incelemişlerdir. Çalışmanın ana hedefi, azmin bireyin iyi oluşu, toplumsal yaşamı ve akademik başarısı üzerindeki rolünü değerlendirirken, bu değişkenin ruhsal belirtilerle ilişkisini ortaya koymaktır. Analiz sonuçlarına göre, Azim ile anksiyete, depresyon ve stres arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların azim puanları ile depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında negatif yönlü bir ilişki gözlemlenmiştir. Yapılan yapısal eşitlik modellemesi, araştırmanın temel problemine odaklanarak oluşturulan modelde, azim değişkeninin ruhsal belirtileri %19 oranında başarılı bir şekilde açıkladığını ortaya koymuştur.

Şimşir (2020) tarafından yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin öz-disiplin, yaşam doyumu, azim ve huzur düzeyleri arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler, öz-disiplin ile yaşam doyumu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Çalışma, öz-disiplinin azim ile de güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, öz-disiplinin huzur düzeyleriyle de pozitif bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Analizler sonucunda, öz-disiplinin günlük yaşamdaki rolüyle ilgili temalar ve kategoriler ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında yaşam idealleri, bu ideallere ulaşma yolları, huzurlu ve mutlu yaşam algısı gibi temel başlıklar yer almaktadır.

Ekinci ve Hamarta (2020) tarafından yapılan araştırma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamıştır. Araştırma

sonuçları, cinsiyet açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında azim düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilemediğini göstermektedir. Meslek yüksekokulu öğrencileri arasında yapılan analizler, azim ile mutluluk düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin azimli olmalarının, genel mutluluk düzeyleri ile bağlantılı olduğunu işaret edebilir.

Yıldız ve Kardaş'ın (2021) araştırması, akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve azmin çabada sebat etme boyutu gibi faktörlerle iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu değişkenlerin iyi oluşu nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamıştır. Araştırmacılar, alanyazından türetilen bir modeli test etmiş ve yapılan analizler sonucunda çeşitli ilişkilerin olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, motivasyon, öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık, azim ve iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, bu faktörler arasında birbirini olumlu bir şekilde etkileyen dinamik ilişkilerin olduğunu göstermektedir. İyi oluşun en güçlü yordayıcıları sırasıyla akademik öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık, azim ve içsel motivasyon değişkenleridir. Test edilen modelin sonuçlarına göre, içsel motivasyon ve akademik öz yeterlik inancının azimdeki çabada ısrar etme boyutunu ve aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı yordadığı görülmüştür. Bu da içsel motivasyonun ve akademik öz yeterlik inancının bireylerin azim ve psikolojik dayanıklılık seviyelerini artırarak iyi oluşlarını desteklediğini göstermektedir.

Ekinci ve Koç (2022) tarafından yapılan çalışmada, azim, genel öz-yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri inceleyerek, umudun bu ilişkilerdeki aracı rolünü değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre azim, umut, genel öz-yeterlik ve yaşam doyumu arasında, pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Umut, azmin yaşam tatmini üzerindeki etkisine tam anlamıyla aracılık etmiştir. Ayrıca, umut, genel öz-yeterliğin yaşam tatmini üzerindeki etkisine de tam anlamıyla aracılık etmiştir. Taytaş ve Kardaş'ın (2022) çalışması, umut, azim ve öz-yeterlik karakter güçlerinin ergenlerin depresyon düzeyleriyle ilişkisini inceleyerek bu değişkenlerin depresyon düzeyini etkileme şeklini anlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, geliştirilen alternatif modelde, azim umudu artırmaktadır. Umudun artması özyeterliği arttırmakta, özyeterliğin artması da depresyonu azaltmakta ve depresyona karşı koruyucu bir faktör olarak işlev görmektedir. İşgör, Demir ve Gürtepe (2023) çalışmalarında, Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin umut ve kişilik özelliklerinin öğrencilerin azim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin umut ve kişilik özellikleri, öğrencilerin azim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Bu bulgu, öğrencilerin umutlu ve belirli kişilik özelliklerine sahip olmalarının azimlerini artırabileceğini göstermektedir.

Yukarıda verilen araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de yapılan araştırmaların genellikle azim ile üstbiliş, öz disiplin, öz yeterlik, pozitif düşünme becerileri, depresyon, stres, yaşam doyumu, umut kavramları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Az sayıda yapılan deneysel araştırmalarda da azmin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Birçok kavram ile ilişkili olan azmin geliştirilmesinin önemli olduğu ve yurt içinde azmi geliştiren deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi ve azmi ölçeği ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma kapsamında, belirtilen ihtiyaçlar göz önüne alınarak, öğrencilerin azimlerini artırmaya yönelik bir program oluşturulmuştur. Bu programın etkisini değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı da geliştirilmiştir.

Azimle İlgili Yurt Dışında Yapılan Deneysel Çalışmalar

Yurt dışı literatür incelendiğinde, azim ile ilgili farklı alanlarda (iş, kariyer, eğitim vb.) Türkiye’de yapılan araştırmalara kıyasla oldukça fazla araştırmanın olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma kapsamında azim ile ilgili eğitim alanında yapılan akademik ve sosyal duygusal alan ile ilgili araştırmalar ile azmin geliştirilmesine yönelik yapılan deneysel ve betimsel araştırmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur. Ayrıca, azim ile ilgili ebeveynlerle yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Deneysel Araştırmalar ve Uygulamalar

Gamel (2014) yaptığı çalışmada, bir karakter geliştirme programının (7 Zihniyet: Nihai Yaşam Zirvesi programı) ergenlerin azim ve psikolojik sağlamlılığının, algılanan gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu etki, Azim Ölçeği ve Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Çalışma, on farklı ülkeden on ila on sekiz yaşları arasındaki 45 öğrenciyi içermiştir. Katılımcılar, bir hafta süren 7 Zihniyet: Nihai Yaşam Zirvesi (7 Mindsets: Ultimate Life Summit) Programı'na katılmıştır. Bu program, bir hafta süren, kurucuları tarafından isimlendirilen ve araştırmalarına göre dünyanın en başarılı ve mutlu insanların paylaştığı yedi zihniyetin (her şey mümkün, Önce Tutku, %100 Sorumlu, Biz Bağlantılıyız, Minnettar Tutum, Vermek İçin Yaşayın ve Zaman Şimdi) öğretimini içermektedir (Shickler ve Waller, 2011). Yapılan analizler sonucunda,

programın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin azim konusundaki algılarında gözle görülür bir etkinin olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, programın psikolojik sağlık konusundaki algılar üzerinde de anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu etki, "Uсталık Duygusu" alt ölçeği üzerinde özellikle belirgin olmuştur. Çalışma ayrıca, program katılımcılarının deneyimlerini ve değişimlerini anlamak için açık uçlu sorulara verdikleri cevapları da incelemiştir. Bu cevaplar, programın en etkili ve unutulmaz anlarının hizmet projeleri, yetenek gösterileri ve kişisel hikayelerin paylaşılması olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, program sonrası daha azimli ve özgüvenli hissettiklerini ifade etmiş ve hayatlarını değiştiren bir deneyim olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Perez (2015) yaptığı çalışmada, azmi güçlendirmek ve beslemek için karakter özelliklerini kullanarak akademik başarıyı artırmaya odaklanmıştır. Son araştırmalar, akademik başarının IQ'dan ziyade azim gibi kişilik özellikleriyle daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Azim, özellikle zor durumdaki öğrenciler için önemlidir ve bu nedenle azmi artırmak için kullanılabilecek mekanizmaları araştırmak gerekmektedir. Ayrıca, akademik denetimli serbestlikteki öğrenciler için azmi artırmayı önererek genel not ortalamalarını yükseltmenin bir yolunu sunmaktadır. Önerilen model, "Azim Etkisi (GE)" olarak adlandırılmakta ve bu etki, öğrencilerin azmini güçlendirmeye yönelik bir yaklaşımı temsil etmektedir. GE modeli, akademik denetimli serbestlikteki öğrencilerin azmini güçlendirmeyi ve genel not ortalamalarını artırmayı hedefleyen bir müdahale modelini temsil eder. Araştırma, akademik not ortalamaları 2,0'ın altında olan üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Müdahale, VIA karakter güçlerinin dört farklı yönünü kullanır: Muhakeme yeteneği, öz düzenleme, öğrenme sevgisi ve sebat. Bu model, dört adımdan oluşur: Hazırlık, Oluşturma, Yansıtma ve Kapatma. Müdahale, belirli modüller ve her modül için iki haftalık sürelerle çalışmayı içerir. Her modül, farklı odak noktalarını vurgular, örneğin farkındalık, kaygı, değer verme, sebat, görev yönetimi, başarısızlıktan kaçınma ve belirsiz kontrol gibi. Öğrencilere günlük yaşamlarında modülleri uygularken deneyimlerini takip etmeleri için günlükler verilir. Bu günlükler, müdahalenin bir parçası olarak kullanılır. Müdahale öncesi ve sonrası olarak öğrencilerin VIA karakter güçleri ile genel not ortalamaları ölçülür. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin azim puanlarında artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Azim Etkisi (GE) modeli, azmi güçlendirmek ve akademik başarıyı artırmak amacıyla kullanılabilecek bir mekanizma olarak önerilmiştir.

Boatmun (2016), geleneksel olmayan öğrencilerin akademik başarısı ile umut ve azim arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladıklarını incelemiştir. Araştırma, dört yıllık bir bölgesel

üniversitedeki 23 yaş üstü, en az bir telafi kursuna ihtiyaç duyan ve ebeveynleri dört yıllık bir okuldan mezun olmayan on beş geleneksel olmayan öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Oklahoma'nın güneydoğusundaki kırsal, bölgesel, dört yıllık bir üniversitede mezuniyet konusunda ısrar eden geleneksel olmayan öğrencilerin akademik başarılarında umut ve azim kullanımını nasıl tanımladıklarına dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmektir. Öğrencinin umut ve azim kullanımını yansıtan hikayeleri kaydetmek için üniversitenin ikinci, üçüncü veya son sınıflarında okuyan geleneksel olmayan 15 öğrenciyle kişisel anlatı araştırmaları yapılmıştır. Bunun sonucunda, geleneksel olmayan öğrencilerin umut tanımı dört temada özetlenmiştir. Umudun Başlangıcı: Umudun bir aydınlanma ile başladığına dair bir algı vardır. Duygusal Destek: Umudun, fakülte ve personel tarafından duygusal destek sağlanmasıyla güçlendirildiği görülmektedir. Aile ve İşveren Desteği: Yollar ve eylemliliğin aile ve işveren desteği aracılığıyla mümkün kılındığına inanılmaktadır. Hedef Odaklılık: Umudun, hedef odaklı, kendi kendini motive eden bir şey olarak tanımlandığı ve iyimser bir yaklaşımı yansıttığı belirtilmektedir. Azim için de dört tema belirlenmiştir: Küçük Adımlarla Büyük Hedeflere Ulaşma: azim, daha büyük bir hedefe ulaşmak için daha küçük görevlerin üstesinden gelmek olarak tanımlanmıştır. Hayal Kırıklığına Uğratma Korkusu: azim, başkalarını hayal kırıklığına uğratma korkusuyla ilişkilendirilmiştir. Rol Model Olma: azim, başkaları için rol model olma bilinciyle güçlenen, kararlı, azimli ve kendini adanmış bir şekilde tanımlanmıştır. Gelecekteki araştırmalar için bireysel özelliklerin daha fazla araştırılması ve umudun ve azmin kalıcılığı nasıl etkelediği, umudun ve azmin nasıl öğrenildiği gibi çalışmaların yapılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Steinbeck (2018) yaptığı araştırmada, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin hem azim düzeyleri hem de ödevlerini tamamlama oranları ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. New Hampshire'daki bir lisede yapılan çalışma on hafta boyunca sürmüştür. Dersler özellikle azim, dayanıklılık ve motivasyonun geliştirilmesi gibi bilişsel olmayan becerilerin geliştirilmesini hedef almıştır. Ayrıca, azim dersleri ve bu derslere özel ödevler içermiştir. Bu dersler araştırmacı tarafından 15 öğrenciye verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğrencilerin azim seviyeleri, on haftalık eğitimden sonra artmıştır. Ancak, öğrencilerin azim düzeylerindeki artışın, ödev tamamlama oranları veya sınıf içi davranış sıklığı üzerinde anında bir etkisi görülmemiştir. Ayrıca, çalışma dönemi öncesinde ve sonrasında öğrenci not ortalamalarının analizi, azim eğitiminin istatistiksel olarak anlamlı bir not değişikliğine yol açmadığını göstermiştir.

Chalus (2020) araştırmasında, Baruch-Feldman (2017) tarafından geliştirilen psikolojik sağlamlık müfredatının, terapötik gündüz okulu ortamında, ergenlerde, Angela Duckworth (2016) tarafından tanımlanan "azim" miktarında önemli bir artış yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Terapötik bir günlük okuldaki ergen öğrencilerde, bir grup terapisi formatı kullanarak dayanıklılık müfredatının etkileri değerlendirilmiştir. Bu müfredatın, ergenlerin azim seviyeleri üzerindeki etkisi spesifik olarak incelenmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları, Orta Batı şehrinin banliyölerindeki terapötik bir gündüz okulundan seçilmiştir. Örneklem, zihinsel sağlıklarını etkileyen çeşitli engellere sahip 10 ergenden oluşturulmuştur. Bu ergenlerin yaşları 16-18 arasında değişmekte olup ortalama yaş 17'dir. 10 kişilik bu örneklemde beş kişilik kontrol grubu ve beş kişilik deney grubu yaşa ve sınıf içi ödevlere göre rastgele oluşturulmuştur. Bu çalışmada grup terapisi, katılımcıların planladığı zaman aralığında, 12 hafta boyunca haftada bir kez 45 dakika süren oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Baruch-Feldman (2017) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada kullanılan psikolojik sağlamlık müdahalesi, çalışma kitabında belirtilen derslere dayanarak titizlikle uygulanmıştır. Üç ölçüm (Gençler İçin Azim Kılavuzu Kendini Değerlendirme Ölçeği, Azim Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği) çalışma boyunca öğrencilerin azim seviyesindeki gelişimini değerlendirmek için hem ön test hem de son test olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarını değerlendirmek amacıyla karma Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz ile kontrol ve deney gruplarına ayrılan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir değişiklik belirlenmemiştir. Bu da terapötik gündüz okulundaki ergenlerde azim puanlarını iyileştirmek için uygulanan müdahalenin başarılı olmadığını göstermektedir.

Hacisalihoglu, Stephens, Stephens, Johnson ve Edington (2020), Florida A&M Üniversitesi'nde birinci sınıf öğrencileri için yeni oluşturulan "Bilim Adamı Yaşam Becerileri" adlı bir ders, öğrencilerin gelişim zihniyetini, azmini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, bu kursun sonuçları değerlendirilmiş ve yaşam becerilerini geliştirme ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ders öncesinde ve sonrasında öğrencilerin zihniyet, azim ve eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için ölçümler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan iki ders kitabı "Zihniyet: Yeni başarı psikolojisi" (Dweck, 2006) ve "Azim: Tutkunun ve azmin gücü" (Duckworth, 2016) olarak belirtilmiştir. Kurs, gelişime açık zihniyet, azim ve eleştirel düşünme konularına odaklanan eğitim videoları ve profesyonel atölye çalışmalarını içermiştir.

Öğrenciler, derslerde vaka çalışmaları, denemeler ve final projesi gibi etkinliklere katılmışlardır. Son not, öğrencilerin ödevlere (okuma ve yazma), sınıf içi etkinliklere, bir ara sınav, kısa sınavlar ve öğrenci grubu sunumlarına dayalı olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, bu yeni kurulan kursun amaçlarına ulaştığını göstermiştir. Ders tasarımı öğrencileri, gelişen bir zihniyete yönlendirmiş, eleştirel düşünme yeteneklerini artırmış ve ikinci dönem not ortalamalarını (GPA'ları) yükseltmiştir. Bu, STEM alanında eğitim gören öğrencilere sorunsuz bir şekilde üniversiteye geçiş yapmalarına ve ana dallarına başarılı bir şekilde girmelerine yardımcı olacak bir dizi araç sağlamıştır.

Sutter, Untertrifaller ve Zoller (2022), azmin eğitimsel başarılar, iş gücü piyasası başarısı ve ilkökul müdahaleleriyle ilişkili olan bilişsel olmayan bir beceri olduğunu ve erken çocukluk dönemindeki gelişimi ile aile geçmişinin etkisinin incelendiği bir deney yapmıştır. Azmin yaşla birlikte artışı ve bu artışın hangi faktörler tarafından yönlendirilebileceğini incelemek üzere 3 ila 6 yaşları arasında 429 çocukla yapılan çalışmada, azmi ölçmek için üç farklı bileşene bakılmıştır; çocukların çaba gerektiren görevlerde ne kadar istekli ve azimli oldukları; çocukların daha zor görevleri seçmeye ve bu zorluklarla başa çıkmaya istekli olup olmadıkları; çocukların seçtikleri zorlu görevleri tamamlama olasılıkları. Aile geçmişinin azim gelişimi üzerindeki rolünü anlamak amacıyla, çocukların verileri ebeveynleri arasında yapılan anketlerle toplanmış, bu sayede aile ortamının ve ebeveyn özelliklerinin azim gelişimine etkisi incelenmiştir. Sekiz anaokulunda gerçekleştirilen çalışmada, her anaokulu iki gün boyunca (çocuk sayısı çoksa üç gün) ziyaret edilmiştir. Çocuklara burada üç farklı görev tanıtılmıştır: bulmaca görevi, azim görevi ve zaman tercihi görevi. Bu görevler, eğitilmiş bir deneyci tarafından birebir tanıtılmıştır. Tüm çocuklar, görevlerle ilgili soruları yanıtlamış ve görevleri anladıklarını göstermişlerdir. Çalışma, erken çocukluk döneminde azim seviyesinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Azmin ölçümü için kararlılık, kendine meydan okuma isteği ve mücadele sonrası başarı yeteneği gibi bileşenlerin bir arada kullanıldığı bir ölçüm yöntemi kullanılmıştır. Ebeveynlerin, çocuklarının azim düzeyini iyi anladıkları gözlemlenmiştir. Ebeveyn eğitimi, azim düzeyini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Araştırmada, azim ile zaman tercihleri arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, çocukların evde ebeveynlerinin tarzları veya anaokulundaki akran etkileri gibi faktörlerin azmin gelişiminde nasıl bir rol oynayabileceği üzerine daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Park, Song, Lim ve Park (2022), Koreli 116 lisans öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, Sudoku bulmacalarının çözülebilirliğini manipüle ederek azim-sebatın avantajlarını ve

dezavantajlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca, azim-sebat faktörlerinin bulmaca çözme performansına etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada iki ana faktör ele alınmıştır; İki azim faktöründen biri olan "sebat", zor bir problemin çözümü için harcanan zamanı ifade eder. Bu faktörün nasıl etkelediği incelenmiştir. Katılımcıların alıştırma setini takiben son bulmacadaki performansı ölçülmüştür. Çalışma, iki hipotez üzerine odaklanmıştır: (i) Zor bir bulmacayı çözerken azim ve sebat göstermek, katılımcıların pratik yaparak son zor bulmacayı daha iyi çözmelerini sağlar. (ii) Çözümeyen bir bulmaca ile mücadele etmek, son kolay bulmacada daha düşük bir performansa neden olur. Katılımcılardan uygulama setinde belirli bir süre içinde dört Sudoku bulmacasını çözmeleri istenmiştir. Bir ön çalışma, lisans öğrencilerinin ortalama 11 dakikada kolay Sudoku bulmacalarını çözdüklerini göstermiştir. İlk kolay bulmacayı çözdükten sonra öğrencilere kalan üç bulmacayı (2, 3 ve 4. bulmacalar) çözmek için toplam 40 dakika süre verilir. İkinci bulmaca (P2), ya zor ya da çözülemeyen bir bulmacadır ve sonraki üçüncü ve dördüncü bulmacalar kolaydır. Katılımcılara Sudoku bulmacalarının zorluk seviyeleri veya uygulama setindeki yerleşimleri ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bütün bulmacalar bilgisayar ekranında sunulur ve katılımcılar cevapları klavyeyi kullanarak bilgisayara girerler. Katılımcılar, TCI (Telkin Edicilik-Israrcılık İndeksi) ısrarcılığı, GRIT-S ve Sudoku deneyimi üzerine 20 dakikalık bir anket doldurmuştur. Son olarak, katılımcılara son 15 dakika boyunca bir Sudoku bulmacası sunulur. Sonuçlar, bu hipotezleri desteklemiştir: azim göstermenin bir problemi çözmede olumlu bir etkisi olduğu doğrulansa da zor bir problemle karşılaşmanın, çözülemeyen bir problemle mücadele etmenin sonucunda katılımcıların sonraki daha kolay problemde daha düşük bir performans gösterdiği gözlenmiştir. Bu çalışma, azmin her zaman pozitif sonuçlar doğurmayabileceğini göstermiş ve bazen problem çözme becerilerini engelleyebileceğini ortaya koymuştur.

Yukarıdaki deneysel araştırmalar incelendiğinde, azmi geliştirmeyi amaçlayan “7 Zihniyet: Nihai Yaşam Zirvesi Programı”, “Azim Etkisi Modeli”, “Kişisel Anlatı Araştırmaları”, “Psikolojik Sağlamlık Müfredatı” ve “Bilim Adamı Yaşam Becerileri Dersleri” hazırlanmış ve azmi geliştirme konusunda etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bu program ve uygulamaların birçoğunun spesifik örneklemeler (özel eğitime ihtiyaç duyan, akademik denetimli serbestlik kapsamındaki öğrenciler, terapötik bir günlük okuldaki öğrenciler) üzerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda, azmi geliştirmek amacı ile farklı örneklemelerde daha çok deneysel araştırma ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yurt dışında da deneysel araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Mevcut

araştırma ile azmi geliştirmeye yönelik hazırlanan program ile literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Aşağıda, yurt dışında yapılan azim ile akademik başarı ve performans ilişkisi ve azim ile sosyal duygusal gelişim alanına ilişkin araştırmalar sunulmuştur. Ayrıca ebeveynlerle yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Azim-Akademik Başarı, Performans İlişkisi ile İlgili Araştırmalar

Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein ve Ericsson (2011) tarafından yapılan çalışmaya, 2006 Scripps Ulusal Yazım Yarışması'ndaki 274 finalistten 190'ı katılmıştır. Uzman performans çerçevesini kullanarak, çocukların akademik bir beceri olan heceleme becerisini nasıl geliştirdiklerini inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Araştırma, üç farklı hazırlık faaliyetinin etkinliğini ve öğrencilerin deneyimlerini değerlendirmiştir. Bu hazırlık faaliyetleri şunlardır: kasıtlı uygulama (kelimeleri tek başına okuyup ezberlemek), başkaları tarafından sorgulanmak (örneğin, ulusal bir yazım yarışmasında) ve zevk için okumak. Araştırma sonuçlarına göre, kasıtlı uygulama (kelimeleri tek başına okuyup ezberlemek) heceleme becerisinin geliştirilmesinde daha etkili bir faaliyet olarak bulunmuştur. Bu faaliyet, diğer hazırlık faaliyetlerinden daha çok tercih edilmiş ve nihai performansın kişilik özelliği olan kudret tarafından tahmin edilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca, kasıtlı uygulamanın, heceleme becerisini daha iyi geliştirmek için diğer hazırlık faaliyetleriyle birlikte kullanılabileceği bulunmuştur.

Ivcevic ve Brackett (2014), özel lise öğrencilerinin okul başarısını ölçmek için sorumluluk, azim ve duygu düzenleme yeteneği (ERA) gibi üç farklı özellik veya beceriyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, sorumluluk ve duygu düzenleme yeteneği (ERA) özellikleri, öğrencilerin okul başarısını anlamlı bir şekilde tahmin edebilmiştir. Bu, sorumluluk ve ERA'nın öğrencilerin okul performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Fakat, azmin okul başarısını tahmin etmede anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Wallace (2015) yaptığı çalışmada, azim kavramını inceleyerek, özellikle iki farklı lisedeki öğrencilerin azim düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma, Duckworth ve Quinn'in 2009'da yaptığı çalışmanın sonuçlarını temel alarak, azmin başarı üzerindeki etkisini anlamaya yöneliktir. Ayrıca, geleneksel olmayan bir teknik lise ile geleneksel bir banliyö lisesindeki öğrencilerin azim düzeylerini karşılaştırmış ve bu iki lise türü arasındaki farkları incelemiştir. Araştırma sonucunda, geleneksel olmayan teknik lise öğrencileri ile geleneksel banliyö lisesi öğrencilerinin azim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Bunun yanında, geleneksel olmayan teknik lise öğrencileri, kendi beyanlarına göre daha yüksek bir azim düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri ve azimleri açısından farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmeler, azim kavramının sebat ve öz motivasyona dayandığı bir tanımı ortaya koymuştur.

Tovar-García (2017) yaptığı çalışmada, uzun vadeli hedeflere yönelik sebat ve tutkunun (Azim) eğitimsel başarılar üzerindeki etkisini ampirik olarak incelemiştir. Araştırma, toplam 2.003 dokuzuncu sınıf göçmen öğrencilerle yerel öğrenciler arasındaki azim düzeylerini karşılaştırarak ve azmin göçmen öğrencilerin okul başarılarını açıklamadaki rolünü test etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, göçmenlerle yerel öğrenciler arasında eğitimsel bir uçurum belirlenmemiştir. Bu araştırmanın örneklemi içinde yerli öğrencilerin, etnik Rus göçmenler gibi göçmen akranlarından daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, azmin bu göçmen grupların eğitimsel başarılarını açıklamada önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, bu araştırma, azmin göçmen öğrencilerin eğitimsel başarılarını etkileyebileceğini ve göçmenlerin yerel öğrencilere göre daha düşük performans gösterme eğiliminde olmadığını göstermektedir.

Oriol, Miranda, Oyanedel ve Torres (2017) yaptıkları çalışmada, öz-kontrol ve azim gibi psikolojik yapıların ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve okul memnuniyeti üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sonuçlar, öz-yeterliğin azim ile akademik başarı göstergeleri (akademik öz-yeterlilik) ve okul deneyiminin genel bir göstergesi (okul memnuniyeti) arasında arabulucu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Modellerin değişmezliği hesaplandığında, cinsiyete göre farklılıkların olduğu görülmüştür. Özellikle, öz kontrolün ilköğretimde okul tatmini ile, azmin ise ortaöğretimde okul memnuniyeti ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, öz-kontrol ve azmin öğrencilerin akademik başarı ve okul memnuniyeti üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ayrıca, öz-yeterliğin bu ilişkilerde potansiyel bir arabulucu rol oynayıp oynamadığını incelemiştir.

Muenks, Wigfield, Yang ve O'Neal (2017), lise ve üniversite öğrencileri için azmin faktör yapısını (tek faktörlü model, iki ilişkili faktör modeli ve iki faktörlü model) incelemeyi, azmin diğer benzer kavramlarla (örneğin, öz kontrol, bilişsel öz düzenleme, çaba düzenleme, davranışsal bağlılık, davranışsal hoşnutsuzluk) ilişkisini analiz etmeyi ve azmin öğrencilerin daha sonraki notlarını öngörüp öngörmediğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, lise öğrencileri için en uygun model iki faktörlü bir yapıyı önerirken, üniversite öğrencileri için iki ilişkili faktör modeli daha iyi uyum sağlamıştır. Sonuçlar, azmin bu

kavramlarla (öz kontrol, bilişsel öz düzenleme, çaba düzenleme, davranışsal bağlılık, davranışsal hoşnutsuzluk) örtüşen yönlerinin olduğunu göstermiştir. Özellikle çaba düzenlemesi ve davranışsal hoşnutsuzluk ile azim arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sonuçlar, azmin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğini göstermiştir. Lise öğrencileri için Grit-PE (çaba düzenleme ve davranışsal bağlılık alt boyutları) ile öz kontrol, bilişsel öz düzenleme ve davranışsal katılım arasında önemli ölçüde örtüşme olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, azmin öğrencilerin çaba düzenlemesi, öz düzenleme ve katılım davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, sorumluluk ile azim arasındaki ilişki, ölçümlerin düşük güvenilirliği ve farklı yapılar arasındaki çeşitli sonuçlar nedeniyle kesin bir sonuca ulaşmak için daha karmaşıktır. Azim bileşeninin çaba sebatı, notları, ilgilerin tutarlılığından daha güçlü bir şekilde tahmin eder.

Usher, Li, Butz ve Rojas (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ABD'deki ilköğretim ve ortaokul öğrencileri üzerinde azim ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu iki faktörün öğrencilerin okuma ve matematik başarıları üzerindeki etkilerini ve öğretmen tarafından derecelendirilen motivasyon ile yeterlilik üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, okul düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik statü (SES) gibi faktörler, azim ve öz-yeterlilik ölçümlerinde skaler değişmezlik göstermektedir. Daha büyük öğrenciler ve düşük SES seviyelerine sahip öğrenciler, daha düşük azim ve öz-yeterlilik düzeylerine sahiptirler. Kız öğrenciler, azim ve okuma öz-yeterliliğinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Azim, öz-yeterlilik ile pozitif yönde ilişkilendirilmiştir ancak okuma ve matematik başarıları ile sınırlı bir ilişki göstermiştir. Öz-yeterlilik, tüm sonuçlarla pozitif yönde ilişkilendirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) analizi, öz yeterliliğin okuma ve matematik başarıları ile pozitif ilişkili olduğunu, ancak azmin bu sonuçlarla zayıf veya ilişkisiz olduğunu göstermiştir. Rakip arabuluculuk modelleri incelendiğinde, öz yeterliliğin azim ve okul sonuçları arasındaki ilişkiye kısmen veya tamamen aracılık ettiği bulunmuştur. Ancak, öz-yeterliliğin sonuçlarla ilişkisinde azmi destekleyen çok az kanıt bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrenci performansını artırmak isteyen öğretmenlerin, azim yerine öğrencilerin öz yeterliliğini hedeflemeleri gerektiğini göstermiştir.

Tang, Wang, Parada ve Salmela-Aro (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, azim kavramının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir gelişimsel ve kişi odaklı yaklaşım benimsemektedir. Bu araştırma, akademik hedef bağlılığı ve azmi odak noktaları olarak seçerek, bu faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarındaki rolünü anlamayı

amaçlamıştır. Finlandiyalı sekizinci ve dokuzuncu sınıflar (n = 549,% 59,4 kadın, yaş = 14-16) örneklemini üzerinde yapılan çalışma sonucunda dört farklı profil tanımlanmıştır: Yüksek düzeyde kararlı, kalıcı ve orta düzeyde tutarlılık profili, Orta düzeyde profil, Düşük düzeyde kararlı-kalıcı ve orta-düşük tutarlılık profili, Son derece düşük kararlı-kalıcı ve orta-düşük tutarlılık profili. Yüksek kararlı-kalıcı ve orta tutarlılık profilindeki öğrencilerin, diğer profillerle karşılaştırıldığında akademik başarısı en yüksek olan profil olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenci profillerinin sekizinci ve dokuzuncu sınıflar arasında değiştiği ve bazı öğrencilerin bu profillerden ayrıldığı bulunmuştur. Bulgular, azim ve akademik hedef bağlılığının kombinasyonunun akademik başarıyı etkilediğini göstermiştir. Ancak, bu kombinasyon daha az yaygın, kararsız ve iç ve dış faktörlerden etkilenebilir. Ayrıca, bu profillerin eğitimsel istek, cinsiyet ve sosyoekonomik duruma göre değişebileceği belirlenmiştir.

Yukarıda çocuk ve ergen örnekleminde azim ile akademik başarı, performans ilişkisi üzerine yapılan betimsel araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların yanında üniversite öğrencileri (Baquerizo, 2018; Bogin, 2018; Fong ve Kim, 2021; Neroni vd., 2022), atletik antrenman eğitimi öğrencileri (Farroll, 2016) ve öğretmenler (Duckworth, Quinn ve Seligman, 2009) ile yapılan betimsel çalışmalar da mevcuttur. Azim ile eğitimsel, mesleki ve kişisel başarı arasındaki ilişkiyi araştıran sistematik bir incelemenin (Fernández Martín, Arco Tirado ve Hervás Torres, 2020) olduğu da görülmektedir. Alanyazında ayrıca azmin performans üzerindeki etkisiyle ilgili karışık bulguları ele alarak, azmi sadece sebatı değil, aynı zamanda tutkuyu da ölçen bir ölçekle birleştirmenin performansı daha iyi tahmin edeceği önerisini destekleyen bir meta analiz çalışmasına da (Jachimowicz vd., 2018) rastlanmıştır.

Azim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alanları İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Mandelbaum (2018) yaptığı çalışmada, azim yapısı ile bireyin bağlanma stili arasındaki ilişkiyi doğrulamak ve bu ilişkiyi düşük sosyoekonomik kökenli lise son sınıf öğrencilerinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, düşük sosyoekonomik kökenli 42 lise son sınıf öğrencisinin yer aldığı 3 farklı alt okulda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bağlanma ve azim arasında bir bağlantının varlığına dair daha fazla kanıt sunmuştur. Özellikle, düşük gelirli lise öğrencilerinin güvensiz bağlanma stillerine sahip oldukları durumda daha az azme sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar, bireylerin bağlanma stillerinin azim seviyelerini etkileyebileceğini ve düşük sosyoekonomik kökenli öğrencilerin bu konuda daha savunmasız olabileceğini göstermiştir.

Zhao, Niu, Hou, Zeng, Xu, Peng ve Yu (2018) yaptıkları çalışmada, büyüme zihniyeti, öğrenme motivasyonları ve azim arasındaki ilişkileri araştırmayı ve temel mekanizmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Çin'in Tianjin şehrinde bulunan bir devlet ilkokulu ve bir devlet ortaokulundan 3-9. sınıf arasında toplam 1842 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yapılan yapısal eşitlik modeli sonuçları, öğrenme motivasyonlarının büyüme zihniyeti ve azim arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermiştir. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenlemesi, büyüme zihniyeti ve azimle pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Dışsal motivasyonun dışsal düzenlemesi, büyüme zihniyeti ve azimle negatif bir ilişki göstermiştir. Dışsal motivasyonun içe yansıtılmış düzenlemesi ise bu iki değişkenle ilişkili değildir. Sonuçlar, öğrencilere büyüme zihniyetini öğretmenin ve öğrenme motivasyonlarını teşvik etmenin eğitimde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun, öğrencilerin kendi potansiyellerine inanmalarını ve uzun vadeli hedeflere ulaşma konusundaki kararlılıklarını artırabileceği, eğitimcilerin öğrencilere özerk öğrenme motivasyonlarını teşvik etmeleri ve büyüme zihniyetini desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Park, Yu, Baelen, Tsukayama ve Duckworth (2018) okul kültürü algılarının ortaokul öğrencilerinde azim oluşumunu nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Azmi, algılanan hedef yapılarını (ustalık ve performans) ve akademik başarıyı inceleyen, bir yıl süren, ileriye dönük, boylamsal bir çalışma (N = 1277) gerçekleştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin okullarını daha çok ustalık hedefi olarak algıladıklarında, daha fazla azim oluşturma eğiliminde oldukları ve daha yüksek karne notlarına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin okullarını daha fazla performans hedefi olarak algıladıklarında, daha az azimli oldukları ve daha düşük karne notlarına sahip oldukları görülmüştür. Algılanan ustalık okul hedef yapısındaki değişiklikler, azimdeki değişiklikleri ve notlardaki değişiklikleri öngörmüştür. Buna karşılık, algılanan performans okulu, hedef yapısındaki değişiklikleri güvenilir bir şekilde öngörmemiştir. Bu çalışma, azim oluşumunu etkileyen faktörleri inceleyerek okul kültürü algılarının bu süreç üzerindeki önemini vurgulamıştır. Okulların öğrencilerin ustalık hedeflerini teşvik etmeleri, azim oluşumunu artırabileceği ve akademik başarıyı destekleyebileceği sonucuna varılmıştır.

Sigmundsson (2021) yaptığı çalışmada, yaşam süresi boyunca tutku, azim ve zihniyet arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır ve farklı yaş grupları ve cinsiyetler arasındaki bu ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırma, yaşları 14 ile 77 arasında değişen toplam 917 katılımcıyı içermektedir. Tutku ölçümü için sekiz maddelik Tutku Ölçeği ve azim ölçümü

için Grit-S ölçeği kullanılmıştır. Zihniyet ise Zekâ Kuramları Ölçeği (TIS) ile ölçülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, genel olarak grup içindeki tutku ile azim arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Tutku ile zihniyet arasındaki ilişkinin istatistiksel analizlerle değerlendirilmesi sonucunda, bu iki faktör arasında anlamlı bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcılar için tutku ve azim, tutku ve zihniyet ve azim ile zihniyet arasındaki korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Erkek katılımcılar için de benzer şekilde bu ilişkiler anlamlıdır. En genç yaş grupları (14-19, 20-36, 37-53) için tutku ve azim arasındaki ilişki anlamlıdır. Ancak, en yaşlı iki yaş grubu için bu ilişki anlamlı değildir. Tutku ve zihniyet açısından da benzer bir desen gözlenmiştir. Azim ve zihniyet açısından ise sadece yaş grubu 2 için anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro (2021), Finlandiya'dan 1296 yedinci sınıf ve 1166 sekizinci sınıf öğrenci örnekleminde yaptıkları araştırmada, azmin ergenler arasında okul tükenmişliği, yalnızlık ve depresif belirtilerle ilişkisini ve aynı zamanda cinsiyet farklılıklarını da değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, ilginin tutarlılığı ve çabanın sebatı gibi iki önemli özelliğin, okul tükenmişliği üzerinde esnek bir rol oynadığı, yüksek düzeyde azmin, ergenlerin tükenmişlik deneyimlerini depresif belirtiler açısından önemli ölçüde azalttığı görülmüştür. Daha derinlemesine yapılan analizler, azmin rolünün cinsiyet farklılıkları açısından daha belirgin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan analizlere göre, erkek ergenler, okul tükenmişliği riskiyle karşılaştıklarında ilginin tutarlılığı ve çabanın sebatı sayesinde korunmuşlar ve düşük düzeyde yalnızlık ile depresif belirtiler sergilemişlerdir.

Zhang, Park, Ungar, Tsukayama, Luo ve Duckworth (2022) tarafından yapılan çalışmada, Park vd. (2020) tarafından ABD'li ergenler üzerinde yapılan bir benzer çalışmanın bulgularını tekrarlayarak ve genişleterek, azim, büyüme zihniyeti ve bu ikisi arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma, eğitilmiş, batılı olmayan, zengin, sanayileşmiş ve demokratik olmayan (WEIRD olmayan) genç bir nüfus üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çin'de iki büyük ilkokul öğrencisi örneklemini kullanılarak, azim ve büyüme zihniyeti üzerinde 2 yıl boyunca beş kez değerlendirme anketleri uygulanmıştır. Bu çalışma, önceki araştırmaların sonuçlarını doğrulayarak, azim ve büyüme zihniyeti arasında karşılıklı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Azim, takip eden her 6 aylık dönemde büyüme zihniyetindeki artışları sistematik olarak tahmin etmiştir. Aynı dönemde büyüme zihniyeti, azimde küçük artışları da öngörmüştür.

Datu, Yuen, Fung, Zhang, Chan ve Wu (2022) tarafından, Hong Kong'daki çeşitli ilk ve ortaokullardan 322 Çinli üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada, uzun vadeli hedeflere yönelik tutku ve azmin yaşam doyumuyla nasıl ilişkilendirildiğini ve bu ilişkinin bir alternatif azim modeliyle (çabada sebat ve durumlara uyum sağlama) nasıl açıklanabileceğini incelemiştir. Maksimum olasılık tahmin yaklaşımı kullanılarak yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; Çaba sebatı, daha yüksek yaşam tatmini düzeyleriyle bağlantılıdır. Uyum sağlama yeteneği, yaşam memnuniyeti ile dolaylı olarak bağlantılıdır. Bu bağlantıya, ara değişken olarak kariyer geliştirme öz-yeterliği aracılık etmektedir. Kariyerle ilgili faaliyetlerde algılanan güven, üstün yetenekli öğrencilerde azmin daha yüksek refahla ilişkilendirilebileceği bir mekanizma olarak görülmektedir. Sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerde uzun vadeli hedeflere ulaşmaya yönelik tutku ve azmin, yaşam memnuniyetiyle nasıl ilişkilendirilebileceğini ve kariyer geliştirme öz-yeterliği aracılığıyla nasıl etkili olabileceğini göstermektedir.

Wahl, Carithers, Stuart, Moore, Zeiger ve Amsberry (2022) risk altındaki gençlerin oluşturduğu bir örneklemden hareketle, ergen ve ebeveynler tarafından bildirilen azim ile olumsuz deneyimler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, 110 ebeveyn-ergen çiftinden toplanan veriler kullanılmıştır. Ergenlerin yaşları 16 ile 19 arasında değişmekte ve yatılı askeri tarzda bir müdahale programına katılmaktadırlar. Ergenlerin kendileri ve ebeveynleri tarafından bildirilen azim düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ebeveynler tarafından bildirilen azim düzeyleri ile ergenlerin kendileri tarafından bildirilen azim düzeyleri de orta düzeyde bir ilişki içindedir. Bilgi verenler arasında, ergenlerin azmi daha iyi uyumla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada, yapılan eşzamanlı regresyon analizinde öz yeterlik ve kişisel gelişimin ergenlerin öz-bildirilen azim puanlarına benzersiz bir şekilde katkıda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, kişisel gelişimin ergen azmi ile öz-bildirilen psikososyal uyum arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde ılımlılaştırdığı bulunmuştur. Ancak, azmin, olumsuz deneyimler ile uyum arasındaki ilişkiyi yumuşatmadığı belirlenmiştir.

Vairez, Gomez, Gentle-Genitty, Quiroz ve Manzanero (2022) tarafından yapılan çalışmada, Belize'deki liselere, kolejlere ve üniversitelere kayıtlı 676 ergenden oluşan bir örneklem üzerinde COVID-19 nedeniyle uzun süreli okul yokluğunun ardından aile durumu, ebeveyn medeni durumu, aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyinin ergenlerin akademik davranışları (devam, hazırlık, dikkat, not alma, katılım, organizasyon, okul dışında çalışmak için geçirilen zaman, çalışmayı tamamlama ve teslim etme ve azim) ve azmi üzerindeki etkilerini

araştırmak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, tek ebeveynli hanelerde tanımlanmış risk faktörlerine sahip ergenlerin akademik davranışlarda daha büyük düşüşler yaşadığını görülmüştür. Ayrıca, bu etkinin özellikle boşanma veya ebeveyn ölümü nedeniyle ebeveyn kaybı yaşayan ergenlerde daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır. Azim konusundaki bulgular ise; çekirdek ailelerden ve yüksek gelirli ailelerden gelen ergenlerin azim düzeylerinin biraz daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, daha düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerden gelen ergenlerin, akranlarına göre daha yüksek azim düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Lee ve Ha (2023) ilkökul öğrencilerinin akademik bağılılıklarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Özellikle, öğrencilerin akran ilişkileri ve azmin öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzeyine göre iki grup oluşturulmuş ve bu gruplar, "Yüksek T-S" (yüksek öğretmen-öğrenci ilişkisi) ve "Düşük T-S" (düşük öğretmen-öğrenci ilişkisi) olarak adlandırılmıştır. Bu gruplar arasındaki farklılıklar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda, akademik bağılılık üzerinde akran ilişkilerinin ve azmin etkisi değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, Yüksek T-S grubunda, akran ilişkilerinin akademik bağılılık üzerinde doğrudan bir etkisi tespit edilmemiştir. Düşük T-S grubunda ise, akran ilişkileri akademik katılım üzerinde doğrudan etkisinin yanı sıra azim aracılığıyla da etkili olmuştur. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğrencilerin akademik katılımını azim yoluyla geliştirmek için öğretmenler tarafından kullanılabilecek müdahale stratejileri önerilmiştir: Öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın ve destekleyici ilişkiler kurmaları, öğrencilerin akademik katılımını artırabilir. CLASS Çerçevesi'ne göre duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretimsel destek sağlayarak öğrenci-öğretmen etkileşimini artırma çabaları önemlidir (Hamre ve Pianta, 2007). Öğrencilerin azmini artırmak için destekleyici bir ortam yaratılması önemlidir. Bireysel çabaları tanıyan bir atmosfer, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve cesur adımlar atmalarını teşvik edebilir (Hoerr, 2013). Ayrıca, önceki araştırmaların çoğunda (Hoerr, 2013; Hwang, Lim ve Ha, 2018; Shechtman vd., 2013) genellikle azmin özelliklerini öğrencilere ilk elden öğretmeyi, öğrencilerin azmi ilgili deneyim yoluyla anlamalarını sağlamayı ve onlara yardımcı olmayı vurgulamışlardır. Öğrencilerin başarısızlıklarından ders çıkarmaları, hedefler belirlemeleri ve yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanmaları azimlerini artırabilir. Bu deneyimlerin azmi geliştirmeye yönelik kasıtlı uygulamalarla elde edilebileceği belirtilmiştir.

Casali, Feraco ve Meneghetti (2023) tarafından yapılan çalışmada, 6-12. sınıflardaki bir öğrenci örneğinde, azmin iki ayrı yönünü (çabada ısrar ve ilgi tutarlılığı), okul yılının başında ve sonunda yaşam doyumu ve muhtemelen okul yılının sonunda bildirilen travma sonrası büyüme arasındaki boylamsal ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, yapılan analizler sonucunda bir yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanarak, sebatın travma sonrası büyümeyle pozitif bir şekilde ilişkilendiğini ve aynı zamanda sebatın dolaylı olarak zamandaki yaşam doyumu üzerinde pozitif etkilerini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin COVID-19 pandemisi sürecinde tutarlılıktan ziyade sebatın olumlu uyumunu sürdürdüğü görülmüştür.

Yukarıda çocuk ve ergen örnekleminde, azim ve sosyal duygusal gelişim alanları ile ilişkili olan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar dışında, üniversite öğrencileri örnekleminde, azim ile mutluluk, yaşam memnuniyeti, olumlu ve olumsuz duygulanım (Singh ve Jha, 2008), intihar düşüncesi riski (Blalock, Young ve Kleiman, 2015), kasıtlı uygulama (Heinrich, 2019), akademik stres (Mosanya, 2021), sınıf hedef yapısı, başarı hedefleri (Han, 2023), beyin fonksiyonları, travma sonrası büyüme (Wang, Zhao ve Li, 2023), öğrencilerin dayanıklılıkları, azimleri ve algıladıkları akademik ile kariyer etkilerini (Lytle ve Shin, 2023) inceleyen araştırmalar mevcuttur. Ayrıca sistematik bir incelemede, azmin eğitimsel bağlamdaki önemi araştırılmış ve 2012 ile 2017 yılları arasında yayınlanmış 29 çalışma incelenmiştir (Christopoulou vd., 2018). Yetişkin örnekleminde de azim ve psikolojik sağlamlık arasındaki boyutluluğu araştıran bir çalışmaya (Cheng, Kam ve Cui, 2023) rastlanmıştır. Eskreis-Winkler, Shulman, Beal ve Duckworth (2014), uzun vadeli hedeflere bağlılığı inceleyerek, özellikle azim olarak tanımlanan tutku ve sebat gibi kişisel niteliklerin bu bağlılık üzerindeki etkisini dört farklı bağlamda (askerlik, işyeri satışları, lise ve evlilik) incelemişlerdir.

Yukarıdaki akademik başarı ve sosyal duygusal gelişim alanları ve azim ilişkisini inceleyen araştırmalara genel olarak bakıldığında, azmin akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Azim ile ilgili araştırmaların, dünya genelinde yaşanan COVID 19 salgınının etkileriyle birlikte belirgin bir artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Özellikle salgın sonrasında, stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılığı artırma ihtiyacı, azmin çok kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. 2019'dan sonra, azmin akademik başarıyla olan ilişkisini inceleyen çalışmaların sayısında bir azalma gözlemlenmiş ve bu alandaki odak, daha çok sosyal-duygusal gelişimle ilişkilendirilmiş araştırmalara kaymıştır. Bu durum, azmin sadece akademik başarıyla değil, aynı zamanda hayatın çeşitli alanlarında

başarı ve mutluluk elde etmede kilit bir rol oynadığını göstermektedir. Azmin, hayatın çeşitli alanlarında karşılaşılan zorluklarla başa çıkma ve kişisel gelişim açısından kritik bir rol oynadığına dair artan farkındalık, araştırmacıları bu konuda daha kapsamlı ve çeşitli çalışmalara yönlendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, azmin geliştirilmesi ve desteklenmesinin önemi gittikçe artmaktadır.

Azim ile İlgili Ebeveynlerle Yapılan Araştırmalar

Datu (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, 606 Filipinli lise öğrencisinde ebeveynlerle, öğretmenlerle ve arkadaşlarla olan ilişkililiğin azim boyutlarıyla (çabanın azmi ve ilgilerin tutarlılığı) ve genel olarak azimle ilişkilerini değerlendirmektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu bağlılık duygusu, azmin farklı boyutları ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle, öğrencilerin öğretmenlerine olan bağlılığı daha yüksek olanlar, azim, tutarlılık ve genel kararlılık gibi azim boyutlarında daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin azim gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Çalışma, öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkisinin de azim ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, demografik değişkenler kontrol edildikten sonra bile tutarlılık ve genel kararlılık ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar, aile içi ilişkilerin azmin gelişiminde önemli bir faktör olabileceğini vurgulamaktadır.

Lin ve Chang (2017) çalışmalarında, ailenin etkisini, demokratik ebeveynlik tarzını ve Büyük Beş kişilik özelliklerinin azmin özelliklerini nasıl öngörebileceğini incelemişlerdir. Aile etkisi, azmi olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ailelerin çocuklarına psikolojik ve sosyal destek sağlaması, azim geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle kolektivist bir aile bağlamında, aile etkisi azmi teşvik edebilir. Ancak, demokratik ebeveynlik tarzının azim üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu, aile dinamiklerinin azim gelişimine etkisinin karmaşıklığını göstermektedir. Dışadönüklük kişilik özelliği ile azim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Nörotisizm kişilik özelliği ile azim arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin kişilik özelliklerini anlamak ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmacılar, eğitimcilerin, öğrencilere azim geliştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli stratejiler geliştirebilecekleri, aynı zamanda, ailelerin çocuklarının eğitime olan katkıları ve aile dinamiklerinin azim üzerindeki etkileri hakkında daha fazla çalışma yapılabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Joy, Prathap, Rajan ve Vandana (2020) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn azminin ergen öğrencilerin azmi üzerindeki etkisini bulmak ve çeşitli sosyoekonomik faktörlerin bu ilişki üzerindeki etkisini anlamak amaçlanmıştır. Kerala'nın Thrissur bölgesinde altı farklı kolejden gelen 200 üniversite öğrencisi ve onların erkek ve kadın ebeveynleri çalışma için örnek olarak alınmıştır. Sonuçlar, bir ergen öğrencinin azminin, çeşitli sosyo-ekonomik durumlara, annenin eğitim seviyesine ve annenin mesleğine dayalı nüfus kategorizasyonlarında dahi hem erkek hem de kadın ebeveynlerinin azim seviyeleriyle pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, bir öğrencinin hayatındaki yüksek başarı ve başarı düzeyi, ebeveynlerinin başarı, azim, başarı ve iyi olma durumundan etkilendiğini göstermiştir.

Qiu, Wang, Song ve Zhang (2021), Gansu Eyaletindeki bir lisenin bir, iki ve üçüncü sınıflarındaki 880 öğrenci örnekleminde yaptıkları çalışmada, lise öğrencileri arasında ebeveyn yetiştirme tarzları ile azim arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide umut ve benlik kavramının açıklığının rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Olumlu ebeveyn yetiştirme tarzları lise öğrencileri arasında azmi teşvik edebilir ve bu da kısmen umut duygularının geliştirilmesiyle başarılabilir. Bu arada, benlik kavramının netliği, umut duygusunu güçlendirerek ebeveyn yetiştirme tarzının azminin artmasına katkıda bulunur. Araştırma, olumlu bir ebeveyn yetiştirme tarzının lise öğrencileri arasında azim düzeyini artırabileceğini ayrıca, umut duygusunun bu ilişkide önemli bir aracı rol oynadığını göstermiştir. Lise öğrencilerinin umut duygusunun artırılması, ebeveyn yetiştirme tarzının azim geliştirmesine katkıda bulunabilir. Araştırma, benlik kavramının netliğinin de bu ilişkiyi güçlendirebileceğini göstermiştir. Kendini iyi tanıyan ve kim olduğunu net bir şekilde gören öğrencilerin, umut yoluyla ebeveyn yetiştirme tarzının azim geliştirmesine daha duyarlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Wei ve Liu (2022), farklı gelişim evrelerindeki Çinli gençler arasında ebeveynlerin akademik sosyalleşmesi ve psikolojik kontrolünün azmin tutku ve sebat bileşenlerini nasıl etkileyebileceğini incelemişlerdir. Araştırma, gençlerin farklı yaşam aşamalarında bu etkileşimlerin nasıl değiştiğini ve azmin hangi bileşenlerini etkileyebileceğini araştırmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, ilkökul ve ortaokul dönemlerinde ebeveynlerin akademik sosyalleşmesi, gençlerin daha fazla çaba gösterme azmini öngörmüştür. Bununla birlikte, ebeveynlerin psikolojik kontrolü, gençlerin ilgi tutarlılığının daha az ve çabalarının daha fazla azmini öngörmüştür. Lisede ise, ebeveynlerin akademik sosyalleşmesi ile ebeveynlerin psikolojik kontrolü arasında bir etkileşim ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin akademik

sosyalizasyonu, ebeveynlerin psikolojik kontrolünün düşük algılandığı durumlarda, gençlerin ilgi tutarlılığı ve çaba sebatında azalma öngörürken; ebeveynlerin psikolojik kontrolü ortalama veya yüksek algılandığında, bu azalış daha belirgin hale gelmiştir. Bu sonuçlar, gençlerin farklı yaşam aşamalarında ebeveyn davranışlarının azim özellikleri üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Fernández-Martín, Arco-Tirado, Mitrea ve Littvay'ın (2022) yaptıkları çalışmanın amacı, 11 farklı ülkeden 18-35 yaş arası 20.008 genç yetişkin ve 5945 ebeveyn üzerinde, ebeveyn azminin genç yetişkinlerin kararlılığıyla nasıl ilişkilendiğini incelemek ve farklı ebeveynlik davranışlarının (sıcaklık, psikolojik kontrol ve özerklik desteği) bu ilişkiyi nasıl düzenleyebileceğini değerlendirmektir. Bu çalışmada kullanılan veriler, CUPESSSE ve 11 Avrupa ülkesinde (örneğin; Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Yunanistan, Danimarka, Macaristan, Macaristan) aile değerlerinin rolü üzerine geniş çaplı bir araştırma projesinin parçası olarak bir anket aracılığıyla toplanmıştır; İtalya, İsviçre, İspanya, Türkiye ve Birleşik Krallık [İngiltere] şubat ayından Nisan 2016'ya kadar. Araştırmanın sonuçları, ebeveyn azminin, mevcut ebeveynlik davranışlarının ılımlılığı ile birlikte genç yetişkinlerin azmi arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çeşitli ebeveynlik boyutlarının gençlerin azmiyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle, ebeveyn kontrolünün pozitif bir ilişki ile gençlerin azmi arasında bağlantı olduğu vurgulanmıştır.

Ebeveynlerle yapılan araştırmalara bakıldığında, gözlemlenen sınırlı sayıdaki çalışma, azmi geliştirmede ebeveynlerin rolünün önemine işaret etmektedir. Aile içi ilişkilerin, ebeveyn azminin, çocuk yetiştirme tarzlarının, akademik sosyalleşmenin ve psikolojik kontrolün, ergenlerin azim seviyelerini şekillendirmede etkili olduğunu gösteren bu araştırmalar, konunun daha geniş bir açıdan ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, ergenlerin azmini artırmada önemli bir faktör olan aile etkisini göz önüne alarak mevcut araştırmada üç oturumluk bir ebeveyn eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, Azim Psiko-eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin azim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın detayları açıklanmıştır. Araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, Azim Psiko-eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve uygulanmasına dair detaylar paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma kapsamında geliştirilen Ergenler İçin Azim Ölçeği'nin (EİAÖ) geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da bu bölümde yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada çalışma modeli, ön test-son test-izleme testi ölçümlü deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model olarak tasarlanmıştır. Grupların eşleştirilip seçkisiz atamayla deney ve kontrol grubunun oluşturulduğu araştırmalar, yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu modelde seçkisiz atama ile belirlenen deney ve kontrol grubuna, uygulamadan önce bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılır. Test edilen deneysel işlem deney grubuna yapılır, kontrol grubuna yapılmaz. Uygulama sonrasında bağımlı değişkene ait ölçümler (son test-izleme testi) tekrar edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmanın amacı, Azim psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerine etkisini incelemektir. Bu bağlamda, araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programıdır. Bağımlı değişken ise katılımcıların azim düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo 1'de sunulmuştur. Bu desen,

deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının etkisini değerlendirmek için deney grubu ve kontrol grubu arasında ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerini içermektedir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	İzleme testi
Deney	Ölçüm I Ergenler İçin Azim Ölçeği	9 Hafta Azim Programı	Ölçüm II Ergenler İçin Azim Ölçeği	Ölçüm III Ergenler İçin Azim Ölçeği
Kontrol	Ölçüm I Ergenler İçin Azim Ölçeği	Herhangi bir işlem uygulanmamıştır.	Ölçüm II Ergenler İçin Azim Ölçeği	Ölçüm III Ergenler İçin Azim Ölçeği

Tablo 1'de belirtildiği üzere, deney grubuna 9 hafta boyunca uygulanan Azim Psiko-eğitim Programı her biri 45 dakika süren oturumlar şeklinde gerçekleşmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırmanın kapsamında, deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemden önce ön-test, deneysel işlemden sonra son-test ve deneysel işlemin bitimini takiben 8. haftada izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Bu ölçümler, deney grubundaki katılımcıların programın etkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

İç Geçerlik İçin Alınan Önlemler

Geçerlik, deneyin gerçekten ölçeceğini söylediği şeyi ölçüp ölçmediğini ifade eder. Deneysel bir çalışmanın iç ve dış geçerliliği olmalıdır. İç geçerlilik, bağımlı değişkendeki farkın aslında bağımsız değişkenin bir sonucu olduğu anlamına gelir (Goubil-Gambrell, 1992, s.587).

İç geçerlilik, bir araştırmanın sağladığı belirli bir olayın, konunun veya veri kümesinin açıklamasının aslında veriler tarafından sürdürülebileceğini göstermeye çalışır. Bir dereceye kadar bu, nicel ve nitel araştırmaya uygulanabilen doğrulukla ilgilidir. Bulgular, araştırılan fenomeni doğru bir şekilde tanımlamalıdır (Cohen, Manion, Morrison ve Morrison, 2007, s. 135)

İç geçerlilik tehditleri, araştırmacının bir deneydeki evrenle ilgili verilerden doğru çıkarımlar yapma yeteneğini tehdit eden deneysel prosedürler, tedaviler veya katılımcıların deneyimleridir (Creswell ve Creswell, 2018, s.279). İç geçerliliği tehdit eden faktörler

(Cohen, Manion, Morrison ve Morrison, 2007, s.154-156; Spyridakis, 1992, s.612-613) ve bu faktörleri ortadan kaldırmak için araştırmacının aldığı önlemler aşağıda belirtilmiştir.

Deneklerin Geçmişi: Deneklerin aynı deney grubunda olmaları durumunda, çalışma ortamında yaşanan tüm dış etkenlerin, denekler üzerindeki etkilerinin benzer olması gerektiği belirtilir. Bu şekilde, denekler arasındaki farklı sonuçların, deneysel faktörlerden kaynaklandığı ve dış etkenlerden etkilenmediği doğrulanabilir. Bu faktörün etkisini en aza indirmek için deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuş ve her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerden ön görüşmede, sosyo-ekonomik düzey, anne baba mesleği, akademik başarı düzeyi bilgileri alınmış, birbirine yakın özelliklere sahip öğrenciler belirlenmeye çalışılmıştır.

Deneklerin Seçimi: Seçim yanlılığı, deney veya kontrol gruplarının oluşturulması sırasında araştırmacıların bilinçli veya bilinçsiz olarak belirli bir ön yargıya veya tercihe dayalı olarak denekleri seçmeleri durumunda ortaya çıkar. Bu, sonuçları etkileyebilecek bir ön yargıya yol açabilir ve araştırma sonuçlarının güvenilirliğini zayıflatır. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanında kontrol grubu oluşturulmuş, bu gruplara üyeler random atanmış ve oluşturulan her iki gruba da ön test uygulanmıştır.

Deneklerin Olgunlaşması: Zaman içinde yapılan deneylerde deneklerin farklı deneyimler yaşaması, deneysel gruplar arasındaki sonuçları karşılaştırmayı güçleştirebilir. Ayrıca, deneklerin deneysel oturumlar arasında olgunlaşması veya değişmesi de sonuçları etkileyebilir. Denekler zamanla tecrübe kazanabilir, becerilerini geliştirebilir veya önceki deneysel oturumlardan kaynaklanan bir etkiyle daha iyi performans gösterebilirler. Bu durum, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yanlış bir etki yaratır ve sonuçları etkileyebilir. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanında kontrol grubu oluşturulmuş, bu gruplara üyeler random atanmış ve her iki gruba da ön test uygulanmıştır.

Denek Kaybı: Denek kaybı, deneklerin deney süreci boyunca çeşitli nedenlerle gruptan ayrılması veya veri toplamayı reddetmesi şeklinde ortaya çıkabilir. Denek kaybı, deneklerin belirli bir özelliğe veya duruma tepki vermesiyle ilgili olabilir. Bu faktörün etkisini azaltmak için çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmış, deney grubunun yanında kontrol grubu oluşturulmuş ve denek kaybı riskine karşı grup sürecine 14 üye ile başlanmıştır.

Test Etme: Pek çok deneyde, araştırmacılar gerçek deney koşullarından önce konular hakkında bilgi toplamak isterler. Bu genellikle bir ön test ile yapılır; ancak ön testin son test

üzerinde araştırmacı tarafından bilinmeyen bir etkisi varsa bir tehdit ortaya çıkar. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney ve kontrol grupları oluşturulmuş hem deney hem de kontrol grubuna ön test uygulanmıştır (ön test ocak ayının son haftasında uygulanmış, son test de nisan ayının son haftası uygulanmıştır). Ön test ve son test uygulaması arasında 12 hafta geçmiştir.

Veri Toplama Araçları: Güvenilir olmayan testler veya araçlar, deneylerde ciddi hatalara yol açabilir. Bu nedenle bu faktörün etkisini azaltmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca, ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

İstatistiksel Regresyon: İstatistiksel regresyon, eğitim (ve diğer) araştırmalarında, ölçüm araçlarının güvenilirmezliği ve her deney grubuna özgü dış etkenler nedeniyle ortaya çıkar. Regresyon, basitçe, bir ön testte en yüksek puanı alan deneklerin bir son testte nispeten daha düşük puan alması anlamına gelir; tersine, bir ön testte en düşük puanı alanların bir son testte nispeten daha yüksek puan alması muhtemeldir. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve bu gruplara üyeler random atanmış, ayrıca, %27 alt grup alınmış ve aykırı değerler çıkarılmıştır.

Beklenti: Deneklerin veya deneyi yapanların deney koşullarıyla ilgili beklentileri kendi başlarına sonuç yaratabilir. Deneklerde talep özellikleri-deneklerin belirli tepkilerin beklendiğine inandıkları için normalden farklı performans göstermeleri-bu beklenti tehdidini oluşturabilir. Beklenti tehdidi, bir çalışmanın girişinde deneklere çok fazla bilgi verildiğinde kolayca ortaya çıkabilir. Bu faktörün etkisini azaltmak için deney grubunun yanında kontrol grubu da oluşturulmuştur. Üyelere çalışmanın amacının azim seviyelerini yükseltmek olduğu söylenmemiş ve süreç ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol grubuna izleme testi yapılmıştır.

Dış Geçerlik İçin Alınan Önlemler

Dış geçerlilik, elde edilen sonuçların daha geniş kitlelere, farklı durumlara veya çeşitli bağlamlara genelleştirilebilme derecesini ifade eder (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Cohen, Manion, Morrison ve Morrison, 2007, s.136; Goubil-Gambrell, 1992, s.587; Spyridakis, 1992, s.613). Dış geçerlilik tehditleri, araştırmacıların elde ettikleri verilerden hatalı sonuçlar çıkararak bu bulguları diğer bireylere, farklı

bağlamlara veya geçmiş/gelecek durumlarına uyguladıklarında ortaya çıkar (Creswell ve Creswell, 2018, s.281).

Dış geçerliliği etkileyen faktörler (Creswell ve Creswell, 2018, s.282) ve bu faktörleri azaltmak için araştırmacının uyguladığı önlemler aşağıda belirtilmiştir.

Seçme ve Müdahale Etkileşimi: Deneye katılanların kısıtlı özellikleri veya sınırlı bir örnekleme nedeniyle araştırmacı, katılımcıların özelliklerini taşımayan bireylere genelleme yapma konusunda kısıtlamalarla karşılaşabilir. Bu durum, dış geçerlilik tehditlerinden biri olan örnekleme yanlılığına işaret etmektedir. Örnekleme yanlılığı, araştırmada kullanılan örneklemin hedef evreni tam olarak temsil etmediği durumları ifade eder. Bu faktörün etkisini azaltmak için ön test uygulaması tüm 7. sınıflara yapılmış, gönüllülük esas alınmış ve deney ve kontrol gruplarına üyeler random atanmış ve evreni temsil edebilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Ortam ve Müdahale Etkileşimi: Bir deneyin katılımcılarının ortamının özellikleri, araştırmacının diğer ortamlardaki bireylere genelleme yapma kabiliyetini sınırlayabilir. Bu faktörün etkisini azaltmak için uygulamalar bir devlet ortaokulunun toplantı salonunda yapılmış, uygulamalarda günlük hayattan örnekler verilmiştir.

Zaman ve Müdahale Etkileşimi: Zaman etkisi, bir deneyin sonuçlarının zamana bağlı olarak değişebileceği durumları ifade eder. Deneyin yapıldığı zamandaki koşullar, deneysel uygulamaların etkileri ve diğer faktörler zamanla değişebilir. Bu nedenle, deneyin sonuçlarının geçmiş veya gelecekteki durumlara genelleme yapma konusunda sınırlamaları olabilir. Bu faktörün etkisini azaltmak için uygulama bitiminden 8 hafta sonra izleme testi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir ortaokulda öğrenim gören 24 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, araştırmaya seçkisiz bir şekilde atanmış, deney ve kontrol grupları ise yansız bir şekilde belirlenmiştir. Başlangıçta deney ve kontrol grupları, her biri 14 öğrenciden oluşacak şekilde planlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarıyla ilgili demografik bilgiler, Tablo 2'de detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu bilgiler, öğrencilerin sınıf seviyeleri, gruplarına atanma yöntemleri ve diğer demografik özellikleri gibi konuları içermektedir. Bu bilgiler, çalışmanın katılımcı profili hakkında bize önemli bilgiler vermektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	9	64,3	9	64,3
	Erkek	5	35,7	5	35,7
	Toplam	14	100	14	100
Şube	7-A	2	14,3	2	14,3
	7-B	2	14,3	3	21,4
	7-C	4	28,6	0	0
	7-D	0	0	1	7,1
	7-E	0	0	2	14,3
	7-F	1	7,1	2	14,3
	7-G	1	7,1	3	21,4
	7-K	1	7,1	1	7,1
	7-L	3	21,4	0	0
	Toplam	14	100	14	100
Anne Öğrenim Durumu	Ortaokul	2	14,3	2	14,3
	Lise	4	28,6	6	42,9
	Y.O/Üniversite	8	57,1	6	42,9
	Y. L/Doktora	0	0	0	0
	Toplam	14	100	14	100
Baba Öğrenim Durumu	Ortaokul	0	0	0	0
	Lise	5	35,7	7	50
	Y.O/Üniversite	6	42,9	6	42,9
	Y. L/Doktora	3	21,4	1	7,1
	Toplam	14	100	14	100
Ailenin Gelir Düzeyi	Düşük	0	0	0	0
	Orta	10	71,4	11	78,6
	Yüksek	4	28,6	3	21,4
	Toplam	14	100	14	100
Derslerdeki Başarı	Çok iyi	0	0	0	0
	İyi	6	42,9	6	42,9
	Orta	8	57,1	7	50
	Düşük	0	0	1	7,1
	Toplam	14	100	14	100

Grubun amacına ve katılımcıların yaş grubuna göre grubun cinsiyet karışımıyla ilgili kararlar değişebilmekle birlikte (Çivitci, 2019, s.22) cinsiyet açısından grubun heterojen (DeLucia-Waack, 2006, s.19; Morganett, 1994) olması önerilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun 9'u (%64,3) kız, 5'i (%35,7) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Üyeler

arasında cinsiyet açısından heterojen olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun şubelere dağılımının yüzdeliklerine bakıldığında, 7-A sınıfı %28,6, 7-B sınıfı %35,7, 7-C sınıfı %28,6, 7-D sınıfı %7,1, 7-E sınıfı %14,3, 7-F sınıfı %21,4, 7-G sınıfı %28,5, 7-K sınıfı %14,2, 7-L sınıfı %21,4 olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna bakıldığında deney ve kontrol gruplarında anne eğitim durumu ortaokul 4 (%14,2), lise 10 (%35,7), yüksek okul/üniversite 14 (%50), baba öğrenim durumu lise 12 (%42,8), yüksek okul/üniversite 12 (%42,8), yüksek lisans/doktora 4 (%14,2) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun algıladığı aile gelir durumu orta 21 (%75), yüksek 7 (%25) olduğu, düşük gelir grubunu hiçbir öğrencinin işaretlemediği görülmektedir. Derslerdeki başarı durumunu iyi olarak tanımlayanlar 12 (%42,8), orta olarak tanımlayanlar 15 (%53,5), düşük olarak tanımlayan 1 (%3,5) katılımcıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcıların azim düzeylerini belirlemek (bağımlı değişken) amacıyla kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Azim Ölçeği"dir. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerini almak için araştırmacı tarafından oluşturulan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, sınıf, anne baba eğitim durumu, algılanan aile gelir düzeyi ve algılanan okul başarısı gibi bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu EK 3'te verilmiştir.

Ergenler İçin Azim Ölçeği (EİAÖ) (Ortaokul Formu)

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Ergenler İçin Azim Ölçeği geliştirilmiştir. Aşağıda, ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirliğe ilişkin psikometrik bulgu ve kanıtlar sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Çalışma Grupları

Bu bölümde çalışmaya dahil olan katılımcılar ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışma kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve 2 ayrı örnekleme veri toplanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiği konusunda literatürde farklı görüş ve kriterler vardır. Örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini söyleyen araştırmacılar (Bryman ve Cramer, 2001; Büyüköztürk, 2002) olduğu gibi, 50 ve altı örneklem büyüklüğünü çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak değerlendiren araştırmacılar da (Comrey ve Lee, 1992; Aksu, Eser ve Güzeller, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmada, çok iyi olarak değerlendirilebilecek bir örneklem büyüklüğü olan 859 katılımcıdan (428 kız, 431 erkek) elde edilen veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA'nın ardından, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için de 800 katılımcıdan veri toplanmıştır. Bu verilerden eksik ve aykırı olanların temizlenmesinin ardından toplam 714 öğrencinin katılımıyla elde edilen yanıtlar üzerinden ölçeğin DFA çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test uygulaması için, ilk uygulamaya 129 öğrenci ikinci uygulamaya 115 öğrenci katılmış, birinci veya ikinci uygulamada olmayan öğrenciler veri setinden çıkarılmış ve analiz 115 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçek Geliştirme İşlem Basamakları

Bu bölümde Ergenler İçin Azim Ölçeği (EİAÖ) geliştirme sürecinde izlenen adımlar detaylı bir şekilde sunulmuştur. Ölçek geliştirme işlem basamakları ile ilgili literatürde farklı görüşler vardır. Carpenter (2018), ölçek geliştirme sürecinin on adımda; Netemayer, Bearden ve Sharma (2003), dört ana aşamada; DeVellis (2016), sekiz aşamada; Heppner, Wampold ve Kivlighan (2008), yedi aşamada; Erkuş (2019) ise dokuz aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Alanyazında belirtilen ölçek geliştirme aşamaları farklı adımlarda tanımlansa da süreç olarak benzer özellikler göstermektedir. Bu araştırmada alanyazındaki işlem basamaklarından yararlanarak Ergenler İçin Azim Ölçeği geliştirmek için aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.

Ölçek Geliştirmeye Karar Verilmesi

Ölçme aracı geliştirmeden önce, ölçülmek istenen değişkenin ölçülmesi için daha önce geliştirilen bir ölçme aracı olabilir; fakat var olan ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli olmaması, uygulama zorluğu ve hedef kitlenin farklı olması gibi etkenlerden ötürü yeni bir ölçek geliştirmeye ihtiyaç duyulabilir (Erkuş, 2019). Bu araştırma kapsamında da Azim değişkeninin ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla ilk olarak alanyazında azim ile ilgili ölçekler incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde, Duckworth vd. (2007), tarafından geliştirilen 12 maddelik iki faktörlü (İlginin tutarlılığı, çabanın sürekliliği) azim ölçeği görülmektedir. Duckworth ve Quinn (2009), yaptıkları çalışmada uzun vadeli hedefler için özellik düzeyinde sebat ve tutkuyu ölçen Azim Ölçeği'nin kısa formunu geliştirmişlerdir. Kısa Azim Skalası (Grit– S), orijinal Azim Skalasının 2 faktörlü yapısını (Duckworth vd., 2007) 4 maddeyle (toplam 8 madde) ve geliştirilmiş psikometrik özelliklerle korumuştur.

Kısa Azim Ölçeğinin (Grit-S) birçok ülkede geçerliliği onaylanmıştır. Çin'de yapılan bir çalışmada (Li, Zhao, Kong, Du, Yang ve Wang, 2018), araç, orijinal ölçeğin iki faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi yoluyla korumuştur. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılığı tatmin edici bulunmuş (toplam Grit-S puanı ve iki alt ölçeğin Cronbach'ın α 'ları sırasıyla 0.80, 0.78 ve 0.72) ve test-tekrar test güvenilirliği de gösterilmiştir (toplam puan için $r = 0.78$; "ilgilerin tutarlılığı" için $r = 0.63$; "çabada sebat" için $r = 0.70$; $p < .001$). İki faktörlü model, aynı zamanda İspanyol (Arco-Tirado vd., 2018), Meksikalı (Marentes-Castillo, Zamarripa ve Castillo, 2019), İtalyan (Sulla, Renati, Bonfiglio ve Rollo, 2018), Alman (Schmidt, Fleckenstein, Retelsdorf, Eskreis-Winkler ve Möller, 2017), Polonyalı katılımcılar (Ponikiewska, Karas, Najderska ve Rogoza, 2017) ve daha yakın tarihlerde Mısırlı sporcular (Shaban, 2020) ile ABD'li üniversite öğrencileri ve Çinli çalışanlar (Li, Fan ve Leong, 2023) ve Portekizli üniversite öğrencileri üzerinde (Frontini, Monteiro, Rodrigues, Matos ve Antunes, 2022) doğrulanmıştır.

Lechner ve arkadaşları (2019), Azim ölçeğinin (Grit-5) beş maddelik tek faktörlü bir versiyonunu geliştirmiştir. Bu Grit-5 ölçeği, "azim" kavramını çabada sebat ve ilgi tutarlılığı alt ölçeklerine dayandırarak oluşturulmuştur. Maddelerin sayısı ve kombinasyonu, ölçeğin iki faktörlü bir modelini oluşturmaktan ziyade "zahmetli sebat" olarak adlandırılan tek bir faktöre işaret ettiği şekilde tasarlanmıştır. Lechner ve arkadaşlarının (2019) İngilizce konuşan Alman bireyler üzerinde yaptığı çalışmada, Grit-5 ölçeği güçlü bir yapısal geçerliliğe sahip olduğu ancak faktöriyel iç tutarlılık açısından daha zayıf sonuçlar elde ettiği

görülmüştür. Ancak, bu sonuçlar diğer çalışmalarda tekrarlanmamış ve ölçümlerin yerel kültürel faktörlere bağlı farklı sonuçlar gösterebileceği düşünülmüştür.

Yudiar, Supriatna ve Yudha (2022) yaptıkları çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin azmini ölçmek amacıyla bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu nicel araştırma, Bangka Belitung bölgesindeki 601 lise son sınıf öğrencisini içermiştir. Mevcut literatürün analizi temel alınarak, azim ölçeği geliştirmek amacıyla 24 madde oluşturmuştur. Veriler bir azim ölçeği kullanılarak toplanmış ve analizler Rasch modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Cronbach alfa değeri 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu, ölçeğin iç tutarlılık açısından çok iyi bir değere sahip olduğunu gösterir. Maddeler özel kategoriye ait olduğu durumda, madde güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değer oldukça yüksektir ve ölçümün güvenilir olduğunu gösterir. Kişi güvenirlik katsayısı ise 0,87 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ölçekteki her bir maddenin altında tutarlı yanıtlar verdiğini gösterir. Bu sonuçlara dayanarak, 23 madde geçerli bir ölçüm aracı olarak kabul edilirken, diğer madde geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak, azim ölçeğinin sağlam psikometrik özelliklere sahip olduğu ve öğrencilerin azmini ölçmek amacıyla danışmanlar veya rehber öğretmenler tarafından kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Sturman ve Zappala-Piemme (2017) çalışmalarında hem okul çocukları hem de yetişkinler için uygun olan yeni bir azim (grit) ölçümü olan "Çocuklar ve Yetişkinler için azim Ölçeği"ni (GSCA) geliştirmeyi amaçlamıştır. İlk aşamada, bir öğrenci/topluluk örneğine 14 maddelik bir başlangıç havuzu uygulanmıştır. Bu başlangıç havuzu faktör yüklerine dayalı olarak gözden geçirilmiş ve sonuçta Çocuklar ve Yetişkinler İçin Azim Ölçeği (GSCA) için 12 madde seçilmiştir. GSCA, 3-12. sınıflardaki 249 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçek yüksek iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirliği göstermiştir. GSCA'nın yapı geçerliliği, etkililik, kaygı ve diğer azim ölçümleri ile anlamlı korelasyonlarla desteklenmiştir. GSCA puanları, özellikle ELA (İngilizce Dil Sanatları) ve Bilim alanlarındaki standartlaştırılmış testlerde başarıyı öngördü. Bu çalışma, GSCA'nın psikometrik özelliklerini ve okul çocukları için kullanılabilirliğini değerlendiren ilk çalışmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. GSCA'nın başarıyı öngörmeye etkili olduğu ve azim ölçümleri alanında önemli bir katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Schimschal, Visentin, Kornhaber, Barnett ve Cleary (2022) yaptıkları çalışmada, azmin psikolojik kaynaklarını ölçmek için yeni bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Delphi tekniği kullanılarak, uzman akademisyenler ve uygulayıcılardan oluşan ulusal ve uluslararası bir panelden görüş birliği sağlanmıştır. Toplam 30 katılımcı, üç aşamalı

çevrimiçi anketlerde 100 ölçek maddesini değerlendirmiştir. Uzmanlar, son ölçekte yer alacak 20 maddenin önemli olduğu konusunda hemfikirdir ve bu maddelerin %85'i tarafından önemli veya çok önemli olarak değerlendirilir. Bu yeni ölçeğe "Azim Psikolojik Kaynaklar Ölçeği" adı verilmiştir. Bu ölçeğin personel geliştirme ve hedeflere ulaşma konusunda yeteneklerin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir araç olarak uygulayıcılar için umut vaat ettiği belirtilmiştir.

Datu, Yuen ve Chen (2017), Filipinler'de yapılan niteliksel bir araştırmada, çaba azmi, çıkarların tutarlılığı ve durumlara uyum sağlama boyutlarından oluşan Triarşik Azim Ölçeği Modeli'nin (TMGS) psikometrik özelliklerini araştırmışlardır. Araştırma, üç aşamalı bir süreçten oluşmuştur. Birinci aşama, TMGS'nin faktör yapısı, açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. İkinci aşamada ölçek, doğrulayıcı faktör analizi (CFA) kullanılarak iyileştirilmiştir. Üçüncü aşamada, revize edilen ölçek, bir replikasyon örneği üzerinde CFA kullanılarak çapraz doğrulanmıştır. Sonuçlar, TMGS'nin geçerli, güvenilir ve cinsiyete göre değişmez olduğunu göstermiştir. Ayrıca, azim boyutlarının akademik, kariyer keşfi ve yetenek geliştirme öz yeterliliği ile ilişkilendirildiği bulunmuştur. Sorumluluk ile de ilişkilendirildiği belirtilmiştir.

Abu Hasan, Munawar ve Abdul Khaiyom (2020) araştırmalarında, "azim" kavramının psikometrik özelliklerini incelemişler ve özellikle "Grit-O" ve "Grit-S" adlı iki yaygın ölçüm aracını değerlendirmişlerdir. İngilizce makaleleri incelemek üzere belirli veritabanlarını kullanmış ve inceleme sürecini PRISMA yönergelerine uygun olarak gerçekleştirmiştir. Toplamda 20 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar iki ana kategori altında toplanmıştır: Yeni geliştirilen azim ölçümleri: Bu kategori altındaki çalışmalar, azmi ölçmeye yönelik yeni ölçüm araçlarının geliştirildiği çalışmaları içermektedir. Bu ölçümler, "Grit-O" veya "Grit-S" ölçeklerinden türetilmiş maddeler içerebilmektedir. Ancak bu ölçümler, henüz başlangıç aşamasında oldukları için genellemeler yapmak için daha fazla test edilmesi gerekmektedir. İkinci kategori, Grit-O ve Grit-S'nin uyarlanmış versiyonları: Bu kategori altındaki çalışmalar, "Grit-O" ve "Grit-S" ölçeklerinin farklı dillere ve kültürlere uyarlanmış versiyonlarını incelemektedir. Bu ölçümler, kabul edilebilir güvenilirlik ve geçerlilik sonuçları göstermiştir. Ancak faktör analizleri, farklı kültürler arasında değişen faktör yapıları olduğunu göstermiştir. Bu da azim kavramının evrensel olmadığını ve kültürel farklılıkların etkisini yansıttığını öne sürmektedir.

Bozgün, Can ve Baytemir (2022), Triarchic Model of Grit Scale (TMGS) ve Algılanan Akademik Başarısızlık Ölçeği'ni (PAUS) Türk devlet üniversitesi öğrencilerine uyarlamayı

ve bu ölçeklerin geçerliliğini değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Aynı zamanda bu ölçekler arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden alınmış ve üç farklı çalışma grubu kullanılmıştır. İlk çalışma grubu kullanılarak Algılanan Akademik Başarısızlık Ölçeği'nin Türk öğrencileri için uyarlaması yapılmıştır. İkinci çalışma grubu, Triarchic Model of Grit Scale'in Türk öğrencileri arasındaki psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Üçüncü çalışma grubu, her iki ölçek arasındaki ilişkileri incelemek ve ayrıca akademik öz-yeterlik ile bu ölçekler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için kullanılmıştır. Verilerin analizi için AFA, DFA ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Triarchic Model of Grit Scale (TMGS) ve Algılanan Akademik Başarısızlık Ölçeği'nin Türk devlet üniversitesi öğrencileri arasında yeterli geçerlilik ve güvenilirlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma, azim ile algılanan başarısızlık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu, daha yüksek azim seviyelerinin algılanan başarısızlık düzeylerini azalttığını göstermektedir. Ayrıca, azim ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu da daha yüksek azim seviyelerinin akademik öz-yeterlik duygusunu artırabileceğini göstermektedir. Algılanan başarısızlık ile akademik öz-yeterlik arasında ise negatif bir ilişki saptanmıştır. Daha yüksek algılanan başarısızlık düzeyleri, akademik öz-yeterlik duygusunu azaltmıştır. Bu sonuçlar, uyarlanmış ölçeklerin yetişkinler ve üniversite öğrencileri gibi gruplar arasında algılanan akademik başarısızlık ve azim düzeylerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu vurgulamaktadır.

Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) azim ölçeğinin kısa formunu Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında, Türk üniversite öğrencilerine yönelik uygunluğunu değerlendirmek ve varsa faktör yapısını belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır (Gorsuch, 1983). Bu analiz, ölçeğin Türk öğrenci kitlesi üzerindeki yapısal özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen faktör yapısını başka bir üniversite öğrencisi grubunda doğrulamak için ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için test-tekrar test ve iç tutarlık analizleri yapılmıştır. Madde analizi de uygulanarak düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları incelenmiştir (Sarıçam vd, 2016).

Alanyazın incelendiğinde, Kısa Azim Ölçeği'nin ve Triarchic Model of Grit Scale (TMGS) Türkçeye uyarlandığı ve uyarlama çalışmalarının üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmanın hedef kitlesi olan ergenlere (ortaokul öğrencilerine)

özgü uygulanabilecek bir azim ölçeğine rastlanmamıştır. Sadece ergenlere uygulanacak, ülkemize özgün bir Azim Ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından, Ergenler İçin Azim Ölçeği (Ortaokul Formu) geliştirilmesi kararı alınmıştır.

Konuyla İlgili Alanyazının İncelenmesi

Ölçülecek değişkenin kavramsal-kuramsal olarak tanımını yapmak, ölçek geliştirme çalışmasına başlamadan önce en temel basamaktır (Erkuş, 2019). Bu kapsamda Azim kavramı alanyazında araştırılmıştır.

Davranışsal Göstergelerin Belirlenmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, azim kavramına ilişkin davranışsal göstergelerin belirlenmesi için alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu aşamada, yurt içi ve yurt dışındaki literatürde yer alan çalışmalar araştırılarak azim kavramının temel boyutları olan sebat ve tutku üzerine odaklanılmıştır. İlgili literatürde tanımlanan sebat ve tutkunun davranışsal yansımaları, örnek olaylar, durumlar ve bu kavramları açıklayan ifadeler belirlenmiştir.

Azim kavramının boyutları

Tablo 3

Azim Boyutları, Tanım Ölçütleri

Boyut	Ölçütler ve Göstergeler	Kaynak
Sebat	Zorluklara, engellere veya cesaretsizliğe rağmen hedeflere yönelik bir eylemin gönüllü devamı	*Padilla-Walker, Millett ve Memmott-Elison, 2020
Tutku	Bir şeye yönelik güçlü bir arzu veya coşku veya niyetleri ve davranışları bu değeri / tercihi ifade etmeye motive eden çok önemli bir değer / tercihe yönelik güçlü bir duygu	*Jachimowicz, Wihler, Bailey ve Galinsky, 2018

Uygun Tepki Kategorilerinin Belirlenmesi

Bu çalışmada geliştirilen ölçek, ifadeye katılmanın ya da onaylamanın çeşitli düzeylerini gösteren özgün yanıtlama biçimi olan likert tipi ölçektir (DeVellis, 2017). Tepki kategorileri 3'lü, 5'li ve 7'li olabilen likert tipi ölçek geliştirme yönteminden (Erkuş, 2019), bu çalışmada ölçek, 5'li likert tipinde hazırlanmıştır.

Madde Yazımı ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde yazımı ve madde havuzu oluşturma aşamasında alanyazın incelenmiş ayrıca, öğrencilerin azim kavramını nasıl algıladıkları ve ilişkili kavramlarla ilişkisini anlamak amacıyla 80 öğrenciyle, “Sizce azim ne demektir? Azimli insanların özellikleri nelerdir? Azimli olmak için ne yapmak gerekir? Azimle ilişkili kelimeler nelerdir? vb. gibi sorulardan oluşan nitel bir çalışma yapılmış ve bu kavrama ilişkin bütün göstergeler göz önünde bulundurularak toplam 61 maddeden oluşan madde havuzu (sebat boyutu 32, tutku boyutu 29 madde) oluşturulmuştur. Yazılan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini tespit etmek amacı ile online olarak öğrenciler (10 öğrenci) ile maddeler üzerinde tek tek konuşulmuş ve anlaşılmayan maddelerin bazıları çıkarılmış, bazılarında da değişiklikler yapılmıştır.

Azimle ilgili her bir göstergeyi dikkate alarak, toplamda 53 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda, sebat boyutuna ilişkin 27 madde, tutku boyutuna ilişkin 26 madde yer almıştır. Madde havuzunda kaç maddenin olacağı başlangıçta bilinemese de en son oluşturulacak formda, hedeflenen madde sayısının üç ya da dört katı kadar madde sayısı önerilmektedir (DeVellis, 2017). Maddeler yazılırken, birden çok anlama gelmeyecek tek ve kesin ifadeler kullanılmasına, dil bilgisi kurallarına uygunluğuna, olgusal ifadelerden kaçınılmasına ve maddelerin çok uzun olmamasına dikkat edilmiştir (Erkuş, 2019).

Oluşturulan 53 maddelik deneme formu, ortaokul öğrencilerinin yaş ve gelişim dönemi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınmak üzere üçlü derecelendirme biçiminde (uygun, uygun değil, düzeltilmeli) düzenlenmiştir. Bu kapsamda ölçek 4 Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan uzmanı, bir psikolojik danışman, 2 Türkçe eğitim uzmanı ve bir psikometri alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, 13 madde ölçekten çıkarılmış, bir madde iki madde olarak yazılmış, bazı maddeler

de de değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Ölçeğin deneme formu, pilot uygulama yapmak amacı ile ölçek formatına getirilmiş ve ölçeğin başına ölçeğin uygulanma amacı, gizlilik ilkesi ve nasıl işaretleneceğini belirten bir yönerge yazılmıştır. Uygulama yapmak için gerekli kurumlardan izin alınmış ve ölçeğin anlaşılırlığını tespit etmek, uygulama süresini belirlemek ve düzeltmeleri yapmak için pilot uygulama yapılmıştır.

Ankara ili ankaya ilçesinde bulunan bir ortaokulda, 61 kız ve 61 erkek olmak üzere toplam 122 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Sınıf bazında 6. sınıflardan 52, 7. sınıflardan 42, 8. sınıflardan 28 öğrenciye ölçek uygulanmış ve bir 7. sınıfta gözlem yapılmıştır. Öğrencilerin yönergeleri ve maddeleri anlamada sıkıntı yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, leği yaklaşık 15 dakika içinde hepsi cevaplamıştır. Bu uygulama sırasında öğrencilerden geri bildirimler alınarak ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, ölçeğin nihai şekli araştırmacı tarafından Ankara ili ankaya, Mamak ve Gölbaşında bulunan 5 farklı ortaokulda, bizzat uygulama ortamlarında yüz yüze uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında; öncelikle öğrencilere dolduracakları ölçeğin sadece bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacağı ve burada elde edilen bilgilerin başka hiçbir yerde ve hiçbir amaçla kullanılmayacağı açıklanarak, ölçek hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Uygulamalar, uygulama ortamında gönüllülük esası göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Her bir grupta ölçeklerin uygulanması yaklaşık 15-20 dakikayı bulmuştur. Veri toplama süreci yaklaşık 4 hafta devam etmiştir. Bu süreç içerisinde toplamda 940 katılımcı leği doldurmuştur. Açıklayıcı faktör analizinden sonra Doğrulayıcı faktör analizi için de 800 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme çalışmasında, analiz sürecine başlamadan önce hatalı doldurulan (hepsine aynı katılım derecesini işaretleyen vb. gibi) veya boş maddelerin olduğu ölçekler analizden

çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için uygun olmayan ölçekler çıkarıldıktan sonra 859 formdan toplanan veriler SPSS 23 paket programına aktarılarak veri seti oluşturulmuştur. Daha sonra, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için gereken analizlere geçilmiştir.

1. Geçerliğe Dair Çalışmalar

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Ergenler için Azim Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek için kullanılmıştır. Bu analiz, öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra, promax döndürme tekniği ve temel bileşenler analizi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu ve ölçekte yer alan maddelerin hangi faktör veya faktörlerin altında gruplandığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Belirlenen iki faktörlü yapının uygunluğunu test etmek amacıyla, farklı bir çalışma grubunda birinci ve ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan toplam 714 öğrenciden gelen yanıtlar doğrultusunda, verilerden eksik ve aykırı değerler temizlendikten sonra ölçeğin DFA çalışmaları yapılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi için LISREL 8.80 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen uyum indeksleri (Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (χ^2/df), Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI)) incelenerek ölçeğin yapısı değerlendirilmiştir. Ayrıca, madde geçerliğine kanıt sağlamak için madde test korelasyonları hesaplanmıştır.

2. Güvenirliğe Dair Çalışmalar

Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Güvenirlik hesaplaması hem ölçeğin bütünü için hem de ölçeği oluşturan alt faktörler açısından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan ve olmayan bireyleri ayırt edicilik gücünün incelenebilmesi amacı ile %27'lik alt ve üst gruplar için t-testi yapılmıştır.

Test tekrar test uygulaması için, iki uygulama arasındaki zaman aralığının belirlenmesi önemlidir. Bu konuda Tavşancıl (2005), zaman aralığının ne çok kısa ne de çok uzun olması gerektiğini vurgular. Kısa bir zaman aralığı, katılımcıların cevaplarını hatırlamalarına neden olabilirken, uzun bir zaman aralığı ise olgunlaşmaya yol açabilir. Bu bağlamda, Tavşancıl, iki test uygulaması arasındaki uygun zaman aralığını 2-3 hafta ile 4-5 hafta arasında önermektedir. Büyüköztürk (2007, s.170) ölçülen davranışa ve hedef kitleye bağlı olarak değişebileceğini belirterek, genel olarak ortalama 4 haftalık bir sürenin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada 3 hafta ara ile test tekrar test uygulaması yapılmıştır. Çalışmada ilk uygulamaya 129 öğrenci ikinci uygulamaya 115 öğrenci katılmış, birinci veya ikinci uygulamada olmayan öğrenciler veri setinden çıkarılmış ve analiz 115 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için IBM SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin Ölçek-Madde Analizine Hazırlanması

Bu bölümde, Ergenler İçin Azim Ölçeğinin (EİAÖ) geliştirilme sürecinde elde edilen geçerlik ve güvenirlik verilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Faktör analizine geçmeden önce, verilerin uygunluğunu değerlendirmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity Testi uygulanmıştır. Elde edilen KMO değeri ,968 olarak belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), KMO değerinin 0 ile 1 arasında değiştiğini ve ,6'nın iyi bir faktör analizi için minimum değer olarak önermektedir. Bu durumda gözlenen ,968'lik KMO değeri, verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla Barlett Sphericity Testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen chi-square ($\chi^2=13750,128$; $p=0.00$) değeri anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin deneme formu verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu ifade edilmiştir.

Ölçeğin Geçerlik Çalışmalarının Yapılması

Ergenler İçin Azim Ölçeği'nin geçerlik kanıtlarını inceleyen bu bölümde, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), madde geçerlik analizleri ve ölçüt geçerliği işlemlerine ve bu işlemlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre, ölçeğin özdeğerinin 1'den büyük olduğu ve toplamda 6 faktör altında gruplandığı gözlemlenmiştir. Bu 6 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın ise %51,13 olduğu belirlenmiştir. Hiçbir faktöre yük vermeyen ve binişik maddeler tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca hiçbir faktöre yük vermeyen, faktör yükü 0,40'ın altında kalan ve birden çok faktöre 0,25'in üstünde yük veren binişik maddeler ölçekten çıkarılarak 2 faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. İki faktöre yük veren maddelerin seçiminde ise, yükler arasında en az 0,20 fark olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, AFA sonucunda madde özdeğeri 1'den büyük iki faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Tablo 4'de ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığı, faktör yükleri, açıkladıkları ortak ve toplam varyanslar verilmiştir.

Tablo 4

Ergenler için Azim Ölçeğinin Faktör yük değerleri

Alt boyut	Maddeler	1. faktör	2. faktör
hedefe bağlılık	M40	0,74	
	M32	0,729	
	M31	0,723	
	M35	0,721	
	M29	0,688	
	M34	0,688	
sebat	M28	0,683	
	M10		0,778
	M12		0,768
	M1		0,762
	M5		0,657
	M9		0,577
Öz Değer		4,926	1,258
Açıklanan Varyans		41,05	10,483
Açıklanan Toplam Varyans			51,534

Maddenin bir faktör altında etkili bir şekilde temsil edilebilmesi için, genellikle madde faktör yük değerinin 0,40 ve üzerinde olması tercih edilir (Büyüköztürk, 2008; DeVellis, 2017). Tablo 4 incelendiğinde, 12 maddeden oluşan ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği ortaya

çıkıştır. Birinci faktör, faktör yükleri ,683 ile ,740 arasında değişen 7 maddeden; ikinci faktör, faktör yükleri ,577 ile ,778 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır.

Erkuş (2012) sosyal bilimlerde yapılan analizlerde varyans oranlarının %50 ve daha fazlası olması gerektiğini ifade ederken, yapılan birçok çalışmada %40 veya üzeri bir değerin de kabul edildiği görülmektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017). Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında ise tüm faktörlerin toplam varyansın %51,53'ünü açıkladığı görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %41,05'ini açıklamakta olup “hedefe bağlılık” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör toplam varyansın %10,48'ini açıklamakta olup “sebat” olarak isimlendirilmiştir.

Aynı çalışma grubu üzerinde ölçeğin alt faktörleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Alt faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	1. faktör	2. faktör
Hedefe bağlılık	1	,571**
Sebat	,571**	1

n=859, **p < 0,01

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyonun ,57 olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Geçerliğe İlişkin Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan 12 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin, yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla doğrulamalı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Modelin yapı geçerliğinin incelenmesinde; χ^2/df (Chi-Square/Degree of Freedom), CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilmiş uyum indeksleri Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6

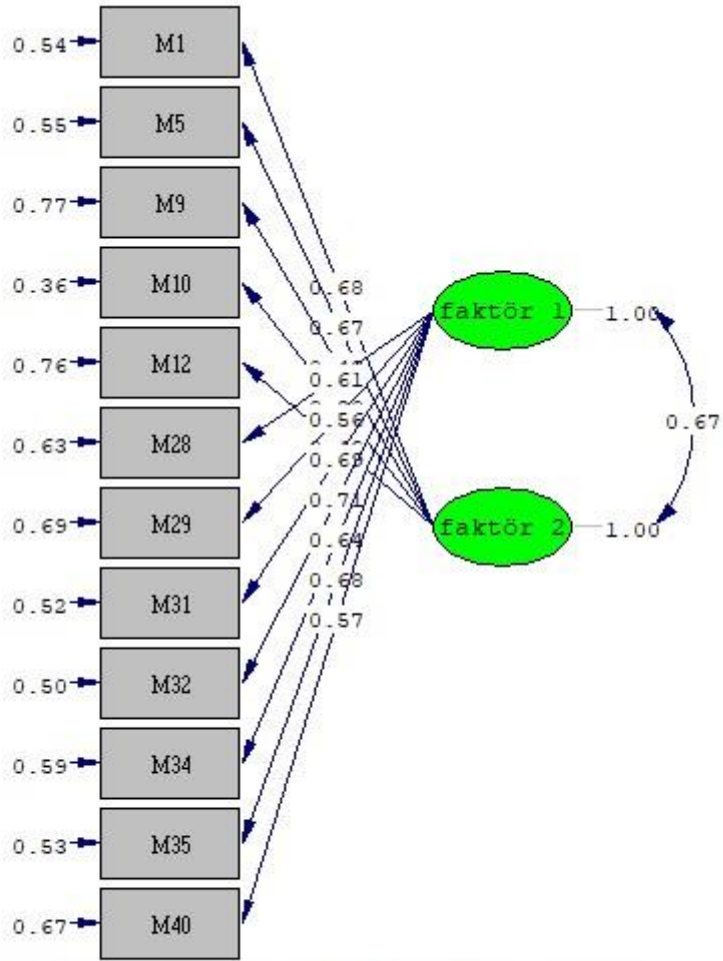
DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri ve Referans Aralıkları

Uyum İyiliği indeksleri	Ölçüm değerleri	Referans Değerler	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	2.27	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 < X^2/df \leq 3$
Goodness of Fit Index (GFI)	0.97	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.96	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
Comparative Fit Index (CFI)	0.99	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
RMSEA	0.04	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
Root Mean Square Residual (RMR)	0.04	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .10$
Standardized RMR	0.03	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
Normed Fit Index (NFI)	0.98	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

Tablo 6 incelendiğinde, χ^2/df değerinin 2,27 olduğu görülmektedir. Bu değer, çalışmada elde edilen sonuçların kabul edilebilir düzeyde bir uyumu gösterdiğini ifade etmektedir. RMSEA değeri 0,042 olarak hesaplanmıştır. RMSEA'nın 0 ile 0,050 arasında olması, modelin iyi bir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Brown, 2006). Bu bağlamda, RMSEA değeri açısından modelin iyi uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir. Bu uyum indekslerinden CFI=0,99 ve NFI=0,98 olarak bulunmuştur. NFI ve CFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması kabul edilebilir olarak değerlendirilirken, 0,95 ve üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğini ifade eder (Kline, 2010). Buradan hareketle; NFI ve CFI değerleri açısından modelin iyi uyum sergilediği ifade edilebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında, GFI=0,97; AGFI=0,96 ve SRMR=0,034 olarak bulunmuştur. GFI, AGFI ve SRMR değerleri açısından da modelin iyi bir uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir.

DFA uyum indeksleri değerlendirildikten sonra, her bir maddenin DFA analizine ait standardize çözümlene değerlerinin anlamlılığını belirlemek için t değerleri incelenmiştir. Elde edilen t değerleri incelendiğinde 15,08 ile 20,20 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu doğrultuda ölçekteki t değerleri tüm maddeler için $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen verilerin incelenmesiyle, ölçme aracının ergenlerin azim düzeylerini ölçmede uygulanabilir olduğu sonucuna varılabilir.



Chi-Square=120.43, df=53, P-value=0.00000, RMSEA=0.042

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

3. Güvenirlğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğinin güvenirlğini belirlemek için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı, ölçeğin bütünü ve her bir faktör için ayrı ayrı hesaplanarak ölçeğin güvenirlliği üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca, ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçülmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediği ve bu özellik açısından bireyleri ne kadar ayırt edebildiğini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu kapsamda hem AFA hem de DFA yapılan gruplara ait güvenirlilik değerleri Tablo 7’de, madde-test toplam korelasyon değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7

Güvenirlik katsayıları (Cronbach α)

Faktör	AFA	DFA
Hedefe bağlılık	0.839	0.825
Sebat	0.748	0.744
Ölçeğin geneli	0.862	0.851

Tablo 7’de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin geneline ait hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,86 olarak belirlenmiştir. Faktörlere ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise 1. faktörde ,839; 2. faktörde ,748 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan, gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçeğin geneline ait hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,851 olarak belirlenmiştir. Faktörlere ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise 1. faktörde ,825; 2. faktörde ,744 olarak hesaplanmıştır. Genellikle güvenirlik katsayısı ,70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği ifade edilmektedir (Kline, 2011; DeVellis, 2017). Bu kapsamda, elde edilen güvenirlik katsayı değerlerine baktığımızda, ölçeğin kabul edilebilir bir iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Madde Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	X	S	MaddeToplam Korelasyonu
Faktör 1: Hedefe bağlılık (a= ,839)			
M40	4,07	1,139	0,497
M32	4,06	1,064	0,663
M31	4,01	1,09	0,63
M35	4,2	0,974	0,624
M29	3,78	1,184	0,539
M34	3,99	1,07	0,608
M28	4,19	1,064	0,595
Faktör 2: Sebat (a= ,748)			
M10	3,78	1,162	0,61
M12	3,85	1,302	0,484
M1	4,08	0,993	0,574
M5	4,1	1,028	0,546
M9	3,46	1,266	0,396

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ölçek maddelerinin madde test toplam korelasyon değerleri, 1. faktörde ,497 ile ,663; 2. faktörde ,396 ile ,610 arasında değişmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, madde-test toplam korelasyon değerlerinin ,30 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2008)’ e göre de ölçekte yer alan maddelerin değerlerinin ,30 ve üzerinde olması maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, ölçek maddelerinin, ölçüm amacını başarıyla yerine getirdiği ifade edilebilir.

AFA sonucunda, Ergenler için Azim Ölçeği'nin her bir maddesinin, ölçülmek istenen özelliklere sahip olan ve olmayanları ayırt etme özelliğini değerlendirmek amacıyla, ölçeği oluşturan 12 madde için %27'lik alt ve üst grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için ilişkisiz gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının dağılımının iki ucundaki %27'lik alt-üst gruplar için belirlenen t değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Ölçeğin Madde Analizi %27'lik Üst Grup ve Alt Grup İçin t Değerleri

Maddeler	Grup	N	X	S	df	t	p
M40	üst grup	230	4,74	0,605	458	15,772	,000
	alt grup	230	3,27	1,286			
M32	üst grup	230	4,83	0,402	458	24,619	,000
	alt grup	230	3,01	1,045			
M31	üst grup	230	4,81	0,493	458	23,109	,000
	alt grup	230	3,01	1,074			
M35	üst grup	230	4,83	0,45	458	19,762	,000
	alt grup	230	3,34	1,052			
M29	üst grup	230	4,6	0,659	458	19,294	,000
	alt grup	230	2,9	1,163			
M34	üst grup	230	4,74	0,554	458	22,259	,000
	alt grup	230	3,01	1,041			
M28	üst grup	230	4,86	0,371	458	20,352	,000
	alt grup	230	3,2	1,177			
M10	üst grup	230	4,65	0,7	458	20,709	,000
	alt grup	230	2,87	1,102			
M12	üst grup	230	4,62	0,706	458	15,448	,000
	alt grup	230	3,02	1,403			
M1	üst grup	230	4,7	0,615	458	17,565	,000
	alt grup	230	3,3	1,04			
M5	üst grup	230	4,79	0,479	458	18,992	,000
	alt grup	230	3,27	1,109			
M9	üst grup	230	4,24	0,975	458	14,189	,000
	alt grup	230	2,78	1,213			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, üst %27 ve alt %27'lik grupların puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerleri 14,189 ile 24,619 arasında değişmektedir ve $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulara göre, 12 maddelik ölçeğin alt ve üst gruplarının birbirinden anlamlı bir şekilde ayırt edilebildiği ifade edilebilir. Ayrıca, ölçeğin azim düzeyini ölçmede azimli olan ile azimli olmayana ayırt edebildiği, sonuç olarak ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Test-tekrar test uygulaması sonuçlarına göre, ölçeğin güvenirlilik katsayıları şu şekildedir: 1. faktör için ,758, 2. faktör için ,728 ve toplam ölçek için ,799 olarak hesaplanmıştır. Genellikle test-tekrar test güvenirlilik katsayısının ,70 ve üzeri olması istenir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Bu çalışmanın sonuçlarına göre, elde edilen test-tekrar test güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçüt Geçerliği Çalışması

Araştırma kapsamında EİAÖ'nin geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile ölçüt geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçüt geçerliği, yeni geliştirilen ölçeğin uygulanacağı gruba, geçerliği ve güvenirliliği kanıtlanmış başka bir ölçme aracı ile yeni geliştirilen ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayılarının hesaplanmasına dayanmaktadır. Korelasyon katsayılarını pozitif ve kabul edilebilir düzeyde yüksek olması maddelerin ayırt edici düzeyde olduğunu gösterir (Erkuş, 2019, s.149). Bu kapsamda ölçüt olarak Akademik Azim Ölçeği kullanılmıştır.

Akademik Azim Ölçeği

Akademik Azim Ölçeği, Rojas, Reser, Usher ve Toland (2012) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanarak Bozgün ve Başgül (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Toplamda 10 madde ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ,84 olarak tespit edilmiştir. Akademik Azim Ölçeği'nin düzeltilmiş madde korelasyonları ise 0,41 ile 0,65 aralığında bulunmaktadır. Akademik Azim Ölçeğine ilişkin örnek maddeler Ek-8'de sunulmuştur.

Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ergenler için Azim Ölçeğinin ölçüt geçerliğini değerlendirmek amacıyla ölçeğin toplam puanı ve alt faktör puanları ile Akademik Azim Ölçeği (Bozgün ve Başgül, 2018) toplam puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi aracılığı ile incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	X	S	Azim Top.	Ak. Azim Top.	Hedefe bağlılık	Sebat
Azim Top.	44,96	9,75	1			
Akademik Azim Top.	36,64	6,31	,673**	1		
Hedefe bağlılık	26,9	6,28	,958**	,552**	1	
Sebat	18,06	4,14	,901**	,748**	,740**	1

n=61, **p <0,01

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Ergenler için Azim Ölçeği toplam puanı ile Akademik Azim Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki ($r=,67$, $p<0,01$) pozitif ve orta düzeyde anlamlıdır. Ayrıca, Akademik Azim ölçeği ile 1. faktör arasındaki ilişki ($r=,55$, $p<0,01$) pozitif ve orta düzeyde anlamlı, 2. faktör arasındaki ilişkinin ($r=,74$, $p<0,01$) ise pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgular, Ergenler için Azim Ölçeği ile Akademik Azim Ölçeği arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Azim Psiko-eğitim Programı (APP)

Psiko-eğitim grupları, beceri geliştirmeye odaklanan (DeLucia-Waack, 2006) ve gelecekteki zorlukları önlemek için grup temelli eğitim ve gelişim stratejileri kullanarak yapılandırılmış grup türüdür (Diederich ve Conyne, 2014, s.10). Psikoeğitsel grup çalışması, belirli becerileri öğretmek için çok çeşitli ortamlarda (örneğin, okullar, Toplum Ruh sağlığı merkezleri, hastaneler (Conyne vd.,1997) kullanılır. Özellikle, çocuk ve ergenlere yönelik gruplar beceri geliştirmeye odaklanarak, katılımcıların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini artırmayı amaçlayan yapılandırılmış bir şekilde tasarlanır.

Grubun yapılandırılmasında, grubun amacını ve beklentilerini açık bir şekilde belirlemek, üyelerin katılımını artırabilir. Aynı zamanda, grup lideri tarafından yönlendirilen özel etkinliklerin kullanılması da hedeflere yönelik ilerlemeyi destekler. Örneğin, rol oyunları, problem çözme etkinlikleri, duygusal farkındalık egzersizleri gibi etkinlikler, becerilerin pratiğini yapmaya ve geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu tür gruplarda liderin daha çok bir öğretim rolü üstlenmesi beklenir. Lider, katılımcılara belirli becerileri öğretmeli, bilgi ve stratejileri paylaşmalı ve grup üyelerinin öğrenme sürecini yönlendirmelidir (DeLucia-Waack, 2006, s.14).

Bu çalışma kapsamında uygulanan Azim Psiko-eğitim Programının hazırlanma, pilot uygulama, uygulama ve analiz süreci hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Programın Kapsamı

Ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerini artırmayı amaçlayan Azim Psiko-eğitim Programında Duckworth (2018) tarafından geliştirilen model kapsamında ilgi, uygulama, amaç ve umut aşamaları ele alınmıştır. Azim programı amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Grup liderinin ilgili materyalleri hazırlaması, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini, beceri kazanmalarını, konuyla ilgili farkındalık kazanmalarını ve öğrenilenleri günlük hayatlarına uyarlamalarını desteklemesi önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, öğrenmeyi daha etkili hale getirir ve öğrencilerin gelişimini destekler. Her oturum sonunda kazandırılması planlanan amaç ve kazanımlar belirlenmiş ve haftada bir kez 45'er dakikalık oturumlar şeklinde planlanmıştır.

Programın Hazırlanma Basamakları

Çocuk ve ergenler için psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması üzerine yapılan çalışmalar genel olarak 6 aşamadan oluşmaktadır (Brown, 2013; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bu aşamalar şu şekildedir (Brown, 2013; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bunlar: (1) Grup öncesi hazırlık (2) Grup oturumlarının içeriği ve ana hatları (3) Kurum ve okul desteği (4) Gruba üye seçme (5) Grup liderinin hazırlığı (6) İzleme ve değerlendirmedir. Araştırma kapsamında bu basamaklar paralelinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

Programın Uygulamasından Önce Yapılan İşlemler

Deneyisel çalışma öncesi, programın oluşturulmasına ilişkin yapılan ön hazırlık, programın oluşturulma aşaması, pilot çalışma, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Psiko-eğitim programı hazırlanmadan önce, ilk olarak öğrenci ihtiyaçlarına göre programın hazırlanacağı konu, grup için genel amaçlar, programın uygulanacağı hedef kitle belirlendikten sonra belirli içerik ve müdahaleler düzenlenir. Programın amaçları belirlenirken, belirlenen konularla ilgili güncel araştırma ve uygulama literatürü incelenir (DeLucia-Waack, 2006, s.17). Ayrıca, oturum sayısı, süresi, oturumun yapılacağı yer, grup oturumlarının planlanmasını içerir (Brown, 2013; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bu

kapsamda öncelikle ihtiyaçtan yola çıkılarak program konusu olarak azim kavramı, programın amacı olarak azim düzeyini yükseltmek, programın hedef kitlesi olarak ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Programın taslağı bu genel amaç ve hedef kitlenin özellikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Programın amaçları belirlenirken ilgili literatür incelenmiş ve genel amaç doğrultusunda oturum amaçları ve süreç belirlenmiştir.

Programın amaçları belirlenirken, ilgili alan yazın gözden geçirilmeli, amaçlar bir kurama veya modele dayandırılmalı, katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamalı, katılımcıların yaş, cinsiyet, gelişim ve eğitim düzeylerine uygun amaçlar belirlenmeli, amaç ifadeleri açık, anlaşılır, ulaşılabilir ve ölçülebilir olmalıdır. Ayrıca, konunun kuramsal-kavramsal nitelikleri göz önüne alınarak amaçlar aşamalı bir şekilde sıralanmalıdır. Belirlenen amaçların uygunluğu değerlendirilirken, konuda uzman görüşleri de alınmalıdır (Çivitçi, 2019, s.36). Bu yaklaşım, programın etkili ve amaca uygun bir şekilde tasarlanması için önemli bir temel oluşturabilir. Araştırma kapsamında program, Duckworth'un (2018) azim geliştirme modeli temel alınarak, alanyazın incelenerek azim geliştirmeye yönelik aşamalı olarak planlanmıştır.

Araştırmacı tarafından her bir oturum için özel amaçlar ve kazandırılması beklenen kazanımlar, genel amacın temelinde belirlenmiştir. Belirlenen amaç ve kazanımlar ve etkinlikler programın hedef kitlesi olan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Yurt içi ve yurt dışı literatür incelenerek azim ile ilgili geliştirilmiş programlardan yararlanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak psiko-eğitim programı tez izleme komitesinde bulunan uzmanlara ve program geliştirme konusundaki bir uzmana gönderilmiş ve programın oturum sayısı, amaçları, amaçlarla kazanımların etkinlikleri karşılayıp karşılamadığı kriterleri açısından görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda program tekrar düzenlenmiş, grup oturumlarında yer alan bazı amaç ifadeleri değiştirilmiş, amaçlara uygun olmayan bazı kazanımlar çıkarılmış, etkinliklerin bazılarında değişiklikler yapılmış ve bazı oturumlardaki kazanımlar azaltılmıştır. Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra hazırlanan taslak program alanda uzman iki psikolojik danışmana gönderilmiştir. Programın içeriği, kapsamı ve uygulanabilirliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda programın uygulanabilirliği açısından bazı etkinlikler kısaltılarak yeniden düzenlenmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir. Dokuz oturumluk Azim Psiko-eğitim Programı'nın oturum amaç ve kazanımları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Azim Psiko-eğitim Programının Oturum Amaç ve Kazanımları

Oturum Sayısı	Amaçlar	Kazanımlar
1	Katılımcıların grupta tanışmalarını, grup süreci hakkında bilgi sahibi olmalarını, grup sürecinden beklentilerini ifade etmelerini ve azim kavramı hakkında bilgilenmelerini sağlamak.	1. Grup liderini ve gruba katılanları tanır. 2. Grubun amacı, kuralları ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olur. 3. Grup sürecine ilişkin beklentilerini ve bireysel amaçlarını belirtir. 4. Azim kavramını ve alt boyutlarını açıklar.
2	Katılımcıların ilgi kavramı hakkında bilgilenmelerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerini sağlamak.	1. İlgi kavramını açıklar. 2. İlgi alanlarını nasıl belirleyeceğini fark eder. 3. İlgi alanlarını belirler.
3	Katılımcıların hedef odaklı uygulamanın ne olduğunu ve hedef odaklı uygulamanın önemini kavramalarını sağlamak	1. Hedef belirlemenin önemini kavrar. 2. Hedef belirleme yollarını açıklar. 3. Hedef odaklı uygulamayı açıklar. 4. Hedef odaklı uygulamaya örnekler verir.
4	Katılımcılara hedef odaklı uygulama yapma biçimini kavratmak	1. Hedef odaklı uygulama yapmayı dener. 2. Geri bildirim almanın önemini kavrar. 3. Hatanın üzerine gitmenin önemini kavrar. 4. Düzeltmeyi içeren tekrarların önemini kavrar.
5	Katılımcıların azim ile amaç ilişkisini fark etmelerini, amaç belirlemenin ve amaç odaklı olmanın getireceği sorumlulukların farkına varmalarını sağlamak	1. Amaç ve azim ilişkisini kavrar. 2. Amaç belirlemenin önemini kavrar. 3. Topluma katkı sağlamaya yönelik amaç belirler. 4. Amaç odaklı olmanın kendisine olumlu etkilerini fark eder.
6	Katılımcıların sabit ve gelişimci zihniyetin farkına varmalarını, gelişimci zihniyet ve azim arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.	1. Sabit zihniyeti kavrar. 2. Gelişimci zihniyeti kavrar. 3. Sabit ve gelişimci zihniyet arasındaki farkı ayırt eder. 4. Sabit ve gelişimci zihniyete örnekler verir. 5. Gelişimci zihniyetin azmi güçlendirdiğini fark eder.
7	Katılımcıların umut ve azim ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.	1. Umut kavramını açıklar. 2. Azim ve umut ilişkisini kavrar. 3. Başarıya ulaşmada umudun önemini fark eder.
8	Katılımcıların umudu harekete geçirme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak	1. Umudu harekete geçirecek yolları fark eder. 2. Umudunu harekete geçirir.
9	Katılımcıların gruptaki uygulamalar sonunda, azim düzeyleriyle ilgili değişimleri fark etmelerini ve grup sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendirmelerini sağlamak	1. Grup oturumları süresince yaşadıkları deneyimlerin kendilerine sağladığı kazanımları fark eder. 2. Grup sürecinden beklenen amaçları değerlendirir. 3. Grupta öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilme açısından değerlendirir. 4. Gruptan olumlu duygularla ayrılır.

Psiko-eğitim programındaki etkinlikler, oturumların amaç ve kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Örnek oturum EK-9'da verilmiştir. Psiko-eğitim programının son hali verildikten sonra uygulama yapılması planlanan ortaokulun okul yönetimi ve rehberlik servisi ile iletişime geçilmiş ve psiko-eğitim programı tanıtılmış ve uygulama süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra ortaokulda uygulama yapabilmek için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Gazi Üniversitesi

Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinler EK-1 ve EK-2'de sunulmuştur.

Pilot Uygulama

Azim Psiko-eğitim Programının süresi, anlaşılabilirliği, yaşanabilecek problemleri ve eksiklikleri görebilmek amacıyla bir ortaokulda 7. sınıfa devam eden 12 öğrenci ile 4 hafta ve her oturumu 45 dakika süren deneme uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamalarda alınan geri bildirimler doğrultusunda, programda düzeltmeler yapılmıştır. Oturumlarda sürenin biraz uzadığı tespit edildiğinden bazı etkinliklerde kısaltmalar yapılmış, materyallerde değişiklikler yapılmış ve anlaşılabilirliği artırmak için bilgi notları güncellenmiştir. Pilot uygulama liderin farkındalığı artırmak ve süreci doğru yönetmek adına gerekli düzeltmeleri yapmasını sağlamıştır.

Katılımcıların Belirlenmesi ve Grupların Oluşturulması

Katılımcıların belirlenmesi ve deney kontrol gruplarının oluşturulması süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Deneysel çalışmaya katılacak katılımcıları belirlemek amacıyla Ankara Çankaya ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen Ergenler İçin Azim Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama esnasında araştırmanın amacı tüm öğrencilere açıklanmıştır. 194 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçek setini eksik veya hatalı dolduran 2 öğrencinin verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Geçersiz veriler çıkarıldıktan sonra 192 veri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ergenler İçin Azim Ölçeği'nden alınan puanlar en yüksekten en küçüğe doğru sıralanarak 192 öğrencinin %27'lik alt grup hesaplanmış ve 52 öğrenci belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrenci sayılarının eşit olmadığı görüldüğü için kız ve erkek öğrenciler ayrı ayrı listelenmiş ve %27'lik alt grupların 30 kız ve 22 erkek öğrenci belirlenmiştir.

Grupta katılımcıların belirlenmesi için daha çok bireysel görüşmeler önerilse de (Corey, 2012; DeLucia-Waack, 2006) bireysel görüşmenin yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda, bir grup toplantısında adaylara bilgi verilmesi ve ardından bireysel görüşmelerin gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Corey, Corey & Corey, 2010). Araştırma kapsamında okul toplantı salonunda 52 öğrenci ile toplantı düzenlenerek grup süreci ve işleyişi ile ilgili bilgi verilmiş ve katılımcıların merak ettikleri sorular

cevaplanmıştır. Gönüllü olan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve grup süreci, katılımcıların bireysel amacı ile grubun amacının örtüşmesinin değerlendirilmesi, grup üyesinin grup içinde ne kadar işlev görebileceğinin değerlendirilmesi (DeLucia-Waack, 2006, s.50) yapılmıştır.

Grup üyesi seçiminde, okulda birbiri ile problem yaşamış olma, psikolojik rahatsızlıkları olma ya da intihar eğilimi olma ve gruba katılmasına engel olabilecek durumu olma gibi (DeLucia-Waack, 2006, s.50; Morganett, 2005 s.9) kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterlere uyan ve grup kurallarına uymayı kabul eden 28 öğrenci belirlenmiştir. Ardından, ön görüşmeler yapılarak deney ve kontrol grupları her grupta 14 kişi olacak şekilde yansız bir şekilde atanmıştır. Ergenlerle yapılan grup çalışmalarına dair alanyazın incelendiğinde, grup üye sayısının genellikle sekiz kişi (DeLucia-Waack, 2006, s.50), 6-8 kişi (Morganett, 2005 s.11), 8-12 kişi (Çivitçi 2019, s.23), 5-10 kişi (Brown, 2013, s.16) olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcıların gruptan ayrılma ihtimaline karşı bir iki fazla üye ile planlanması önerilmiştir. Bu çalışmada öncelikle 12 kişi olarak belirlenen grup sayısı, olası katılımcı kaybını düşünerek 14 kişi olarak revize edilmiştir.

Grup oturumları için öğrencilerin uygun olduğu saatler okul idaresi, rehberlik servisi ve öğrenciler ile konuşularak ortak gün ve saatler belirlenmiştir. Grup süreci başlamadan önce katılımcılardan ve ebeveynlerinden, grubun amacı, süreci, sınırlamalar, gizlilik ilkeleri, grup liderinin kimlik bilgileri gibi konuları içeren bilgilendirilmiş yazılı izin temin edilmelidir (Morganett, 2005, s.5; DeLucia-Waack, 2006, s.49; Çivitçi, 2019, s.93-96). Grup üyelerinin belirlenmesinin ardından, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirilmiş onam formu alınmış ve her bir ebeveyn ile telefon görüşmesi yapılarak grubun amacı, süreci, kullanılan teknikler ve uygulayıcı bilgileri verilmiştir. Veli İzin Formu grup üyeleri aracılığı ile dağıtılarak ebeveynlerin doldurması istenmiştir. Grup çalışması başlamadan önce Veli İzin Formları temin edilmiştir. Veli İzin Formu örneği EK-3'te verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu oluşturulduktan sonra, deneklerin belirlenmesi aşamasına gelindiğinde, öğrencilerin doldurmuş oldukları Ergenler İçin Azim Ölçeği'nden aldıkları puanlar ön test olarak kabul edilerek, bu puanlar üzerinden deney ve kontrol gruplarının azim seviyeleri açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Grupların ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİAÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Azim toplam	Deney	14	14,61	204,5	96,5	0,945
	Kontrol	14	14,39	201,5		
Hedefe bağlılık	Deney	14	16,29	228	73	0,246
	Kontrol	14	12,71	178		
Sebat	Deney	14	13,61	190,5	85,5	0,564
	Kontrol	14	15,39	215,5		

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının azim toplam puanı ile hedefe bağlılık ve sebat alt boyutlarına ilişkin puanları açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Psiko-eğitim Programı Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler

Grup uygulamaları 2022-2023 Eğitim öğretim yılı II. Yarı yılında çalışmanın yapıldığı Ankara’daki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlemler aşağıda sırayla açıklanmıştır:

Psiko-eğitim oturumlarının oturum sayısı, oturum süresi katılımcıların gelişim dönemi özelliklerine, grubun amacına ve grup oturumlarının gerçekleştirildiği kuruma göre değişiklik göstermekle birlikte, oturum sayıları 8-12 (Morganett, 2005, s.10); 10-25 (Berg, Landreth ve Fall, 1990, s.156); 8-10 (DeLucia-Waack, 2006, s.54); 6-20 oturum (Çivitçi, 2019, s.23) gibi geniş aralıkta değişmektedir.

Oturum süresi açısından ergenlerle yapılan çalışmalarda oturum sürelerinin 40-50 dk. (Çivitçi, 2019, s.24); 60-90 dk. (Berg, Landreth, Fall (2017, s.182 değiştirme), 40-50 dk. (Morganett, 2005, s.12), 45-50 dk. (Sink, Edwards ve Eppler, 2016) olabileceği belirtilmekte

fakat okullarda yapılan uygulamalarda bir ders saati veya 50 dk. olarak sınırlandırılması önerilmektedir. Corey ve arkadaşları (2010) bazı grup oturumlarının, özellikle çocuklar veya dikkat süresi kısa olan katılımcılar için 30 ila 45 dakika kadar kısa olabileceğini belirtmektedirler.

Grup oturumlarının grup üyelerinin davranış değişimi için gerekli becerileri pratiğe dönüştürmeleri için haftada bir kez yapılması önerilmektedir (Morganett, 2005 s.12).

Araştırma kapsamında Azim Psiko-eğitim Programı haftada bir oturum olmak üzere 9 oturum olarak uygulanmıştır. Oturum süreleri 40-45 dk. olarak planlanmıştır.

Psiko-eğitim grupları, lider tarafından etkinliklerin belirlenmiş ve yapılandırılmış olduğu, belli bir süre sınırı olan grup süreci devam ederken bir iki üyenin gruptan ayrılması dışında üye sayısının sabit kaldığı, süreç devam ederken yeni üyelerin gruba dahil edilmediği kapalı gruplardır (Brown, 2013, s.20). Grup üyelerinin programda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için tüm oturumlara devamı gerekmektedir (Çivitçi, 2019, s.22).

DeLucia-Waack (2006), grup liderleri, etkinlikleri kullanarak konuyu öğretmek ve uygulamalı çalışmalara katılımı teşvik etmek için çeşitli yöntemler kullanabilirler. Beyin fırtınası, aktif öğrenme, problem çözme ve tartışma gibi etkinlikler, grup üyelerinin daha fazla katılımını sağlayabilir ve konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, grup liderleri üyelerin odaklanmasını ve grup hedeflerine yönelik çalışmalarını teşvik etmek için özel geri bildirimler vermelidir. Bu geri bildirimler, üyelerin güçlü yönlerini vurgulayabilir, gelişim alanlarına dikkat çekebilir ve öğrenme sürecini destekleyebilir. Sonuç olarak, psiko-eğitim gruplarının liderleri, öğretim ve içerik uzmanlığına ek olarak, etkinlikleri kullanarak üyelerin katılımını teşvik etmeli ve öğrenme sürecini desteklemelidir. Bu şekilde, grup üyeleri konuya odaklanabilir, yeni beceriler geliştirebilir ve kişisel büyüme sağlayabilir.

Bu araştırmada, grup lideri, etkinlikleri kullanarak konunun öğrenilmesini sağlamak ve uygulamaya geçirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanmıştır. Beyin fırtınası, aktif öğrenme, tartışma vb. gibi. Ayrıca oturumlarda öğrencilere geri bildirimler verilerek farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır.

Oturumlarda bir önceki oturumun özeti yapılmış, oturum sonunda verilen yaşantı ödevleri konuşulmuştur. Aşağıda, deneysel işlem olarak uygulanan Azim psiko-eğitim oturumlarının özetlerine yer verilmiştir. Ayrıca EK-10'da oturumlara ilişkin fotoğraflar paylaşılmıştır.

Duckworth'un azim geliştirme basamakları olan ilgi, uygulama, amaç ve umut kullanılarak psiko-eğitim programı oluşturulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda uygulanan program oturumlarının özeti aşağıda verilmiştir.

1. Oturum

Bu oturumda, katılımcıların lider ve grup üyeleriyle tanışmalarını, grup süreci hakkında bilgilenmelerini, grup sürecinden beklentilerini ifade etmelerini ve azim kavramı hakkında bilgilenmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Lider kendisini tanıtmış ve psiko-eğitim programı ve süreç ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Grup çalışmalarında kuralların önemi anlatılarak grup kuralları formu dağıtılmış ve maddeler tek tek okunarak grubun görüşleri alınmış ve grup kuralları formu üyeler ve grup lideri tarafından imzalanmıştır. Grup üyelerinden psiko-eğitim programından beklentileri alınmış, post-itlere yazılmış ve gönüllü üyeler grupla paylaşmışlardır.

Grup üyelerinin azim kavramını nasıl algıladıklarını öğrenmek amacıyla “Azim denilince aklınıza neler geliyor? Azim neye benzer? Neden? Soruları sorulmuştur. Dağıtılan mavi post-itlere yazmaları istenmiş, lider tarafından rastgele seçilerek okunmuştur.

Çalışma yaprağı dağıtılmış ve çalışma yaprağında yer alan resmin kime ait olduğu sorulmuştur. Muhammed Ali'nin sözünde vurgulananlar sorulmuş ve gönüllü üyelerden cevaplar alınmıştır. Azim bilgi notu dağıtılmış ve lider tarafından azim kavramı ve alt boyutları açıklanmıştır. Grup üyelerinin bir kısmının azmi hırs kavramı ile karıştırmalarından dolayı, hikâye okunmuş ve azim ile hırs arasındaki fark açıklanmıştır.

Oturum sonunda bugünkü oturumdan akıllarında kalan kelimeler sorulmuş, bu kelimelerden slogan yazmaları istenmiştir. Üyelere değerlendirme soruları ve oturumla ilgili sorular sorulmuş ve paylaşımlar alınmış, yaşantı ödevi verilmiş, katılımları için teşekkür edilerek birinci oturum sonlandırılmıştır.

2. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından örnek ilgi listesi ve yaşantı ödevi kayıt formu grup üyeleri sayısı kadar çoğaltılmıştır. Tombala kağıtları kişi sayısı kadar hazırlanmış, Wordwall da hazırlanan ilgi çarkı bilgisayardan açılmıştır. Bu oturumda, katılımcıların ilgi kavramı hakkında bilgilenmelerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bir

önceki oturumun özeti lider tarafından yapılmıştır. Yaşantı ödevi gönüllü üyeler tarafından paylaşılmıştır. İlginin tanımı yapılmış ve lider tarafından worldwall’da hazırlanan ilgi çarkı açılmış ve öğrencilerin sırayla çarkı 2 kez çevirip çıkan cümlede (ör: hayatta yapmayı en çok sevdiğim şey.....) boşlukları kendilerine göre cevaplaması sağlanmıştır. Cevaplar alındıktan sonra tahtaya örnek ilgi listesi asılmış, ayrıca her üyeye örnek ilgi listesi dağıtılmıştır. Grup üyelerine tombala kartları ve aynı boyutlarda kesilmiş kâğıt parçaları dağıtılmış ve kendi ilgi alanlarını tombala kartına yazmaları istenmiştir. İlgi listesinde bulunmayan bir ilgi alanları varsa o da tahtadaki ilgi listesine eklenmiştir. Üyelere dağıtılan aynı boyutlarda kesilmiş kâğıtlara, tombala kartına yazdıkları ilgi alanlarını yazmaları ve torbaya atmaları istenmiştir. Torbadan her grup üyesine kâğıt çektilmiş, çıkan ilgi alanları üyeler tarafından tombala kartında çarpı işareti (X) ile işaretlenmiş ve birinci sırayı tamamlayan üye çinko diyerek ilgi alanlarını söylemesi sağlanmıştır. Aynı şekilde oyuna devam edilmiş, üyeler yanındaki kişi ile ilgilerini nasıl fark ettiklerini ve ilgilerini nasıl geliştirebileceklerini konuşmuşlardır. Tartışma soruları ile oturuma devam edilmiştir.

Oturum sonunda bugünkü oturumdan akıllarında kalan kelimeler sorulmuş ve bu kelimelerle bir slogan yazmaları istenmiştir. Lider tarafından oturumda ilgi ve tutku arasındaki ilişki açıklanmış, yaşantı ödevi kayıt formu dağıtılarak ve teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

3. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından bilgi notları, 9 adet renkli küpler, boya kalemleri, bilgisayar hazır hale getirilmiştir. Bu oturumda, katılımcıların hedef odaklı uygulamanın ne olduğunu ve hedef odaklı uygulamanın önemini kavramalarını sağlamak amaçlanmıştır. Gönüllü bir grup üyesi tarafından geçen haftaki oturumun özeti yapılmıştır. Yaşantı ödevini de gönüllü üyeler paylaşmışlardır. Lider tarafından ısınma oyununun nasıl oynanacağı gruba açıklanmış ve ısınma oyunu oynanmıştır.

Lider: “Neden hedef belirleriz? Hedef belirlemezsek ne olur?” sorularını sormuştur. Lider cevapları aldıktan sonra, “Yapılan çalışmalarda belirli ve zorlayıcı hedeflerin performansı olumlu yönde arttırdığı görülmüştür” açıklamasını yapmıştır. Lider tarafından <https://www.youtube.com/watch?v=ssQqc05xqfs> internet bağlantısından 2020 Tokyo Olimpiyatlarında altın madalya kazanan Mete Gazoz ile yapılan röportajdan özellikle onun başarılı olmak için nasıl çalıştığı ve kendisini nasıl geliştirdiğini anlattığı görüntüler izlettirilmiştir. Video ile ilgili sorular grup üyelerine sorulmuş, alınan cevaplardan sonra

lider tarafından grup üyelerine Etkinlik bilgi notu 1,2 ve 3 ve çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Hedefin ne olduğu, hedeflerin özellikleri ve hedef odaklı uygulama açıklanmıştır.

Üyelerin her birinin dağıtılan çalışma kağıdına hedeflerini yazmaları ve alt kısmına hedeflerine ulaşmak için neler yapabileceklerini belirtmeleri istenmiştir. Üyelerin her birine, küplerin bir yüzü büyüklüğünde kesilmiş 3'er adet kâğıt dağıtılmış ve hedeflerine ulaşma aşamalarını birinci kâğıda birinci aşamayı, ikinci kâğıda ikinci aşamayı ve 3. kâğıda hedeflerini resim veya karikatür çizerek belirtmeleri istenmiştir. Lider üyeleri 3 gruba ayırmış, her gruba 3'er adet renkli kartondan küpler verilmiştir. Her grup kendi aralarında hedeflerini ve hedeflerinin etkinlik bilgi notunda açıklanan SMART'a (spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zaman sınırlaması olan) uygunluğunu konuşmuşlar ve her üye küplerin birer yüzüne çizdiği resim veya karikatürü yapıştırmış ve böylece küpler üst üste konduğunda aynı yüzü bir kişinin hedef aşamalarını gösterecek şekilde küpler yerleştirilmiştir. Diğer gruplar sunum yapan grubun hedeflerini tahmin etmeye çalışmıştır. Tartışma soruları yöneltilmiş ve paylaşımlar alınmıştır. Lider, üyelerden oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri almış, kısa bir özetleme yaparak ve yaşantı ödevi verip teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

4. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından portatif basket potası, 9 adet küçük top, A3 boyutunda karton, 4 adet A4 kâğıt ve 4 adet kalem hazır hale getirilmiş, ayrıca 1'den 4'e kadar her rakamın 3 adet yazıldığı kağıtlar bir torbaya konulmuştur. Portatif basket potasının uygun bir yere asılmıştır. Bu oturumda, katılımcılara hedef odaklı uygulama yapma biçimini kavratmak amaçlanmıştır.

Geçen haftanın özeti gönüllü bir grup üyesi tarafından yapılmıştır. Yaşantı ödevi de gönüllü bir üye tarafından grupla paylaşılmıştır. Lider, "Bugün geçen hafta bahsettiğimiz hedef odaklı uygulamayı deneyimleyeceğiz" diyerek torbaya koyduğu rakamlardan her üyenin çekmesini istemiştir. Aynı rakamı çekenlerden 4 grup oluşturulmuştur. Gruplara birer adet A4 kâğıt verilmiş, lider tarafından; "Sizlerin görevi 1 dk.'da kaç atış yapabileceğinizi tahmin etmeniz, hedefinizi belirlemeniz (SMART'a uygun) ve bunu yazdıktan ve söyledikten sonra topları potaya atmanız. Ben süreyi tutup, kaç atış yaptığınızı not alacağım." açıklaması yapılmıştır.

Grupların kaç atış yapabileceklerine ilişkin belirledikleri hedefler kartona yazılmış ve sırasıyla grupların 1 dk içinde topları potaya atmaları istenmiştir. İlk önce 1. Grup üyeleri sıra ile topları potaya atmaya başlamıştır. Grup üyeleri atış yaparken grup lideri anlık geri bildirimlerde bulunmuş (biraz aşağıdan at, hedefe odaklı kolunu uzatarak at vb.) Lider tarafından 1 dk süre tutulmuş, süre bitince grubun potaya kaç basket attığı kartona yazılmıştır. Diğer gruplarda aynı şekilde atışlarını yapmışlar, geri bildirimde bulunulmuş ve sonuçlar yazılmıştır. Hedefleri ile yaptıkları arasındaki fark gruplarla paylaşılmıştır. Hedeflerinin SMART olup olmadığı, hedeflerine ulaşip ulaşmadıkları ve ulaşıtlarsa daha zor bir hedef belirlemeleri ulaşmadılarsa nerelerde hata yaptıkları, hatanın üzerine giderek tekrar denemeleri konusunda açıklama yapılmıştır. Üyelere 3 dk süre verilmiş ve hatalarını düzeltmek için her grup üyesi aralarında konuşmuşlar ve sırayla atış denemesi yapmışlardır.

Grupların atış noktası biraz daha geriye alınarak, gruplardan tekrar zorlayıcı hedef belirlemeleri (30 saniyede kaç atış yapacakları) bu kez başarıya ulaşmak için neler yapabileceklerini aralarında konuşmaları ve yazmaları istenmiştir. Hedefleri kartona yazılmıştır. Sırasıyla gruplar atışlarını yapmışlar, lider tarafından 30 sn süre tutulmuş ve yine geri bildirimlerde bulunulmuştur. Sonuçlar kartona yazılmış ve her grubun atışı bittikten sonra her grup alkışlanmıştır. Tartışma soruları sorulmuş ve paylaşımlar alınmıştır.

Hedef odaklı uygulamayı günlük hayatta nasıl kullanabilirsiniz? Sorusunun cevapları alınmıştır. Grup üyelerinin oturumla ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Lider, oturumu özetlemiş, yaşantı ödevi vermiş ve teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

5. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından 3 adet çalışma yaprağı ve liderin kendisi için hazırladığı örnek kartvizit ve boş kartvizitler grup üyesi kadar çoğaltılmıştır. Bu oturumda, katılımcıların azim ile amaç ilişkisini fark etmelerini, amaç belirlemenin ve amaç odaklı olmanın getireceği sorumlulukları bilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Lider tarafından geçen haftanın özeti yapılmıştır.

Lider tarafından geçen hafta verilen yaşantı ödevi konuşulmuştur. Kızgın patates ısınma oyunu oynanmıştır.

Grup lideri grubu sahneye davet ederek sahneyi bir gazetenin baş sayfası olarak düşünmelerini istemiş, her üye baş sayfada bir bölüm olacağını açıklamış, rollerini alan

üyeler kendilerini tanıtmışlar, baş sayfada hangi bölüm olduklarını sesli bir şekilde ifade ederek hareketleriyle yerlerini almışlardır.

Grup lideri şu açıklamayı yapmıştır:

“Bugün belirlediğiniz hedefler için motivasyonunuzu artıracak amaç konusuna değineceğiz. Şimdi sizlere dağıtacağım biyografilerin kime ait olduğunu aranızda konuşmanızı ve bu kişilerin başarılarında rol oynayan faktörleri belirtmenizi istiyorum. Sizlerin de hedefinizin topluma sağlayacağı faydaları düşünmenizi ve hayal etmenizi istiyorum”

Lider grubu 1,2,3 diye saymış, 1’ler birinci grup, 2’ler ikinci grup, 3’ler 3. Grup olmuş, çalışma yaprakları sırayla gruplara verilmiştir. Çalışma yaprağındaki biyografinin kime ait olduğunu aralarında konuşmaları ve bu kişilerin hangi amaç için çalıştığını tespit etmeleri istenmiştir. 3 dk. Süre verilmiştir. Her grup içlerinden bir kişiyi sözcü seçmiş ve sözcüler sıra ile biyografideki başarılı kişileri gruba açıklamışlar ve topluma sağladığı faydalar açısından değerlendirmişlerdir. Daha sonra her grup üyesi kendi amaçlarını topluma katkıları açısından değerlendirmiş ve grupla paylaşmışlardır.

Grup lideri üyelere birer boş kartvizit dağıtmış ve şu açıklamayı yapmıştır:

“Dağıttığım kartvizitlerin bir yüzüne Adınızı Soyadınızı, ünvanınızı veya işinizi, telefon ve e mailinizi yazınız ve sizi temsil eden bir sembolü çiziniz, diğer yüzüne ise geleceğe yönelik amacınızı, amacınıza ulaştıktan sonra elde ettiğiniz başarıları ve topluma katkınızı yazınız.”

Lider kendisi için hazırladığı kartviziti her grup üyesine örnek olarak vermiştir. Üyeler kartvizitlerini oluşturduktan sonra, kartvizitlerini gruba göstermişler ve amaçları topluma sağladığı faydalar açısından konuşulmuş ve bunun azimli olmada oynadığı rol tartışılmıştır. Konu ile ilgili sorular grupta tartışılmıştır.

Üyelere son olarak oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri sorulmuş, paylaşımlardan sonra lider tarafından özet yapılmış, yaşantı ödevi verilmiş, teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

6. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından 6 beyaz ve 6 turuncu top bir kutuya konularak hazır hale getirilmiş, etkinlik bilgi notu kişi sayısı kadar çoğaltılmış, bilgisayar da oturumdan önce hazır hale getirilmiştir. Bu oturumda, katılımcıların sabit ve gelişimci zihniyetin farkına

varmalarını, gelişimci zihniyet ve azim arasındaki ilişkiyi bilmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Lider tarafından 5.oturumun özeti yapılmıştır. Yaşantı ödevi grup üyeleri ile konuşulmuştur. Grup üyeleri ile küçük fener- büyük fener ısınma oyunu oynanmıştır.

Lider, üye sayısı kadar kutuya koyduğu turuncu ve beyaz topları sırasıyla grup üyelerinin çekmesini istemiş, turuncu topu seçenleri bir grup, beyaz topu seçenleri başka bir grup yapmıştır. Turuncu topu seçenlere “Zekânız size dair temel bir şeydir ve çok fazla değişmez. Yeni şeyler öğrenebilirsiniz fakat ne kadar zeki olduğunuzu değiştiremezsiniz” yönergesi, beyaz topu çeken gruba “Ne kadar zeki olursanız olun, bunu daima pek çok defa değiştirebilirsiniz. Ne kadar zeki olduğunuzu her zaman ciddi oranda değiştirmeniz mümkündür” yönergesini vermiştir. Her iki grubun bu düşünceleri savunan bir konuşma hazırlamalarını istemiştir. Gruplardan kendi aralarından seçtikleri iki sözcü düşüncelerini gruba aktarmıştır. Lider sabit ve gelişimci zihniyeti anlatan bilgi notu dağıtmıştır. Bilgi notunda yazılanları açıklamıştır.

Lider tarafından kahootta hazırlanan sabit ve gelişim zihniyetini içeren cümleler doğru yanlış cevapları ile hazırlanmış ve öğrenciler kahoot uygulamasından oyunu oynayarak sabit ve gelişim zihniyeti arasındaki farkı anlamaları sağlanmıştır. Grup üyelerinden sabit ve gelişim zihniyetine örnek vermeleri istenmiştir. Paylaşımlardan sonra, <https://www.youtube.com/watch?v=XLeUvZvuvAs> bağlantısından henüzün gücü şarkısı dinletilmiş, şarkıda ne anlatıldığı sorulmuştur. Konu ile ilgili sorular grupta tartışılmış, grup üyelerinden oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri alınmıştır. Lider, oturumun güzel geçtiğini, kavramları ve azim ile ilişkisinin anlaşılmasına sevindiğini belirtti. Lider tarafından özetleme yapılmış ve yaşantı ödevi verilmiş ve teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

7. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından çalışma yaprakları, 4 farklı renkte şekerlerin bulunduğu torba ve grup üyesi sayısı kadar etkinlik bilgi notunu hazır hale getirilmiştir. Bu oturumda, katılımcıların umut ve azim ilişkisini bilmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Lider tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmış, hayal etme etkinliği yapılmıştır. Lider, sizce umut nedir? diyerek grup etkileşimini başlatmıştır. Verilen cevaplardan sonra, etkinlik bilgi notu öğrencilere dağıtılmış ve umut kavramı ve umutla ilgili açıklamalar

yapılmıştır. Lider tarafından, 4 farklı renkte şekerin bulunduğu torbadan her grup üyesinin birer adet çekmesini sağlayıp şekerlerin renklerine göre 4 grup oluşturulmuştur. Her gruba bir çalışma kâğıdı verilmiş, çalışma kâğıdında yazan yönergeye göre grup içinde konuşmaları ve her grubun bir sözcü seçmesini istenmiştir. 5 dk. sonra yazmış oldukları kâğıdı her grup saat yönünde diğer gruba vermiş, her grup, önüne gelen kâğıtta yazılanları okumuş ve eklemeler yapmıştır. Her kâğıt başladığı gruba geldiğinde çalışma tamamlanmış ve grup sözcüleri konuştuklarını paylaşmışlardır. Tartışma soruları ile devam edilmiş, paylaşımlardan sonra katılımcıların duygu ve düşünceleri alınarak, yaşantı ödevi verilerek ve teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

8. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından 12 adet A4 kâğıt ve çalışma yaprağı hazırlanmış, bilgisayardan izlettirilecek TED konuşması hazır hale getirilmiştir. Bu oturumda, katılımcıların umudu harekete geçirme yöntemlerini bilmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Lider tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. Yaşantı ödevi gönüllü grup üyeleri tarafından paylaşılmıştır. Sandalye kapmaca ısınma oyunu oynanmıştır.

Umudu harekete geçirecek etkenler grupla konuşulmuş, Serhat Erönel'in umut aşılayan TED konuşması izlettirilmiştir. Grup üyelerinin TED konuşması ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmıştır. Umut içeren içsel konuşmalar çalışma yaprağı dağıtılmış ve doldurulması sağlanmıştır. Her grup üyesi yanındaki arkadaşı ile ikili grup oluşturmuş ve biri umutsuz cümleyi diğeri onun umut içeren iç sesi olarak cümleyi umutlu cümleye çevirerek ifade etmiştir. Daha sonra eşler değişerek umutsuz cümleleri umutlu cümleye çevirerek ifade etmiştir. Gönüllüler cümlelerini grupla paylaşmıştır.

Grup üyelerine A4 kâğıt dağıtılmış, kendi umut hikayelerinin resmini çizmeleri istenmiştir (başlangıç, orta ve son). Gönüllü üyeler çizdikleri resimleri grupla paylaşmıştır. Oturuma tartışma soruları ile devam edilmiş, paylaşımlardan sonra üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri alınmıştır.

Lider tarafından, umudu harekete geçirmede neler yapılabileceği özetlenerek ve yaşantı ödevi verilip, teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

9. Oturum

Oturumdan önce lider tarafından büyük resim kâğıdı ve boya kalemleri ile İlk oturumda doldurulan beklentiler kartonu hazır hale getirilmiştir. Bu oturumda, katılımcıların gruptaki uygulamalar sonunda, azim düzeyleriyle ilgili değişimleri fark etmelerini ve grup sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendirmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Gönüllü bir grup üyesi tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. Yaşantı ödevi gönüllü grup üyeleri tarafından paylaşılmıştır. Sonrasında lider tarafından bütün oturumların özeti yapılmıştır.

Grup lideri ilk oturumda kartona yapıştırılan post-itleri gruba göstermiş ve yazdıkları beklentileri çalışmanın karşılayıp karşılamadığı konusunda her grup üyesinden geri bildirim alınmıştır.

Değerlendirme formu grup üyeleri tarafından doldurulmuştur. Değerlendirme formu örneği EK-6'da sunulmuştur.

Büyük resim kâğıdına üyelerden, grupla ilgili olumlu duygularını yansıtan bir resim yapmaları istenmiş, resim bittikten sonra grup üyeleri resme yansıttıkları duygu ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Yapılan resmin önünde bir fotoğraf çektirilmiştir.

Grup lideri grup süreci ve grup üyeleri ile ilgili olumlu duygularını grupla paylaşmış, hepsine teşekkür ederek küçük hediyeler vermiş ve psiko-eğitim programını sonlandırmıştır.

Ebeveyn Eğitim Programı

Duckworth (2016b), ebeveynlik ve azim konusunda eğitim araştırması eksikliği olduğunu, ancak ebeveynlerin çocuklarını azimli yapabilmek için adımlar atabileceğini öne sürmektedir. Ebeveynlerin azim gösterme konusunda çocuklarının gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları belirtilmiştir ve ebeveynlerin çocuklarında azim geliştirebileceğini öne sürmektedir (Duckworth, 2016b). Ergenlerin azim seviyelerini artırmaya yönelik yapılan bu çalışmada ergenlerle birlikte ebeveynlerine de eğitim verilmesinin genel amaca ulaşmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen aile oturumlarının amaçları şunlardır:

1. Azim ve ilişkili kavramlar konusunda bilgilendirmek
2. Azim geliştirme yöntemleri hakkında bilgilendirmek
3. Azme yönelik ebeveyn tutumlarını kavratmak

4. Azmin faaliyet alanları ve azim kültürü oluşturmaının önemini kavratmak

Programın Kapsamı

Araştırmacı tarafından hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programı, Duckworth' un araştırmaları sonucunda oluşturduğu azim geliştirme yöntemleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Duckworth'un (2018) araştırmaları sonucunda belirttiği azim geliştirme yöntemlerini iki boyutta ele almıştır. Bunlar: Azmi içten dışa doğru geliştirmek ve azmi dıştan içe doğru geliştirmek. Duckworth (2018), azmi dıştan içe doğru geliştirmede azme yönelik ebeveynlik, azmin faaliyet alanları ve azim kültürünün önemli olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda azmi dıştan içe doğru geliştirmek için bu özellikler baz alınarak program oluşturulmuştur.

Azme Yönelik Ebeveynlik: Ebeveynlik araştırmalarının en önemli bulgusu, çocukların ebeveynleri ile olan iletişimlerinde çocukların ebeveynlerinden aldıkları mesajın, ebeveynlerin çocuklarına iletmek istedikleri mesajdan daha önemli olduğudur. Çocuğun azmini ortaya çıkarmak isteyen ebeveynler, ilk olarak kendi yaşam hedeflerinde ne kadar kararlı ve tutkulu olduğunu kendilerine sormalıdırlar. Sonrasında, ebeveynlik yaklaşımınızın çocuğunuzun size özenme ihtimalini ne kadar artırdığıdır. Destek, saygı ve yüksek standartlarla büyümeyi içeren bilge ebeveynlik çocuğun ebeveynine özenmesini sağlar.

Azmin Faaliyet Alanları: Duckworth (2018), okul dışı etkinliklerle azmin güçlenebileceğini belirtmiştir. Okul dışı etkinlikler iki önemli özellik taşır. İlk olarak ebeveyn dışında destekleyici ve talepkar olan bir yetişkin vardır. İkinci olarak bu etkinlikler, azmin gelişmesini sağlayan ilgiyi, uygulamayı, amacı ve umudu aşılama için tasarlanmıştır. Basketbol sahası, futbol sahası, bale stüdyosu vb. yerler azmin faaliyet alanlarıdır. Çocukları büyür büyümek okul dışında hoşlarına gidecek bir etkinlik bulmak ve lise düzeyinde de en az bir etkinliğe bir yıl boyunca devam etmelerini sağlamak önemlidir. Çocukların katıldıkları okul dışı etkinlikler, hayatta zorlanmanın ve içsel motivasyonunu tutarlı bir biçimde oluşturabilen en önemli deneyimdir. Azim, hedeflerin peşinde uzun süre ilerleyebilmek olduğundan, okul dışı etkinlikler bir yıldan daha uzun bir süre yapıldığında faydalı olacaktır. Bağlılık gösterdiğimiz hedefe ulaşmak hem azim gerektirir hem de azmin oluşmasını sağlar.

Azim Kültürü: “Kültür, bir grup insanın paylaştığı norm ve değerler bütünü” olarak tanımlanır. Bir kültürün varlığından söz edebilmek için ortada işlerin nasıl olup bittiğine dair uzlaşmaya varan bir grup insanın olması gerekir. Dış dünyadaki işleyiş ile o grubunki ne kadar farklıysa kendi grubunuzla bağlarınız o kadar kuvvetlenir. Kültür konusunda azmin iki katmanı vardır: Azimli olmak istiyorsanız bir azim kültürü bulup ona katılmanız gerekir. Eğer kendiniz liderseniz ve ekibinizin azimli olmasını istiyorsanız bir azim kültürü yaratmanız gerekir.

Ebeveyn Eğitim Programının Hazırlanma ve Uygulanma Basamakları

Ebeveyn Eğitim Programının hazırlanmasında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Öncelikle ebeveyn eğitim programının genel amacı, ebeveynlerin çocuklarının azim düzeyini geliştirmeye katkı sağlaması olarak belirlenmiştir. Programın hedef kitlesi, deney grubundaki öğrencilerin ebeveynleridir. Program hazırlanırken bu çerçevede dikkate alınmıştır. Programın amaçları belirlenirken ilgili literatür incelenmiş ve genel amaç doğrultusunda oturum amaç ve süreçleri belirlenmiştir.
2. Araştırma kapsamında ebeveyn eğitim programı, Duckworth’un (2018) azim geliştirme modeli temel alınarak alanyazın incelenerek azim geliştirmeye yönelik ebeveyn rolleri dikkate alınarak planlanmıştır.
3. Araştırmacı tarafından belirlenen genel amaca istinaden her bir oturum için özel amaçlar ve kazandırılması beklenen kazanımlar belirlenmiştir.
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak eğitim programı, tez izleme komitesinde bulunan uzmanlara ve program geliştirme konusundaki bir uzmana gönderilmiş ve programın oturum sayısı, amaçları, kazanımları açısından görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda program tekrar düzenlenmiş, grup oturumlarında yer alan amaç ifadelerinde ve bazı etkinliklerde de değişiklikler yapılmıştır. Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra hazırlanan taslak program alanda uzman iki psikolojik danışmana gönderilmiştir. Programın içeriği, kapsamı ve uygulanabilirliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda programda ufak değişiklikler yapılmış, program yeniden düzenlenmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir. Üç oturumluk Ebeveyn Eğitim Programı’nın oturum amaç ve kazanımları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Ebeveyn Eğitim Programı Amaç ve Kazanımları

I. OTURUM	
Amaçlar	Katılımcıların azim ve azimle ilişkili kavramlar ve azim geliştirme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.
Kazanımlar	1. Azim kavramını açıklar. 2. Azim ile ilişkili kavramları açıklar. 3. Kendi azim düzeyini fark eder. 4. Azim geliştirme yöntemlerini açıklar.
II. OTURUM	
Amaçlar	Katılımcıların azime yönelik ebeveyn tutumlarını ve çocuk üzerindeki etkilerini bilmelerini sağlamak.
Kazanımlar	1. Ebeveyn tutumlarını açıklar. 2. Azim ile ilişkili ebeveyn tutumlarını fark eder. 3. Azim geliştirmeye yönelik ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerine örnekler verir.
III. OTURUM	
Amaçlar	Katılımcılara azmin faaliyet alanları ve azim kültürü oluşturma önemini kavratmak
Kazanımlar	1. Azmin faaliyet alanını açıklar. 2. Azim kültürü oluşturma önemini kavrar. 3. Eğitim sürecinden öğrendiklerini değerlendirir. 4. Grupları olumlu duygularla ayırır.

5.Ebeveyn eğitim programının son hali verildikten sonra deney grubundaki öğrencilerin ebeveynleri ile telefon görüşmesi yapılmış, eğitim programı tanıtılmış ve uygulama süreci ile ilgili bilgi verilmiştir.

6. Araştırma kapsamında Ebeveyn Eğitim Programı, öğrencilere uygulanan psiko-eğitim programına paralel olarak 2 haftada bir olmak üzere 3 oturum olarak uygulanmıştır. Oturum süreleri 60 dk. olarak planlanmıştır.

7. Ebeveyn Eğitim Programı, öğrencilerin psiko-eğitim programı uygulanmaya başladıktan iki hafta sonra uygulanmaya başlamıştır.

8. Bu araştırmada, grup lideri, etkinlikleri kullanarak konuyu öğretmek ve uygulamaya geçirmek amacıyla aktif öğrenme, beyin fırtınası, tartışma vb. gibi yöntemler kullanmıştır.

Ebeveyn Eğitim Programı ve uygulama özeti aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Eğitim Programı Oturum Özetleri

Ebeveynlere uygulanan 3 haftalık eğitim programının özeti aşağıda verilmiştir.

1. Oturum

Oturuma gelen 5 veliye yaka kartları dağıtılmıştır. Bu oturumda, katılımcıların azim ve azimle ilişkili kavramlar ve azim geliştirme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Grup lideri kendisini tanıtarak oturuma başlamış, eğitimin amacı, içeriği ve süreci ile ilgili bilgiler vermiştir. Daha sonra çocukları ile yapılan psiko-eğitim programının içerik ve süreci ile ilgili de bilgilendirme yapılmıştır.

Ebeveynlere, 3 oturumluk eğitim programına katılımlarının ardından edinmek istedikleri kazanımlar ve beklentiler sorulmuş, paylaşımlardan sonra bu beklentilere nasıl ulaşabileceklerini, bu süreçte kendilerinin nasıl katkılarda bulunabileceklerini ifade etmişlerdir.

Lider, azim sizce nedir? diye sormuş, cevaplar alındıktan sonra lider tarafından, azim ve alt boyutları sunu üzerinden ebeveynlere anlatılmıştır. Azim nasıl geliştirilebilir? Sorusuna, ebeveynlerin cevabından sonra, lider tarafından sunu üzerinden azim geliştirme yöntemleri anlatılmıştır. Tartışma soruları ile oturum değerlendirilmiş, kendi hayatlarında örnek aldıkları kişiler ve onların kişilik özellikleri konuşulmuştur. Jack Ma'nın başarı öyküsü okunmuş ve paylaşımlar alınmıştır. Lider, ebeveynlerden oturumun değerlendirmesini yapmalarını istemiş, alınan cevaplardan sonra teşekkür edilerek toplantı sonlandırılmıştır.

2. Oturum

Oturuma 3 veli katılmıştır. Bu oturumda, katılımcıların azme yönelik ebeveyn tutumlarını ve çocuk üzerindeki etkilerini bilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Lider tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmış, “mavi kurdele” isimli hikâye okunmuştur.

Ebeveynlere, sizler nasıl bir aile tutumuna sahipsiniz? Sorusu sorulmuş, alınan paylaşımlardan sonra aile tutumları, sunu üzerinden açıklanmıştır. Azim ile aile tutumları arasında nasıl bir ilişki olabilir? şeklinde sorulmuş, paylaşımlardan sonra azim ile ilişkili aile tutumları hakkında bilgi verilmiştir.

Aile tutumlarından çocuklar nasıl etkilenir? Siz büyüdüğünüz ailede ebeveynlerinizin tutumları nasıldı? Ve bu tutumlar sizi nasıl etkiledi? Soruları sorularak oturum devam ettirilmiştir. Paylaşımlar alınmış ve kendi çocuklarının onların tutumundan nasıl etkilendiğini düşünmeleri istenmiştir.

Ebeveynlerle en sağlıklı ebeveyn tutumu tartışılmış ve yetkin tutum açıklanmıştır. Değerlendirme sorularını konuşulmuş, yaşantı ödevi verilerek ve teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

3. Oturum

Oturuma 3 veli katılmıştır. Bu oturumda, katılımcılara azmin faaliyet alanları ve azim kültürü oluşturmaının önemini kavratmak amaçlanmıştır. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmış, yaşantı ödevi ile ilgili paylaşımlar alınmıştır.

Grup lideri üyelere, “Çocukken okul dışı hangi aktiveleri ne kadar süre ile yaptınız? sorusunu sorarak konuya giriş yapmıştır. Paylaşımlardan sonra grup lideri okul dışı aktivitelerinin birer azmin faaliyet alanı olduğunu belirtmiş ve ardından şu açıklamayı yapmıştır: “Yaptığınız okul dışı etkinlikler aslında azim alıştırmaları yapmanın bir yoludur. Bu etkinlikler bir yıldan daha uzun süre yapıldığında fayda sağlamaktadır. Okul dışı aktivitelerin sonunu getirebilmek, sadece azimli insanların yapabildiği bir şey olarak görülmektedir. Bağlılık gösterdiğimiz şeylerin sonunu getirmek hem azmi geliştirir hem de azmin oluşmasını sağlar.” Azmin faaliyet alanı ile ilgili bilgi ve araştırmalar ebeveynlerle paylaşılmıştır.

Lider, azim kültürü ile ilgili sorular sormuş, paylaşımlardan sonra azim kültürü ve azim kültürü oluşturmaının önemi lider tarafından sunu üzerinden anlatılmıştır. Lider azim kültürü konusunu özetlemiştir. Oturum konusu bittikten sonra lider ebeveynlerden, eğitim programına başlangıçtaki amaçları ve program sonunda bu amaçlara ne kadar ulaştıklarını değerlendirmelerini istemiştir. Ebeveynlerin paylaşımları alınmış ve eğitim sonrasında neler yapmayı planladıklarını sormuş, ebeveynler cevaplarını paylaşmışlardır.

Lider, 3 oturum süren eğitim programının genel değerlendirmesini yapmıştır. Oturum sonunda kendilerinde ve çocuklarında gözlemledikleri değişimler sorulmuş, paylaşımlar alınmıştır. Ebeveynlere değerlendirme formu dağıtılmış, değerlendirmelerini forma yazmaları istenmiştir. Ebeveyn Eğitimi Değerlendirme Formu EK-7’de sunulmuştur.

Lider, ebeveynleri katılımları, çabaları ve ilgilerinden dolayı takdir ve tebrik etmiştir. Ebeveynlere eğitim programını hatırlatacak ufak hediyeler verilip, teşekkür edilerek eğitim sonlandırılmıştır.

Psiko-eğitim Uygulaması Sonrasında Gerçekleştirilen İşlemler ve Verilerin Analizi

Azim Psiko-eğitim Programının öğrencilerin azim düzeylerine etkisini incelemek için nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Bu verilerin analiz edilmesinde izlenen adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Deneyisel işlem sürecinde, deney grubundan iki öğrencinin (bir kız, bir erkek) hiçbir oturuma katılmamış olması nedeniyle denek kaybı yaşanmıştır. Bu durumu dengelemek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki sayıyı eşitlemek adına kontrol grubundan da iki öğrenci çıkarılmıştır (Deney grubuna katılamayan öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alınarak bir kız, bir erkek) Yapılan bu düzeltmelerin ardından, gruplar arasında azim ve alt boyutları açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanları tekrar karşılaştırılmıştır. İlgili bulgular Tablo 14'te sunulmuştur. Bu düzeltmeler, deney grubundaki denek kaybını dengelemek ve gruplar arasındaki başlangıç seviyelerini daha dengeli hale getirmek için yapılmıştır. Bu, araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve sonuçların daha tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak amacını taşımaktadır.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EİAÖ ve Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Azim toplam	Deney	12	11,96	143,5	65,5	,707
	Kontrol	12	13,04	156,5		
Hedefe bağlılık	Deney	12	14,29	171,5	50,5	,210
	Kontrol	12	10,71	128,5		
Sebat	Deney	12	10,71	128,5	50,5	,212
	Kontrol	12	14,29	171,5		

Tablo 14'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının azim toplam puanı, hedefe bağlılık ve sebat alt boyutlarına ilişkin puanları açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının azim düzeyleri açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, deney ve kontrol grupları her biri 12 kişiden oluştuğu için örneklem sayısının sınırlı olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Grupların içindeki ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Friedman Mertebeler Testi ve ikili karşılaştırmalar için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için ise İlişkisiz Ölçümler Mann Whitney U Testi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Azim Psiko-eğitim Programı tamamlandıktan sonra son oturumda nicel ölçümlerin yanı sıra açık uçlu sorulardan oluşan Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu kullanılarak nitel değerlendirme yapılmıştır. Üyelerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve bulgular tablo 23'te verilmiştir. Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formundan elde edilen veriler ile katılımcıların Azim Psiko-eğitim Programının genel olarak değerlendirilmesi, duygu ve düşünceleri, azim düzeyine yönelik farkındalıkları, öğrendiklerini günlük hayatta kullanma şekilleri bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

Kontrol Grubunun Eğitimi

Kontrol grubuna izleme testi yapılınca kadar herhangi bir işlem uygulanmamıştır. İzleme testinden sonra kontrol grubuna, 11.09.2023-30.09.2023 tarihleri arasında, okul yönetiminin, derslerin ve araştırmacının yoğunluğu nedeniyle, Azim programının 3 oturumu gerekli kurum ve kişilerden izinler alınarak etik bir gereklilik olarak kontrol grubuna uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Azim Psiko-Eğitim Programının, ergenlerin azim düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analizler ve bu analizlerden elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Öncelikle deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin betimsel bulgular aktarılmış, ardından sırasıyla denencelerin test edilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da Azim Psiko-eğitim Programı sürecine ve Ebeveyn Eğitim Programı sürecine ilişkin programın etkililiğini değerlendirmek ve katılımcıların deneyimlerini anlamak amacıyla, deney grubundaki öğrenciler ve ebeveynlerinin görüş ve değerlendirmelerini içeren bulgular sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerine Ait Betimsel Bulgular

Bu araştırmada öncelikle Azim düzeyini artırmaya yönelik hazırlanan programa ilişkin denenceler test edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna Azim Psiko-Eğitim Programı uygulanmadan önce ön test, uygulama bitince son test ve uygulama bitiminden 8 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Ergenler için Azim Ölçeği toplam puanlarına ait ön-test, son-test ve izleme testlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Azim Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	X_{ort}	Ss	X_{ort}	Ss	X_{ort}	Ss
Deney	31,75	5,101	43,17	5,006	46,58	6,501
Kontrol	32,08	6,022	33,33	4,735	31,92	4,907

Tablo 15’te deney ve kontrol gruplarının Azim Ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde, program öncesinde deney grubunun ortalama puanı $X_{ort}=31,75$ iken bu değer programın uygulanmasından sonra $X_{ort}=43,17$ olmuştur. Son test uygulamasından sekiz hafta sonra yapılan izleme ölçümünde ise ortalama puanın $X_{ort}=46,58$ olduğu görülmektedir. Psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları sırası ile $X_{ort}=32,08$, $X_{ort}=33,33$ ve $X_{ort}=31,92$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Azim Psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin azim puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla artış olduğu görülmektedir.

Denencelerin Sınanmasına İlişkin Bulgular

Denencelerin sınanmasına yönelik bulgular, “Araştırmanın Amacı” alt başlığında belirtilen denencelerin sırasına göre verilmiştir.

Denence 1: Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin azim toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları uygulanmıştır. Ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubu Azim Toplamı ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Azim toplam	Ön-test	Negatif sıra	0	0		
	Son-test	Pozitif sıra	12	6,5	78	3,06 ,002*
		Eşit	0			
Hedefe bağlılık	Ön-test	Negatif sıra	2	3,25	6,5	
	Son-test	Pozitif sıra	10	7,15	71,5	2,55* ,011*
		Eşit	0			
Sebat	Ön-test	Negatif sıra	0	0	0	
	Son-test	Pozitif sıra	11	6	66	2,94* ,003*
		Eşit	1			

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun azim toplam ve alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($z=3,06$, $z=2,55$, $z=2,94$, $p<0,05$) görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna katılan öğrencilerin azim düzeyinde anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir. Buna istinaden Azim psiko-eğitim programının öğrencilerin azim düzeylerini artırmada etkili olduğu yorumu yapılabilir. Sonuç olarak Denence 1 doğrulanmıştır.

Denence 2: Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinin psiko-eğitim sonrası yapılan son test ölçümleri ile izleme testi ölçümleri (2 ay sonra) arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin Azim ölçeğinden aldıkları son test puanları ile sekiz hafta sonra izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları uygulanmıştır. Son test ve izleme test puanlarına ilişkin bulgular tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu Azim Toplam ve Alt Boyutlarının Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Azim Toplam	Son Test	Negatif Sıra	1	8,5	8,5		
	İzleme Testi	Pozitif Sıra	10	5,75	57,5	2,190	,029*
		Eşit	1				
Hedefe Bağlılık	Son Test	Negatif Sıra	4	5,5	22		
	İzleme Testi	Pozitif Sıra	7	6,29	44	,984	,325
		Eşit	1				
Sebat	Son Test	Negatif Sıra	1	9	9		
	İzleme Testi	Pozitif Sıra	8	4,5	36	1,606	,108
		Eşit	3				

*p<0,05, n=12

Tablo 17’de verilen bulgulara göre, azim son test ve izleme testi toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($z=2,190$, $p<0,05$) bulunmuştur. Bu kapsamda deney grubuna katılan öğrencilerin izleme testi puanlarının son test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17’ye göre deney grubuna katılan öğrencilerin hedefe bağlılık ($z=984$, $p>0,05$) ve sebat ($z=1,606$, $p>0,05$) alt boyutlarına ilişkin son test ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin hedef belirleme ve sebat boyutlarındaki artışın deney sürecinden sonra da devam ettiğini göstermektedir. Bu bulgular denenceyi kısmen destekler nitelikte görülmektedir.

Denence 3: Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinin psiko-eğitim sonrası yapılan son test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Azim Ölçeğinden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Azim Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Azim Toplam	Deney	12	17,75	213	9	0,00*
	Kontrol	12	7,25	87		
Hedefe bağlılık	Deney	12	16,79	201,5	20,5	0,003*
	Kontrol	12	8,21	98,5		
Sebat	Deney	12	16	192	30	0,014*
	Kontrol	12	9	108		

*p<0,05 n=12

Tablo 18’de psiko-eğitim programı uygulanan deney grubu ile uygulama yapılmayan kontrol grubunun son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun azim ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (U=9, p<0,05) bulunmuştur. Azim ölçeği alt boyutlarında da deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının azim düzeyini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak Denence 3 doğrulanmıştır.

Denence 4: Azim psiko-eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin azim ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Kontrol Grubunun Azim Ölçeği Ön Test, Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Top.	z	p
Azim toplam	Ön-test	Negatif Sıra	5	6,5	32,5	
	Son-test	Pozitif Sıra	7	6,5	45,5	,510 ,610
		Eşit	0			
Hedefe bağlılık	Ön-test	Negatif sıra	5	4,2	21	
	Son-test	Pozitif sıra	6	7,5	45	1,070 ,285
		Eşit	1			
Sebat	Ön-test	Negatif sıra	6	5,92	35,5	
	Son-test	Pozitif sıra	5	6,1	30,5	,224 ,823
		Eşit	1			

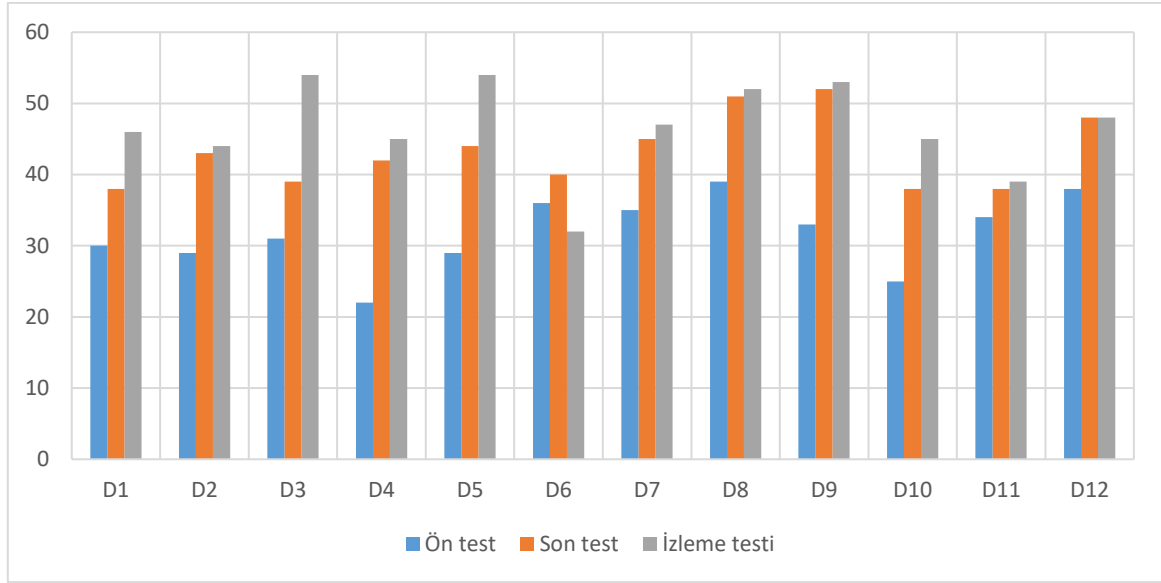
Tablo 19 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin azim ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z=,510$, $p>0,05$) görülmektedir. Sonuç olarak Denence 4 doğrulanmıştır.

Azim Ölçeğinin ön, son ve izleme testi ölçümleri deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin isimleri belirtilmeden şekil üzerinde gösterilmiştir. Deney grubunun ön, son ve izleme testi sonuçları önce tablo 20 ve sonra şekil 2 üzerinde verilmiştir.

Tablo 20

Deney grubu öğrencilerinin Azim toplam ve alt boyutlarına ilişkin Ön Test Son Test ve İzleme Testi Puanları

K	Toplam Azim Puanı			Hedefe Bağlılık			Sebat		
	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz
D1	30	38	46	25	24	27	5	14	19
D2	29	43	44	19	29	28	10	14	16
D3	31	39	54	17	25	32	14	14	22
D4	22	42	45	10	27	23	12	15	22
D5	29	44	54	17	19	29	11	25	25
D6	36	40	32	25	20	21	11	20	11
D7	35	45	47	23	28	28	12	17	19
D8	39	51	52	23	30	31	16	21	21
D9	33	52	53	20	31	29	13	21	24
D10	25	38	45	14	24	28	11	14	17
D11	34	38	39	19	20	21	15	18	18
D12	38	48	48	21	26	24	17	22	24
Ort.	31,75	43,17	46,58	19,42	25,25	26,75	12,25	17,92	19,83
Ss	5,101	5,006	6,501	4,481	4,025	3,671	3,166	3,825	4,019



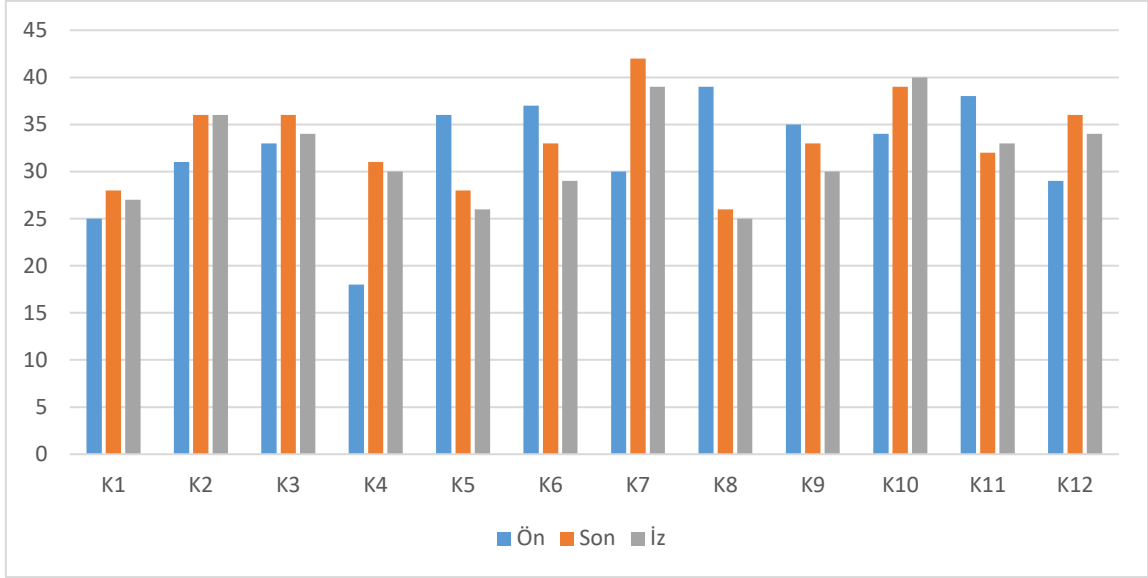
Şekil 2. Deney grubuna ait ön, son ve izleme testi ölçümü sonuçları

Kontrol grubunun ön, son ve izleme testi sonuçları önce tablo 21 ve sonra şekil 3 üzerinde verilmiştir.

Tablo 21

Kontrol grubu öğrencilerinin Azim toplam ve alt boyutlarına ilişkin Ön Test Son Test ve İzleme Testi Puanları

K	Toplam Azim Puanı			Hedefe Bağlılık			Sebat		
	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz	Ön	Son	İz
K1	25	28	27	18	16	16	7	12	11
K2	31	36	36	18	26	26	13	10	10
K3	33	36	34	24	22	22	9	14	12
K4	18	31	30	9	19	19	9	12	11
K5	36	28	26	23	16	16	13	12	10
K6	37	33	29	17	19	17	20	14	12
K7	30	42	39	17	26	24	13	16	15
K8	39	26	25	19	16	15	20	10	10
K9	35	33	30	17	17	15	18	16	15
K10	34	39	40	18	23	25	16	16	15
K11	38	32	33	18	15	16	20	17	17
K12	29	36	34	14	19	19	15	17	15
Ort.	32,08	33,33	31,92	17,67	19,5	19,17	19,17	13,83	12,75
Ss	6,022	4,735	4,907	3,822	3,896	4,064	4,562	2,588	2,491



Şekil 3. Kontrol grubuna ait ön, son ve izleme testi ölçümü sonuçları

Psiko-Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Deney grubuna, Azim psiko-eğitim programı son oturumunda “Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu” verilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara, “Katıldığınız 9 haftalık Azim Psiko-eğitim Programını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Katıldığınız programla ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir? Oturumlar esnasında kendi azim düzeyinize yönelik neleri fark ettiniz? Genel olarak Azim Psiko-eğitim Programı sonucunda öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nasıl kullanacaksınız?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu Bulguları

Soru no	Sorular	Katılımcıların Cevapları	f
1	Programın genel olarak değerlendirilmesi	<i>Programı genel olarak çok beğendim, eğlenceliydi</i> <i>İlgi ve yeteneklerimi keşfetmeme yardımcı oldu</i> <i>Hedeflerimi belirlememde yardımcı oldu</i> <i>Çok faydalı oldu</i> <i>Planlama yapma, uygulama ve asla pes etmemeyi öğrendim</i> <i>Konularla ilgili farkındalık kazanmamı sağladı</i> <i>Azim ve hedef belirleme isteğim arttı</i>	8 2 1 1 1 1 1
2	Programla ilgili duygu ve düşünceler	<i>Öğretmenimizi çok sevdim, iyi anlatıyor</i> <i>Bizim yaşımızdakiler için çok faydalı, güzel</i> <i>Hiç bitmesin istedim</i>	4 9 1
3	Kendi azim düzeyinize yönelik farkındalık	<i>Azim düzeyimin farkında değilmişim, farkındalık olunca çalışma isteğim arttı</i> <i>Azmim yükseldi</i> <i>Aslında içimde bir azim varmış</i> <i>Planlarıma çok sadık biri değilim</i> <i>Oturumlarda yeni şeyler öğrendim</i> <i>Azmim oldukça azmış</i> <i>Azmim orta seviyedeymiş</i>	1 3 1 1 1 2 1
4	Öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılması	<i>Motivasyonum düştüğünde aklıma oturumlar gelir, azmim artar</i> <i>Hedef belirlerken</i> <i>Sınavlarda öz güvenim artar</i> <i>Ders çalışırken</i> <i>Bundan sonra hedef odaklı çalışacağım, gelişimci zihniyette olacağım</i> <i>Bir işe kalkıştığımda önce iyi ve kötü sonuçlarını düşünürüm</i> <i>Bir şey yapmadan önce yapacağım planları, kötü zamanlarda pes etmemeyi, Her zaman umudu yitirmemeyi</i> <i>Hedef belirlemek ve çalışma isteğimi artırmak</i> <i>İlgi alanlarımı buldum, kursa giderek geliştireceğim</i> <i>Bilmiyorum</i> <i>Hedeflerimiz konusunda daha çok konuşup, destek alabiliriz.</i> <i>Bir daha katılmak</i>	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Tablo 22’te, katılımcıların genel olarak uygulanan programdan mutlu bir şekilde ayrıldıkları, kendi azim düzeylerinin farkına vardıkları, öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanmak istedikleri anlaşılmaktadır.

Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Deney grubundaki katılımcıların ebeveynlerine yönelik hazırlanan 3 haftalık Ebeveyn Eğitim Programı 2 haftada bir ebeveynlere uygulanmış ve son oturumun sonunda katılımcılara değerlendirme formu verilmiştir. Ebeveyn eğitim programına ilk oturumda 5 ebeveyn, ikinci ve üçüncü oturumda üç ebeveyn katılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Bilgilendirme oturumlarını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?

- 1.Katılımcı: *“Yeterince açıklayıcı oldu, genel bir fikre sahip oldum.”*
- 2.Katılımcı: *“Genel olarak olumlu bir faaliyet olarak değerlendiriyorum. Çocukların kendilerini anlama ve tanıma açısından çok etkili bir faaliyet olacağına inanıyorum.”*
- 3.Katılımcı: *“Açıklayıcıydı, çocuklarımıza yardımcı olabilecek ipuçları öğrendik.”*

Azim konusunda size verilen üç oturumluk eğitimin etkililiği konusunda görüşleriniz nelerdir?

- 1.Katılımcı: *“Üç oturumluk eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.”*
- 2.Katılımcı: *“Temel anlamda konunun anlaşılması için yeterli buluyorum.”*
- 3.Katılımcı: *“Konuyu anlamak açısından yeterliydi. Daha fazla oturumun olmasını isterdim.”*

Çocuklarınıza yönelik verilen azim psiko-eğitim programının etkililiğine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- 1.Katılımcı: *“Gerçekten çocuklar yapılan çalışmaları iyi bir şekilde değerlendirirse iyi olacağını, etkili olacağını düşünüyorum.”*
- 2.Katılımcı: *“Çocukların azim yönünden kendini tanımasının etkin ve geliştirici faaliyet olduğuna ve olacağına inanıyorum.”*
- 3.Katılımcı: *“Çocuklar yapılan çalışmaları günlük hayatlarına uyarlayabilirlerse etkili olacaktır.”*

Azim geliştirme konusunda size verilen eğitimin çocuklarınız üzerinde etkili olması konusunda görüşleriniz nelerdir?

1.Katılımcı: *“Bu eğitim kendimi sorgulamamı sağladı. İyi örnek olmak adına bu eğitimden sonra daha dikkatli ve hedeflerim üzerinde yoğunlaşmamı sağladı.”*

2.Katılımcı: *“Çocukların yanında aslında umut içerikli veya olumlu ifadelerin kullanılmasının çocuklar üzerinde etkili olabileceği. Azim açısından aile rol modellerinin önemli olacağını anlamış ve bu konunun üzerinde aile olarak durulması gerektiğini savunuyorum.”*

3.Katılımcı: *“Burada daha önce fark etmediğimiz şeyleri fark ettik. Çocuklarımızın gelişiminde bazı hataları yapmamalı, onlara azim geliştirmek için rehber olmalıyız.”*

Önerileriniz: *“Bir katılımcı: Oturumlar daha da detaylı olabilirdi.”*

Diğer katılımcılar öneride bulunmamışlardır.

Ebeveynlerin değerlendirme formuna verdikleri yanıtlara bakıldığında, genel olarak üç uygulama oturumunu süre ve içerik olarak yeterli bulduklarını, çocuklarıyla gerçekleştirilen psiko-eğitim programının faydalı olacağını düşündüklerini, azim geliştirmede ebeveynlerin rol model olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, uygulanan azim psiko-eğitim programının etkililiğine ilişkin bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırmanın denenceleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Azim Psiko-Eğitim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Denence 1. Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Uygulanan psiko-eğitim programı sonucu, deney grubundaki ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan azim psiko-eğitim programının öğrencilerin azim düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Böylece, araştırmanın birinci denencesi desteklenmektedir.

Azim geliştirmeye yönelik yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin azim düzeyleri üzerinde yapılan deneysel ve yarı deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ekinci (2019) pozitif psikoloji kuramına dayalı azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Ortaöğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan programın amaçlarının, ilgi alanlarını tanıma, geliştirme ve derinleştirme, ilgiler doğrultusunda uygulama yapma, amaç belirleme becerisi geliştirme, umut etme becerisi geliştirme olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerinde program sonrasında öncesine göre anlamlı bir artış

olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma mevcut çalışma ile karşılaştırıldığında, bu çalışmada belirtilen amaçlar ile mevcut çalışmada belirtilen ilgi, hedef odaklı uygulama, amaç belirleme, umut amaçları benzerlik göstermektedir. Bu durumda amaç ve sonuç benzerliği açısından mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Erden (2021) çalışmasında, gelişim odaklı zihniyet teorisine dayalı olarak tasarlanmış etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, öz düzenleme becerisi, zihniyet inancı, azim kişilik özelliği, başarı motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Geliştirilen etkinlikler aracılığıyla elde edilen kazanımlar arasında, gelişim zihniyeti ile sabit zihniyet arasındaki farkı belirleme, hata ve başarısızlıkların bir öğrenme fırsatı olduğunu anlama, beyin gelişimi için hedeflerin önemini kavrama, gelişim zihniyetine rehberlik edebilecek hedefleri belirleme ve gelişim zihniyeti ile sabit zihniyetin özelliklerini kavrama olduğu görülmüştür. Bu kazanımlar araştırma kapsamında hazırlanan bazı kazanımlarla (hedef odaklı uygulama, gelişim zihniyeti ve sabit zihniyet arasındaki fark, hedef belirleme) benzerlik göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin azim ön test ve yıl sonu başarı puanları istatistiksel olarak kontrol edilmiş olsa da azim son test ve izleme testi başarı puan ortalamalarının plasebo ve kontrol gruplarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin, diğer gruplara kıyasla azim psikolojik yapısı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, kazanımları ve sonuç açısından mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Gamel (2014) yaptığı çalışmada, karakter geliştirme ve güçlendirme programının ilk ve orta ergenlerin azim ve esneklik gelişimine etkisini incelemiştir. 7 Zihniyet: Nihai Yaşam Zirvesi adlı Karakter geliştirme ve güçlendirme programı 7 zihniyet geliştirme üzerinde durmuştur; herşey mümkün, önce tutku, yüzde yüz sorumlu, minnettar tutum, vermek için yaşayın ve zaman şimdi (anın gücünden yararlanın). Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin uygulanan programdan önce ve sonra azim ve esneklik konusunda kendi algıları arasında gözle görülür bir etki olduğunu ortaya koymuştur. Azim psiko-eğitim programının amaç belirleme ve topluma katkı sağlama amaçları, karakter geliştirme ve güçlendirme programının tutku ve vermek için yaşayın zihniyeti ile benzerlik göstermektedir. Analiz sonucu da azim psiko-eğitim programının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Perez (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, not ortalaması 2'nin altında olan akademik denetimli üniversite öğrencilerinde azmi beslemek ve güçlendirmek amacıyla karakter güçlerini kullanarak Azim Etkisi (GE) psiko-eğitim programı uygulanmıştır.

Programın odak noktalarını, farkındalık, görev yönetimi, sebat, kaygı, değer verme, başarısızlıktan kaçınma ve belirsizlik kontrolü oluşturmuştur. Uygulanan psiko-eğitim sonrasında yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin azim seviyesinin arttığı ve bununla birlikte genel not ortalamasında da artış olduğu görülmüştür. Programın odak noktalarından sebat boyutu, azim psiko-eğitim programının umut boyutu ile benzerlik göstermektedir. Azim etkisi programı amaç ve sonuçları açısından azim psiko-eğitim programını destekler niteliktedir.

Steinback (2018) yaptığı çalışmada, özel eğitim gereksinimi olan lise öğrencilerine yönelik 10 haftalık dersler uygulamıştır. Azim, dayanıklılık ve motivasyon gibi bilişsel olmayan becerilerin gelişimini hedef alan dersler sonucunda, öğrencilerin azim seviyelerinde artış görülmüştür. Derslerin konularından hedef belirleme ve sebat, azim psiko-eğitim programı ile benzerlik göstermektedir. Analiz sonuçları ve amaçlar konusunda mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Şam ve Aliyev (2022) yaptıkları çalışmada, umut ve azme dayalı müdahale programının ergenlerin öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Yedi oturumdan oluşan bu programın uygulandığı müdahale grubunda, müdahale öncesindeki öz yeterlik düzeylerinin müdahale sonrasında arttığı gözlemlenmiştir. Programın içeriği incelendiğinde, içerikte, umudu tanımlama, umudu kendi yaşamlarına nasıl yansıtabileceklerini fark etme, çaba göstermenin uzun vadede nasıl kazançlar sağlayabileceğini anlama, azim ve başarı ilişkisini açıklama, umut ve azmin bireyleri başarıya götürebileceğini fark etme konularının olduğu görülmüştür. Programın içeriği azim psiko-eğitim programının umut ve sebat boyutu içeriği ile benzerlik göstermektedir. Bu durum, içerik ve sonuç boyutunda mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Bir başka araştırmada Chalus (2020), Baruch-Feldman (2017) tarafından geliştirilen psikolojik sağlık müfredatının terapötik gündüz okulu ortamında ergenlerde, azim miktarında önemli bir artış yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, ön test ve son test ölçümleri kullanılarak deney grubu kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç azim puanlarını iyileştirmek için uygulanan müdahalenin başarılı olmadığını göstermiştir. Bu araştırma sonucu mevcut araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Diğer bir araştırmada, Park, Song, Lim ve Park (2022), sudoku bulmacalarının çözülebilirliğini manipüle ederek azim-sebatın avantajlarını ve dezavantajlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışma, azmin bazen problem çözme becerilerini engelleyebileceğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar da mevcut

araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Azmin geliştirilmesinde hedef belirleme ve hedef odaklı çalışma yapma büyük önem taşımaktadır. Park ve diğerlerinin (2022) yaptıkları araştırmada, katılımcılara zor veya çözülemez sudoku bulmacası verilmiş, daha sonra verilen kolay bulmacada performanslarının düştüğü görülmüştür. Mevcut araştırmada öğrencilere hedef belirleme ve özellikleri anlatılarak, SMART'a (spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zaman sınırlaması olan) uygun hedef belirlemeleri ve hedef odaklı uygulama yapmaları sağlanmıştır. Mevcut araştırmanın 3. ve 4. oturumunda, öğrencilere hedef belirlerken hangi özelliklere dikkat etmeleri gerektiğinin anlatılmasının ve hedef odaklı uygulama yapılmasının, azim puanlarının yükselmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda mevcut araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen deneysel araştırmalar verilmiştir. Bu araştırmalara bakıldığında, mevcut araştırmayı destekleyen araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Azim psiko-eğitim programının öğrencilerin azim düzeylerinin yükselmesinde etkili olmasının sebebinin, azim geliştirilmesine yönelik adımlara uygun amaç ve kazanımların belirlenerek etkinliklerin oluşturulması, öğrencilerin gelişim özelliklerin dikkate alınması, etkinliklerde etkili anlatım yöntemlerinin ve materyallerinin kullanılması ve öğrencilerin her oturuma düzenli olarak katılmaları ve ebeveynlerin de sürece dahil edilmesi olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında deneysel çalışmaların azlığı nedeniyle betimsel araştırmalar ile tartışmaya devam edilecektir. Sigmundsson'ın (2021) yaptığı çalışma, yaşam boyu süren tutku, azim ve zihniyetin birbirleriyle ilişkili olduğunu ve bu ilişkilerin yaş ve cinsiyet faktörlerine bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, genel olarak, tutku ile azim arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ayrıca, azim ile zihniyet arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, hazırlanan Azim Psiko-eğitim Programının temel amaçlarından tutkuyu oluşturan ilgi (ilgi keşfi, ilginin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi) ve amaç geliştirme ile gelişim zihniyeti ve azim arasındaki ilişkiyi anlama temel amacını destekler niteliktedir.

Collaço'nun (2018), azmin yapısal geçerliliğini değerlendirmek için yakınsak, ayırt edici ve tahmine dayalı geçerlilik ilkelerini kullandığı çalışmasında, azmin dört farklı faktör yapısı olduğu bulunmuştur: İlk olarak, çaba ve ilgi ile ilgili iki faktörlü yapı bulunmaktadır. İkinci olarak, hedef belirleme, odaklanma ve sebat gibi üç faktörlü bir yapı mevcuttur. Üçüncü olarak, çaba, ilgi, uyumlu tutku ve takıntılı tutku gibi dört faktörlü bir yapı gözlemlenmektedir. Son olarak, azim ve tutkudan oluşan iki faktörlü bir yapı bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi, sorumluluk, ilgi, kontrol odaklılık, öz yeterlilik ve azim arasında

güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. İlgi, öznel üniversite başarısını tahmin eden bir faktör olarak bulunmuş, ancak sorumluluk hem öznel hem de nesnel üniversite başarısını daha iyi yordayan bir faktör olarak kabul edilmiştir. Bu sonuçlar azim psiko-eğitim programının ilgi alanlarının keşfi ve hedef belirleme amaçları ile benzerlik göstermektedir. Jachimowicz, Wihler, Bailey ve Galinsky (2018) azmi sadece sebatı değil, aynı zamanda tutkuyu da içeren bir ölçekle birleştirmenin performans tahminlerini geliştirebileceğini önermiştir. Meta-analiz sonuçları, katılımcıların performans alanında daha tutkulu oldukları çalışmalarda etki boyutlarının daha büyük olduğunu göstermiştir. Sahada yapılan bir çalışma, iş performansını yönetici tarafından değerlendiren bir örnekleme, sebat ve tutku kombinasyonunun daha yüksek tahminlerde bulunduğunu göstermiştir. Öğrenci örneği üzerinde yapılan bir çalışmada, azim ve tutku kazanımını ölçerek bunları not ortalamalarına bağlamış ve azim ve tutku kazanımı kombinasyonunun daha yüksek not ortalamalarını öngördüğünü bulmuştur. Bu sonuçlar, programının tutku boyutunu destekler niteliktedir.

Duckworth ve arkadaşlarına göre (2011), "kasıtlı uygulama, performansın bazı yönlerini iyileştirmek için tasarlanmış, odaklanmış, tipik olarak planlanmış bir eğitim faaliyetine katılmayı gerektirir" (s. 174). Farroll (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada, atletik antrenman eğitimi öğrencilerinin azim düzeylerinin sertifika sınavı başarısı ile ilişkisi incelenmiş ve aynı zamanda azim ve kasıtlı pratik yapmanın başarının belirleyicisi olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler, azim ve kasıtlı uygulama faktörlerinin cinsiyet ve yaş gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Lee ve Ha (2022) ilkökul öğrencilerinin akademik bağlılıklarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, öğrencilerin azmini artırmak için destekleyici bir ortam yaratılmasının önemini vurgulamış, ayrıca, öğrencilere azmi öğretmenin, deneyim yoluyla anlamalarını sağlamanın ve azimlerini geliştirmelerine yardımcı olmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Başarısızlıklardan ders çıkarma, hedefler belirleme ve yeteneklerini geliştirme inancı, öğrencilerin azimlerini artırabilir. Bu deneyimlerin kasıtlı uygulamalarla elde edilebileceği belirtilmiştir. Heinrich (2019) de azmi artırmak için öğrencilerin kasıtlı uygulama becerilerini geliştirmenin etkili bir yol olabileceğini öne sürmüştür. Mevcut araştırmada, psiko-eğitim programı içinde kasıtlı uygulamayı içeren etkinliğe (4. oturum) yer verilmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın hedef belirleme ve hedef odaklı uygulama amaçlarını destekler niteliktedir.

Tang, Wang, Parada ve Salmela-Aro (2021), akademik hedef bağlılığı ve azmi inceleyerek, bu faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkisini anlamayı hedefledikleri çalışmalarında,

azim ve akademik hedef bağıllığının bir araya gelmesinin akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın tutku boyutunu destekler niteliktedir.

Azim ile umut, öz yeterlik, yaşam doyumu, mutluluk, yaşam memnuniyeti, olumlu duygulanım ve kişilik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir (Singh ve Jha, 2008; Ekinci ve Koç, 2022; Taytaş ve Kardaş, 2022; Datu, Yuen, Fung, Zhang, Chan ve Wu, 2022; İşgör, Demir ve Gürtepe, 2023; Casali, Feraco ve Meneghetti, 2023). Bu sonuçlar uygulanan deneysel çalışmayı destekler niteliktedir. Blalock, Young ve Kleiman (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, yüksek azme sahip bireylerde olumsuz yaşam olaylarının intihar düşüncesini tetikleme etkisi daha azdır sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, azim düşükse, olumsuz yaşam olaylarının intihar düşüncesini daha fazla öngördüğü görülmüştür. Bu sonuçlar, azmin intihar riskini azaltmada kritik bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro (2021) tarafından yapılan araştırma, 1296 yedinci sınıf ve 1166 sekizinci sınıf öğrenci örneği üzerinde yürütülmüş ve ergenler arasındaki azim ile okul tükenmişliği, yalnızlık ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve cinsiyet farklılıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, yüksek düzeyde azme sahip ergenlerin tükenmişlik deneyimlerini depresif belirtiler açısından önemli ölçüde azalttığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın “umudu harekete geçirir” amacını destekler niteliktedir.

Zhao, Niu, Hou, Zeng, Xu, Peng ve Yu (2018) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin büyüme zihniyeti, öğrenme motivasyonları ve azim arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarındaki artışın, büyüme zihniyeti ve azim düzeyleri arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği ve bu faktörler arasında kısmi bir aracı rol oynadığı sonucuna varmıştır. Sonuçlar, eğitimde öğrencilere büyüme zihniyetini öğretmenin ve öğrenme motivasyonlarını teşvik etmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu, öğrencilerin kendi potansiyellerine inanmalarını ve uzun vadeli hedeflere ulaşma kararlılıklarını artırabilir. Mosanya (2021) tarafından yürütülen bir çalışma, yalnızlığın, algılanan kontrol eksikliğinin, büyüme zihniyetinin ve azmin akademik stres üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aynı zamanda, COVID-19 salgını nedeniyle sosyal izolasyon yaşayan uluslararası öğrenciler için yalnızlık ile akademik stres arasındaki ilişkide azmin düzenleyici rolünü de ele almıştır. Araştırmanın bulguları, azim ve büyüme zihniyetinin öğrencilere COVID-19 salgını sırasındaki akademik stresle başa çıkmalarında yardımcı olabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin bu dönemde en çok destek aldıkları kaynakların ebeveynler ve arkadaşlar olduğunu, üniversitelerden ise daha az destek aldıklarını

belirtmektedir. Bu çalışma ayrıca, pozitif psikoloji kavramları olan büyüme zihniyeti ve azim gibi faktörlerin, stresin eğitim bağlamında azaltılmasında kritik etkiye sahip olabileceğini öne sürmektedir. Zhang, Park, Ungar, Tsukayama, Luo ve Duckworth (2022) tarafından yürütülen bir çalışma, önceki bir ABD'li ergenler üzerindeki çalışmanın sonuçlarını tekrarlayarak ve genişleterek, azim, büyüme zihniyeti ve bu iki kavram arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, azim ve büyüme zihniyeti arasında karşılıklı ilişkiler olduğunu doğrulayarak, azmin takip eden her 6 aylık dönemde büyüme zihniyetindeki artışları tahmin ettiğini göstermiştir. Aynı dönemde büyüme zihniyetinin de azimde küçük artışları öngördüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlar azim psiko-eğitim programının “gelişimci (büyüme) zihniyetin farkına varma ve geliştirme” amacını destekler niteliktedir. Araştırmanın 6. oturumunda bu amaca yönelik etkinlik yapılmıştır.

Park, Yu, Baelen, Tsukayama ve Duckworth (2018) tarafından yürütülen bir çalışma, ortaokul öğrencilerinde okul kültürü algılarının azim oluşumunu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yapılan bir yıl süren çalışma sonucunda, öğrencilerin okullarını daha çok ustalık hedefi olarak algıladıklarında, daha fazla azim oluşturdıkları ve daha yüksek karne notlarına sahip oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak, okul kültürü algılarının öğrencilerin ustalık hedeflerini teşvik etmesinin azim oluşumunu artırabileceği ve akademik başarıyı destekleyebileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmada azmin dıştan içe doğru geliştirilmesinde önemli bir yer tutan azim kültürü oluşturma, ebeveyn eğitiminin amaçlarından biridir. Araştırmanın amacını destekler niteliktedir.

Denence 2. Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinin psiko-eğitim sonrası yapılan son test ölçümleri ile izleme testi ölçümleri (2 ay sonra) arasında anlamlı bir fark yoktur.

Uygulanan psiko-eğitim programı sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test ölçümleri ile 2 ay sonra yapılan izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin son test toplam puanlarının izleme testinde de biraz yükseldiğini göstermektedir. Deney grubuna katılan öğrencilerin hedefe bağlılık ve sebat alt boyutlarına ilişkin son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Toplam puandaki bu farkın nedeninin, deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının bahar döneminde yapılması ve bu dönemin öğrencilerin bir sonraki yıl girecekleri LGS sınavına hazırlık sürecine yakın olması, özellikle iki öğrencinin psikoeğitim çalışmasında öğrendikleri hedef belirleme, hedefe odaklı uygulama yapma, amaç belirleme ve umut basamaklarını yaşamlarına daha

abuk geçirmeleri ve öğrendiklerini içselleştirmelerinden kaynaklanan etkiler olduğu düşünülmektedir. Christopoulou, Lakioti, Pezirkianidis, Karakasidou ve Stalikas (2018), umut, olumlu duygulanım ve aile ilişkileri gibi olumlu değişkenlerin azmi artırabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmada, azim düzeyi izleme testinde yüksek çıkan öğrencilerin ebeveynlerinin, ebeveyn eğitim programına katıldığı görülmüştür. Bu eğitim sonrası, ebeveynlerin çocuklarına, azmi teşvik edici imknlar sunmaları ve tutum sergilemeleri sonucu aile desteğinin azim düzeyini yükseltmiş olabileceği söylenebilir.

Ekinci (2019) tarafından ortaöğretim öğrencilerine uygulanan sonrasında izleme çalışmasında da azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Erden'in (2021) alışmasında da deney grubu arasında son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan, Boneva ve Ertaç (2019), azmi teşvik etmeyi amaçlayan eğitim müdahalesini değerlendiren araştırmalarından 2,5 yıl sonra takip çalışmasında öğrencilerin, standartlaştırılmış matematik testlerinde daha yüksek performans gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür. Belirtilen araştırmaların izleme testi sonuçları mevcut araştırmayı kısmen de olsa destekler niteliktedir.

Denence 3. Azim psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerinin psiko-eğitim sonrası yapılan ölçümlerde elde edilen son test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programı sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubunun Ergenler İçin Azim linden aldıkları son test puanlarının, psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, azmin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. şam ve Aliyev'in (2022) umut ve azme dayalı müdahale programının ergenlerin öz yeterliklerine etkisini incelediği araştırma sonucunda yapılan istatistiklere bakıldığında, deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olması, bu müdahale programının ergenlerin azim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ekinci (2019) ve Erden'in (2021) yaptıkları araştırma sonucunda, deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırmanın denencesini destekler niteliktedir.

Denence 4. Azim psiko-eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denencenin test edilmesi sonucunda, azim psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, Erden (2021), Ekinci (2019) ve Şam ve Aliyev'in (2022) araştırmalarında, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın denencesini destekler niteliktedir.

Azim psiko-eğitim programının uygulanması sonucunda deney ve kontrol grubu ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, azim psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin azim düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında birçok deneysel araştırmanın da (Ekinci, 2019; Erden, 2021; Gamel, 2014; Perez, 2015; Şam ve Aliyev, 2022) bu sonucu desteklediği görülmektedir. Alanyazındaki betimsel araştırmaların da mevcut araştırmanın oturum amaç ve kazanımlarını destekler nitelikte olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca azmin eğitim bağlamında teşvik edilmesi ve geliştirilmesi gerekliliği önerisinde bulunan araştırmaların da (Boatmun, 2016; Christopoulou vd., 2018; Fong ve Kim, 2021; Lin ve Chang, 2017; Mosanya, 2021) uygulanan Azim Psiko-eğitim Programını desteklediği söylenebilir.

Azim Psiko-eğitim Programı yanında ebeveynlere yönelik hazırlanan 3 oturumdan oluşan Ebeveyn Eğitim Programı sonrasında yapılan değerlendirmede ebeveynler, üç uygulama oturumunu yeterli bulduklarını, çocuklarıyla gerçekleştirilen psiko-eğitim programının faydalı olacağını düşündüklerini, azim geliştirmede ebeveynlerin rol model olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında, öğrencilerin azmini artırmaya yönelik ebeveynlerle yapılan deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Betimsel çalışmaların ise az olduğu görülmektedir.

Datu (2017), aile içi ilişkilerin azmin gelişiminde önemli bir faktör olabileceğini vurgulamaktadır. Lin ve Chang'ın (2017) çalışmasında, ailenin etkisi, demokratik ebeveynlik tarzı ve Büyük Beş kişilik özelliklerinin azim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Aile etkisinin azmi olumlu bir şekilde etkilediği bulunmuştur, çünkü ailelerin çocuklarına psikolojik ve sosyal destek sağlamaları azim gelişimine yardımcı olabilir. Joy, Prathap, Rajan ve Vandana (2020) ebeveyn azminin ergen öğrencilerin azmi üzerindeki etkisini incelemek ve çeşitli sosyo-ekonomik faktörlerin bu ilişki üzerindeki etkisini anlamayı amaçlayan araştırmasında, öğrencilerin başarısı ve iyilik hali düzeylerinin, ebeveynlerinin başarı ve azim düzeylerinden

etkilendiğini vurgulamıştır. Qiu, Wang, Song ve Zhang'ın (2021), lise öğrencileri arasında ebeveyn yetiştirme tarzları ile azim arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide umut ve benlik kavramının açıklığının rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, olumlu ebeveyn yetiştirme tarzları lise öğrencilerinin azim seviyelerini teşvik edebilir, bu da umut duygularının geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Ayrıca, benlik kavramının netliği, umut duygusunu güçlendirerek ebeveyn yetiştirme tarzının azim gelişimine katkıda bulunur. Araştırma, olumlu ebeveyn yetiştirme tarzının lise öğrencileri arasında azim seviyelerini artırabileceğini ve umut duygusunun önemli bir aracı rol oynadığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, azmin geliştirilmesinde ailenin etkisinin ve ebeveyn tutumlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada da azmin dıştan içe doğru geliştirilmesinde ailenin etkisinin önemi vurgulanmış ve ebeveyn programı ile deney grubunun azminin geliştirilmesine destek sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmaların vurguladığı ebeveyn faktörü araştırmayı destekler niteliktedir.

Wei ve Liu'nun (2022) çalışması, farklı gelişim evrelerindeki Çinli gençler arasında ebeveynlerin akademik sosyalleşmesi ve psikolojik kontrolünün azmin tutku ve sebat bileşenlerini nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Bu araştırma, gençlerin farklı yaşam aşamalarında ebeveyn davranışlarının azim özellikleri üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Fernández-Martín, Arco-Tirado, Mitrea ve Littvay'ın (2022) çalışmasının amacı, ebeveyn azminin genç yetişkinlerin kararlılığıyla ilişkisini incelemek ve farklı ebeveynlik davranışlarının (sıcaklık, psikolojik kontrol ve özerklik desteği) bu ilişkiyi nasıl düzenleyebileceğini değerlendirmektir. Araştırma sonucunda, ebeveyn azmi ile genç yetişkinlerin kararlılığı arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, farklı ebeveynlik davranışlarının gençlerin azmiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ebeveyn azminin ve ebeveynlik davranışlarının gençlerin azmi üzerindeki etkisini anlamamızı sağlamaktadır. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın ebeveyn eğitim programını ve bu programın amaçlarını destekler niteliktedir.

Genel olarak alanyazında azim ile ilgili ebeveynlerle yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, aile içi ilişkilerin (Datu, 2017), ebeveynlik tarzının (Lin ve Chang, 2017), ebeveyn azminin (Fernández-Martín, 2022; Joy vd., 2020), ebeveyn tutumlarının (Qiu vd., 2021), ebeveynlerin akademik sosyalleşmesi ve psikolojik kontrolünün (Wei ve Liu'nun, 2022) ergenlerin azmi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut araştırmada ebeveynlere yönelik hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programının amaçlarını destekler niteliktedir yorumu yapılabilir. Ayrıca Ebeveyn Eğitim Programının öğrencilere

uygulanan psiko-eğitim programına destek sağladığı, öğrencilerin azim düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında, Azim Psiko-eğitim Programının ergenlerin azim düzeyleri üzerinde etkisi ve kalıcılığı incelenmiştir. Bu bağlamda ergenlerin azim düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda belirtilen temel sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada, psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubunun Ergenler için Azim Ölçeğinden aldıkları son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
2. Araştırmada, deney grubunun Ergenler için Azim Ölçeği alt boyutlarından (hedefe bağlılık ve sebat) aldıkları son test puanları ile 2 ay sonra deney grubuna uygulanan izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, deney grubunun izleme testi toplam puanları son test toplam puanlarından yüksek bulunmuştur.
3. Araştırmada, Azim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Ergenler için Azim Ölçeğinden aldıkları son test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
4. Araştırmada, kontrol grubundaki öğrencilerin azim düzeyleri ön test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

5. Araştırmada, ön, son ve izleme testi ölçümlerinde öğrencilerin azim düzeylerini ölçmek amacı ile Ergenler İçin Azim Ölçeği (EİAÖ) geliştirilmiştir. Ölçek 12 madde ve hedefe bağlılık ve sebat alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması için yapılan geçerlik ve güvenirliğe ait bulgular, öğrencilerin azim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak bundan sonraki uygulama ve araştırmalar için uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Gruptaki oturumların planlanmasında, öğrencilerin okul saatleri dikkate alınmış ve oturumlar 45-50 dk. olarak düzenlenmiştir. Ancak bazı oturumlarda etkinlik ve içerikten kaynaklı olarak oturumlar 50-55 dk. sürmüştür. Bu nedenle uygulayıcılar tarafından, uygulayacakları grubun özelliklerine göre süre 50 dk. olarak yeniden yapılandırılabilir.
2. Psiko-eğitim programındaki oturum sayısı 9'dur. Eğitim öğretim ortamı ve süresi göz önüne alındığında, zaman sınırlaması olmayan uygulayıcılar, bazı oturumları (umut) birden fazla oturumda ele alarak oturum sayısını artırabilirler.
3. Azim psiko-eğitim programı kapsamında oturumların bazılarında hareketli ısınma oyunları oynatılmıştır. Öğrenciler bu tür oyunlardan daha çok zevk aldıklarından oyunlara ayrılan süreden daha uzun sürmüştür. Bundan dolayı ısınma oyunlarını seçerken süre olarak program süresini etkilemeyecek ısınma oyunları seçilebilir.
4. Azim psiko-eğitim programı kapsamında worldwall ve kahoot uygulaması kullanılmıştır. İnternet erişimi olmayan yerlerde uygulama içerikleri çalışma kâğıdı formatında hazırlanıp uygulanabilir.
5. Azmin geliştirilmesinde ebeveynlerin önemi vurgulanmış ve ebeveyn eğitim programı 3 oturum olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Uygulayıcılar azim psiko-eğitim programının etkililiğini artırmak amacıyla ebeveynlere yönelik daha geniş kapsamlı programlar oluşturarak sürece aileleri katabilirler. Ayrıca azim kültürünün oluşturulması için uygulamayı öğretmenler ve yöneticilere yaygınlaştırmak ve okullarda azmin faaliyet alanını genişletmek için uygulamalar yapılabilir.

6. Ebeveyn Eğitim Programı oturumları hafta içi yapıldığından katılım az olmuştur. Katılımın artması amacıyla oturumlar, uygun ortam sağlanabilirse hafta sonu yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Azim psiko-eğitim programı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin gelişim dönemi özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Psiko-eğitim programı farklı eğitim kademelerinde hazırlanırken öğrencilerin gelişim dönemlerinin dikkate alınması önerilmektedir.
2. Azim psiko-eğitim programı, Duckworth'un azim geliştirme yöntemleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Farklı bir azim geliştirme modeli veya yöntemi kullanılarak psiko-eğitim programı hazırlanıp uygulanabilir.
3. Psiko-eğitim programı Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Farklı il, ilçe ve bölgelerdeki örneklemeler üzerinde öğrencilerin azim seviyeleri ölçülebilir ve psiko-eğitim çalışması yapılabilir.
4. Cinsiyet değişkeni araştırma kapsamında dikkate alınmamıştır. Alanyazında, farklı araştırmalarda cinsiyet değişkenini dikkate alan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, cinsiyet değişkeninin dahil edildiği araştırmalar yapılabilir.
5. Öğrencilerin gelişim dönemleri içerisinde azim düzeylerindeki değişiklikleri görebilmek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırma kapsamında ergenlerin azim düzeylerini belirlemek amacı ile Ergenler İçin Azim Ölçeği (Ortaokul Formu) geliştirilmiştir. Farklı eğitim kademelerinde yapılacak psiko-eğitim çalışmalarında Türk kültürüne özgü ve öğrencilerin azim düzeylerini belirlemede kullanılacak ölçek geliştirilebilir.
7. Azim ile öz yeterlik, sorumluluk, psikolojik sağlamlık kavramlarının örtüştüğü noktalar vardır. Bu kavramlar azim kavramı ile birlikte ele alınarak yeni bir psiko-eğitim programı hazırlanabilir ve etkililiği araştırılabilir.
8. Öğrencilerin azim düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzey arasında ne gibi farklılıkların olduğunu anlamak için farklı eğitim kademelerinde araştırmalar yapılabilir.
9. Ebeveynlerin eğitim, sosyo-ekonomik ve birliktelik durumunun öğrencilerin azmi üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abuhassan, A., & Bates, T. C. (2015). Distinguishing effortful persistence from conscientiousness. *Journal of Individual Differences*, 36(4), 205-214.
- Abu Hasan, H. E., Munawar, K., & Abdul Khaiyom, J. H. (2020). Psychometric properties of developed and transadapted grit measures across cultures: A systematic review. *Current Psychology*, 1-19.
- Adams, M. (2013). *Teaching that changes lives: 12 mindset tools for igniting love of learning*. San Francisco, CA: Berrett Koehler
- Agrawal, D., Chukkali, S., & Singh, S. (2022). Antecedents and consequences of grit among working adults: a transpersonal psychology perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 896231.
- Akos, P., & Kretchmar, J. (2017). Investigating grit as a non-cognitive predictor of college success. *The Review of Higher Education*, 40(2), 163-186.
- Akın, A., & Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2125>
- Aksu, G., Guzeller, C. O., & Eser, M. (2017). Analysis of maths literacy performances of students with Hierarchical Linear Modeling (HLM): The Case of PISA 2012 Turkey. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 42(191).
- Alan, S., Boneva, T., & Ertay, S. (2019). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1121-1162.
- Almeida, D. J. (2016). Understanding grit in the context of higher education. In M. B. Paulsen. (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research* (Vol. 31, pp. 559-609). Switzerland: Springer.

- Al-Mutawah, M. A., & Fateel, M. J. (2018). Students' achievement in math and science: How grit and attitudes influence? *International Education Studies*, 11(2), 97-105.
- Alzahrani, T., & Leko, M. (2017). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: A systematic review. *Reading & writing quarterly*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1302372>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hoyle, H. R. (2018). Development and validation of a spanish version of the Grit-S scale. *Frontiers in Psychology*, 9(96). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00096>
- Ardoyn, S. P. & Martens, B. K. (2004). Training children to make accurate self-evaluations: Effects on behavior and the quality of self-ratings. *Journal of Behavioral Education*, 13(1), 1-23. <https://doi.org/10.1023/B:JOBE.0000011257.63085.88>
- Arslan, S., Akin, A., & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311.
- Barton, D. (2015). The most important factor in a college student's success. *The Wall Street Journal*, 323-336.
- Baquerizo, H. X. (2018). *The impact of grit on student success through co-curricular engagement*. Doktora Tezi, Caldwell University, United States.
- Baruch-Feldman, C. (2017). *The grit guide for teens: A workbook to help you build perseverance, selfcontrol, and a growth mindset*. Oakland: New Harbinger.
- Bashant, J. (2014). Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. *Journal for Leadership and Instruction*, 13(2), 14-17.
- Baumann, D., Ruch, W., Margelisch, K., Gander, F., & Wagner, L. (2020). Character strengths and life satisfaction in later life: An analysis of different living conditions. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 329-347.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times. Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How does grit impact college students' academic achievement in science? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 33-43.

- Becker, D., & Marecek, J. (2008). Positive psychology: History in the remaking? *Theory & Psychology*, 18(5), 591-604.
- Ben-Shahar, T. (2009). *The pursuit of perfect: How to stop chasing perfection and start living a richer, happier life*. McGraw Hill Professional.
- Berg, R. C., Landreth, G. L., & Fall, K. A. (2017). *Group counseling: Concepts and procedures*. New York: Routledge.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a new era in character education*, 508, 43-63.
- Blalock, D. V., Young, K. C., & Kleiman, E. M. (2015). Stability amidst turmoil: Grit buffers the effects of negative life events on suicidal ideation. *Psychiatry Research*, 228(3), 781–784. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.04.041>
- Boatmun, T. (2016). *Hope, grit, and academically successful non-traditional students at a regional, rural university: A narrative inquiry* (Order No. 10038708). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1775722631). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1775722631?accountid=159111>
- Bogin, L. (2018). A portrait of college success: Grit, theories of intelligence, and cumulative life adversity. Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L. & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123–138.
- Bono, G., Reil, K., & Hescoc, J. (2020). Stress and wellbeing in urban college students in the US during the COVID-19 pandemic: Can grit and gratitude help? *International Journal of Wellbeing*, 10(3), 39–57.
- Bozgün, K. & Başgül, M. (2018). Akademik azim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435-445. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14521>
- Bozgün, K., Can, F., & Baytemir, K. (2022). Adaptation of the triarchic model of grit scale and perceived academic underachievement scale into Turkish. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 691-705.

- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N. & 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. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, 42(1), 39-55.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. A Report for CASEL. Civic Enterprises.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford.
- Brown, W. N. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (V. Yorgun, Çev.). Ankara: Anı.
- Bundick, M. J. (2011). The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New Directions for Youth Development*, (132), 89-103.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Data analysis handbook for social sciences*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. London: Routledge.

- Carr, M., May, H., & Podmore, V. (1998). Learning and teaching stories: New approaches to assessment and evaluation in relation to Te Whariki. In *Symposium for the European Conference on Quality in Early Childhood Settings* (pp. 18- 20). Wellington, New Zealand: Institute for Early Childhood Studies.
- Casali, N., Feraco, T. & Meneghetti, C. (2023). Keep going, keep growing: A longitudinal analysis of grit, posttraumatic growth, and life satisfaction in school students under COVID-19. *Learning and Individual Differences*, 105, 102320. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102320>
- Chalus, E. M. (2020). *Bouncing back: Evaluating the effects of a resilience curriculum on the growth of grit in adolescents*. Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology.
- Chen, D., Ertac, S., Evgeniou, T., Miao, X., Nadaf, A. & Yilmaz, E. (2022). Grit and academic resilience during the COVID-19 pandemic. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.4001431
- Cheng, E. H., Kam, C. C. S., & Cui, T. (2023). Revisiting grit: How much does it overlap with resilience? *International Journal of Educational Research*, 119, 102187.
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E. & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology*, 9(15), 2951-2971.
- Christopher, J. C., & Hickinbottom, S. (2008). Positive psychology, ethnocentrism and the disguised ideology of individualism. *Theory & Psychology*, 18(5), 563-589. <https://doi.org/10.1177/0959354308093396>
- Chung, H., Kim, Y. & Park, S. (2020). Exploring variables on grit of elementary and middle school students: Application of penalized regression. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(8), 673–693.
- Clark, K. N., & 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
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research methods in education*. USA and Canada: Routledge.

- Collaco, C. M. (2018). *What do we really know about grit? A multivariate statistical analysis investigation on the construct validity of grit*. Doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2, 1992.
- Connors, S. (2014). Young adult literature: A vehicle for imagining other worlds. *SIGNAL Journal*, 37, 34-36.
- Conyne, R. K., Wilson, F. R., & Ward, D. E. (1997). *Comprehensive group work: What it means & how to teach it*. American Counseling Association.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Brooks-Cole.
- Corey, M.S., Corey, G., & Corey, C. (2010). *Groups: Process and practice* (8th ed.). CA: Brooks/Cole.
- Cormier, D. L., Dunn, J. G. H., & Dunn, J. C. (2019). Examining the domain specificity of grit. *Personality and Individual Differences*, 139, 349-354. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.026>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I).
- Cox, C. M. (1926). *Genetic studies of genius: The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University.
- Cred'e, M. (2018). What shall we do about grit? A critical review of what we know and what we don't know. *Educational Researcher*, 47(9), 606–611. <https://doi.org/10.3102/0013189X18801322>
- Crede, M., Tynan, M. C. & 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. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *Harper Perennial, New York*, 39, 1-16.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (2006). *A life worth living: Contributions to positive psychology*. Oxford University Press.
- Cui, G. & Lan, X. (2020). The associations of parental harsh discipline, adolescents' gender, and grit profiles with aggressive behavior among Chinese early adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00323>
- Çelik, I., & Sariçam, H. (2016). *Grit and test anxiety in Turkish children and adolescents*. ERPA international congresses on education, 2-4.
- Çelik, İ. & Sariçam, 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. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060305>
- Çivitci, A. (2019). *Grup psikoeğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M. & King, R. B. (2015). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 35(1), 121–130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>
- Datu, J. A. D., Yuen, M. & Chen, G. (2017). Development and validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 114, 198-205.
- Datu, J. A. D. (2017). Sense of relatedness is linked to higher grit in a collectivist setting. *Personality and Individual Differences*, 105, 135-138.
- Datu, J. A. D., Yuen, M. & Chen, G. (2018). The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 428.
- Datu, J. A. D., & Fong, R. W. (2018). Examining the association of grit with test emotions among Hong Kong Chinese primary school students. *School Psychology International*, 39(5), 510-525.
- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. *Youth & Society*, 51(6), 865–876. doi:10.1177/0044118X18760402.

- Datu, J. A. D. (2021). Beyond passion and perseverance: Review and future research initiatives on the science of grit. *Frontiers in Psychology*, 11, 545526.
- Datu, J. A. D., Yuen, M., Fung, E., Zhang, J., Chan, S. & Wu, F. (2022). The satisfied lives of gifted and gritty adolescents: Linking grit to career self-efficacy and life satisfaction. *The Journal of Early Adolescence*, 42(8), 1052-1072.
- Davidson, M. & Lickona, T. (2005). *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*. The Character Development Group.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- DeVellis, R. (2016). *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diederich, L. T., & Conyne, R. K. (2014). *What is group work?* Sage Publications.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner/Simon & Schuster
- Duckworth, A. (2018). Azim Sabır, Tutku ve Kararlılığın Gücü. (Çev. Öyküm Taner). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237–251.
- Duckworth, A. & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Duckworth, A. L., & 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., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.

- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H. & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174-181.
- Duckworth, A. L. ve Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L. & Eskreis-Winkler, L. (2015). *Grit*. In J. D. Wright (Ed.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences (2nd ed., pp. 397-401). Elsevier
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Dumfart, B. & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents. *Journal of Individual Differences*.
- Dunn, K. M. (2018). *Investigating parenting style and college student grit at a private midsized New England University*. Retrieved from. ProQuest (UMI No. 10750334).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & H. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to action* (pp. 69-90). New York, NY: Guildford.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Dweck, C. S. (2008). Brainology: Transforming students' motivation to learn. *Independent School*, 67(2), 110-119.
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2020). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 17-35.

- Ekinci, N. (2019). *Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekinci, N., & Hamarta, E. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 125-144. <https://doi.org/10.26466/opus.569805>
- Ekinci, N. & Koç, H. (2023). Grit, general self-efficacy, and life satisfaction: The mediating role of hope. *Journal of Community Psychology*, 51(3), 1288-1299.
- Elias, M. J., Zins, J., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Elish-Piper, L., Almburg, A. T., Di Domenico, P., Gardner, M., Henry, M. P., Hinrichs, S. R., ... & Sokolinski, S. (2013). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 41(4).
- Elmore, Tim. (2014). Seven Ideas to Build Perseverance in Students. Blog. https://www.huffpost.com/entry/seven-ideas-to-build-perseverance_b_5232312
- Erden, B. (2021). *Gelişim odaklı zihniyet teorisine dayalı etkinliklerin başarı, zihniyet inançları, azim, öz düzenleme, motivasyon ve tutum üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Ericsson, K. A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8), 725.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçek ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 36.
- Farroll, J. C. (2016). *Grit, deliberate practice, and athletic training education: Factors that determine board of certification exam success*. Doctoral dissertation, Union University.

- Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L. & Hervás Torres, M. (2020). Grit as a predictor and outcome of educational, professional, and personal success: A systematic review.
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., Mitrea, E. C. & Littvay, L. (2022). The role of parenting behavior's on the intergenerational covariation of grit. *Current Psychology*, 1-11.
- Fong, C. J. & Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology*, 40, 1824-1837.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frontini, R., Monteiro, D., Rodrigues, F., Matos, R. & Antunes, R. (2022). Adapting the short grit scale with exploratory structural equation modeling for Portuguese college students. *Perceptual and Motor Skills*, 129(5), 1428-1442.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal For Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Gamel, M. (2014). *Impact of character development and empowerment program on grit and resilience growth in early and middle adolescents*. Doctoral dissertation, Kennesaw State University, Georgia.
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Christina Meyers, M. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573-585.
- Gladwell, M. (2013). *David and Goliath: Underdogs, misfits, and the art of battling giants*. New York, NY: Little, Brown and Company.
- Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Grit+ talent= student success. *Educational Leadership*, 71(1), 74-76.

- Gorsuch, R. L. (1983). Three methods for analyzing limited time-series (N of 1) data. *Behavioral Assessment*.
- Goubil-Gambrell, P. (1992). A practitioner's guide to research methods. *Technical Communication*, 582-591.
- Green, S. (2014). Positive education: An Australian perspective. In M. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 401–415). New York, NY: Routledge
- Greer, R. D., & Polirstok, S. R. (1982). Collateral gains and short-term maintenance in reading and on-task responses by inner-city adolescents as a function of their use of social reinforcement while tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(1), 123-139.
- Griffin, M. L., McDermott, K. A., McHugh, R. K., Fitzmaurice, G. M., & Weiss, R. D. (2016). Grit in patients with substance use disorders. *The American Journal On Addictions*, 25(8), 652-658. <https://doi.org/10.1111/ajad.12460>.
- Guerrero, L. R., Dudovitz, R., Chung, P. J., Dosanjh, K. K., & Wong, M. D. (2016). Grit: A potential protective factor against substance use and other risk behaviors among latino adolescents. *Academic Pediatrics*, 16, 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.016>
- Guo, J., Tang, X., & Xu, K. M. (2019). Capturing the multiplicative effect of perseverance and passion: Measurement issues of combining two grit facets. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, 116 (10), 3938–3940. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820125116>
- Hacisalihoglu, G., Stephens, D., Stephens, S., Johnson, L. & Edington, M. (2020). Enhancing undergraduate student success in STEM fields through growth-mindset and grit. *Education Sciences*, 10(10), 279.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Paul H. Brookes.
- Han, C. W. (2023). Structural relations among achievement goals, perceptions of classroom goals, and grit. *Current Psychology*, 42(20), 16687-16697.

- Hanford, E. (2012). Angela Duckworth ve cesaret üzerine araştırma. *Yarının Koleji* .
- Harzer, C. & Ruch, W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14, 965–983. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9364-0>
- Hatchimonji, D. R., Selby, E. A., & Elias, M. J. (2022). Grit in Latinx middle school students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83, 101482.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education (UK).
- Heinrich, D. (2019). Cultivating grit in law students: Grit, deliberate practice, and the first-year law school curriculum. *Capital University Law Review*, 47(2), 341-378.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2008). Quantitative descriptive designs. *Research Designs in Counseling*, 3, 224-255.
- Heppner P. P, Wampold B. E. & Kivlighan D. M., (2008). *Research design in counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Hilton, M. L., & Pellegrino, J. W. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington DC: National Academies.
- Hochanadel, A., & 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 (JIER)*, 11(1), 47-50.
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59, 448-460.
- Hoerr, T.R. (2012). *Fostering grit: how do I prepare my students fort he real world?* Alexandria. VA: ASCD
- Hoerr, T. R. (2013). *Fostering grit: How do I prepare my students for the real world?* (ASCD arias). ASCD. https://www.huffpost.com/entry/seven-ideas-to-build-perseverance_b_5232312

- Hofmeyr, A. S. (2021). Taking advantage of a multicultural campus: Impact of at-home intercultural initiatives on Japanese students' skills and future goals. *Journal of Studies in International Education*, 25(2), 182-202.
- Howard, J. M., Nicholson, B. C. & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, 60, 189–202. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018>
- Howe, M. J. A. (1999). *Genius explained*. New York: Cambridge University.
- Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal. *Social and Emotional Learning*, 1-84.
- Hwang, M. H., Lim, H. J., & 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.
- Ion, A., Mindu, A. & Gorbañescu, A. (2017). Grit in the workplace: Hype or ripe? *Personality and Individual Differences* 111, 163-168.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research In Personality*, 52, 29-36.
- İşgör, İ. Y., Demir, S. & Gürtepe, A. (2023). Üniversite öğrencilerinde umut ve kişilik özelliklerinin azim üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 346-361.
- Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R., & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, 115, 9980–9985.
- Jiang, X., Fang, L., & Lyons, M. D. (2019). Is life satisfaction an antecedent to coping behaviors for adolescents? *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2292–2306. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01136-6>
- Jordan, D., & Jordan, R. M. (2003). *Salt in his shoes: Michael Jordan in pursuit of a dream*. New York, NY: Simon & Schuster.

- Jordan, S. L., Ferris, G. R., Wright, T. A. & Hochwarter, W. A. (2019). Toward a work motivation conceptualization of grit in organizations. *Group & Organization Management*, 44(2), 320–360.
- Joy, K., Prathap, V., Rajan, A. P. & Vandana, V. S. (2020). Influence of parent's grit on student's grit and the effect of other social determinants upon the relation. *Indian Journal of Positive Psychology*, 11(2).
- Kalsbeek, D., Sandlin, M. & Sedlacek, W. (2013). Employing noncognitive variables to improve admissions, and increase student diversity and retention. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 1(2), 132-150. <https://doi.org/10.1002/SEM3.20016>.
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., & Merki, K. M. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74, 101757.
- Kaufman, G. & Libby, L. (2012). Changing beliefs and behaviors through experience taking. *Personality and Social Psychology*, 103(1), 1-19. <https://doi.org/10.1037/a0027525>
- Kevin, J., Veena, P., Aiswarya, R., & Shiva, V. (2020). Mutual influence of partners' grit among partners of different socioeconomic status. *International Journal of Research and Review*, 7(1), 526-533.
- Khanna, P. & Singh, K. (2019). Do all positive psychology exercises work for everyone? Replication of Seligman et al.'s (2005) interventions among adolescents. *Psychological Studies*, 64, 1-10.
- KIPP. (2017). Character strengths. Retrieved from <http://www.kipp.org/approach/character/>.
- Kinghorn, W. A., Keyes, C. L., Parnell, H. E., Eagle, D. E., Biru, B. M., Amany, C., ... & Proeschold-Bell, R. J. (2019). Putting virtues in context: engaging the VIA classification of character strengths in caregiving for orphans and vulnerable children across cultures. *The Journal of Positive Psychology*, 14(6), 845-853.
- Kirchgassler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal*, 55(4), 693-720. <https://doi.org/10.3102/0002831217752244>

- Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 539-546. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.04.007>.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kunzendorf, R. G., McGlone, M., Hulihan, D., Boulia, K., Portuese, J., Dinsmore, T., & Bramhall, E. (2004). Reframing cognitive therapy to integrate recent research on emotion, imagery, and self-talk. *Imagination, Cognition and Personality*, 23(4), 309-323.
- Lan, X. & Radin, R. (2020). Direct and interactive effects of peer attachment and grit on mitigating problem behaviors among urban left-behind adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 250–260. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01580-9>
- Larkin, P., O'Connor, D., & Williams, A. M. (2016). Does grit influence sport-specific engagement and perceptual-cognitive expertise in elite youth soccer? *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(2), 129-138.
- Lechner, C. M., Danner, D., & Rammstedt, B. (2019). Grit (effortful persistence) can be measured with a short scale, shows little variation across socio-demographic subgroups, and is associated with career success and career engagement. *PLoS One*, 14(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224814>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.006>
- Lee, M., & Ha, G. (2023). The role of peer relationships among elementary school students: Focusing on the mediation effects of grit depending on teacher-student relationships. *Current Psychology*, 42(22), 18463-18472.
- Leimon, A., & McMahon, G. (2012). *Positive psychology for dummies*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V. & Martin, C. (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. USA: North Central Regional Educational Laboratory.

- Li, M., Fan, W. & Leong, F. T. (2023). Psychometric assessment of the Grit Scale: evidence from US and Chinese samples. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17, 18344909221147108.
- Li, J., Zhao, Y., Kong, F., Du, S., Yang, S. & Wang, S. (2018c). Psychometric assessment of the short grit scale Among Chinese adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 291–296. <https://doi.org/10.1177/0734282916674858>
- Li, J. B., Willems, Y. E., Stok, F. M., Deković, M., Bartels, M., & Finkenauer, C. (2019). Parenting and self-control across early to late adolescence: A three-level meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 14(6), 967-1005.
- Lim, S., & Smith, J. (2008). The structural relationships of parenting style, creative personality, and loneliness. *Creativity Research Journal*, 20(4), 412-419.
- Lim, H. J. & Lee, S. (2023). How grit-s items work in measuring growth: focusing on item discrimination and sensitivity to change. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(2), 175-193.
- Lin, C. L. S. & Chang, C. Y. (2017). Personality and family context in explaining grit of taiwanese high school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2197–2213.
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01221a>
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16.
<http://doi: 10.1080/17439760500372796>
- Littman-Ovadia, H. & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *Journal of Positive Psychology*, 5, 419–430. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.516765>
- Lytle, A. & Shin, J. E. L. (2023). Resilience and grit predict fewer academic and career concerns among first-year undergraduate students during COVID-19. *Social Psychology of Education*, 26(1), 227-240.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K. & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: an experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391.

- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life You Want*. New York: Penguin.
- Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50 (1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Mandelbaum, T. (2018). The relationship between attachment and grit in lower income adolescents. *Journal of Character Education*, 14(1).
- Marentes-Castillo, M., Zamarripa, J. & Castillo, I. (2019). Validation of the grit scale and the treatment self-regulation questionnaire (TSRQ) in the Mexican context. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 9–18. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.2>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention In School And Clinic*, 41(4), 218-227.
- Marie, L., Taylor, S. E., Basu, N., Fadoir, N. A., Schuler, K., McKelvey, D. & Smith, P. N. (2019). The protective effects of grit on suicidal ideation in individuals with trauma and symptoms of posttraumatic stress. *Journal of Clinical Psychology*, 75, 1701–1714. <https://doi.org/10.1002/jclp.22803>
- Masuyama, A., Kubo, T., Sugawara, D., & Chishima, Y. (2022). Interest consistency can buffer the effect of COVID-19 fear on psychological distress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(5), 3044-3055. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00564-5>.
- Miller-Matero, L. R., Martinez, S., MacLean, L., Yaremchuk, K., & Ko, A. B. (2018). Grit: A predictor of medical student performance. *Education for Health*, 31(2), 109-113.
- Morganett, R. S. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Research Press, 2612 N. Mattis Ave., Champaign IL 61821.
- Morganett, R. S. (2005). *Yaşam becerileri ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*. Ankara: Pegem.

- Mosanya, M. (2021). Buffering academic stress during the COVID-19 pandemic related social isolation: grit and growth mindset as protective factors against the impact of loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 159-174.
doi: 10.1007/ s41042-020-00043-7
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S. & O'Neal, C. R. (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. <https://doi.org/10.1037/edu0000153>
- Musumari, P. M., Tangmunkongvorakul, A., Srithanaviboonchai, K., Techasrivichien, T., Sugimoto, S. P., Ono-Kihara, M. & Kihara, M. (2018). Grit is associated with lower level of depression and anxiety among university students in Chiang Mai, Thailand: A cross-sectional study. *PloS one*, 13(12), e0209121.
- National Research Council (NRC) (2012). *A Framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academies.
- Neroni, J., Meijs, C., Kirschner, P. A., Xu, K. M. & de Groot, R. H. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, and grit in higher online education: Consistency of interests predicts academic success. *Social Psychology of Education*, 25(4), 951-975.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ngai, S. S. Y. (2015). Parental bonding and character strengths among Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(3), 317-333.
- Nishikawa, K., Kusumi, T. & Shirakawa, T. (2022). The effect of two aspects of grit on developmental change in high school students' academic performance: Findings from a five-wave longitudinal study over the course of three years. *Personality and Individual Differences*, 191, 111557
- Noonan, B. M., Sedlacek, W. E., & Veerasamy, S. (2005). Employing noncognitive variables in admitting and advising community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(6), 463-469. <https://doi.org/10.1080/10668920590934170>.

- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C. & 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.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Oxford University Press. (2019). Passion. Oxford English Dictionary. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/passion>
- Ömürlü, L. S. (2018). *Üstbiliş ve ahlaki üstbiliş ile sebatlı olma arasındaki ilişkinin EEG tekniğiyle gözlemlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özhan, M. B. & Boyacı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin yordayıcısı olarak azim: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 370-376.
- Padilla-Walker, L. M., Millett, M. A., & Memmott-Elison, M. K. (2020). Can helping others strengthen teens? Character strengths as mediators between prosocial behavior and adolescents' internalizing symptoms. *Journal of Adolescence*, 79, 70-80.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54.
- Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E. & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 120-128.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Park, J. A., Song, M. H., Lim, J. & Park, J. (2022). Two faces of grit–perseverance: Is it always good to exert grit? *Journal of Cognitive Psychology*, 34(8), 1063-1074.
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104889-104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>

- Parks, A. C. & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. In T. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 140–165). Oakland, CA: Context.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling, 12*, 85–92. <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.85>
- Pate, A. N., Payakachat, N., Harrell, T. K., Pate, K. A., Caldwell, D. J. & Franks, A. M. (2017). Measurement of grit and correlation to student pharmacist academic performance. *American Journal of Pharmaceutical Education, 81*(6), 1–8.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality And Social Psychology, 81*(3), 524.
- Perez, M. (2015). Obtaining academic success: Nurturing grit in students. *Journal of Interpersonal relations, Intergroup Relations and Identity, 8*, 56-63.
- Peteet, J. R. (2018). A fourth wave of psychotherapies: Moving beyond recovery toward well-being. *Harvard Review of Psychiatry, 26*, 90–95. <http://dx.doi.org/10.1097/HRP.000000000000155>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University.
- Peterson, C. & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior, 27*, 1149–1154. <http://dx.doi.org/10.1002/job.398>
- Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 25-33). New York: Oxford University.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). New York, NY: Oxford University.
- Polirstok, S. (2017). *Strategies to improve academic achievement in secondary school students: Perspectives on grit and mindset*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244017745111>

- Polirstok, S. R., & Greer, R. D. (1986). A replication of collateral effects and a component analysis of a successful tutoring package for inner-city adolescents. *Education and Treatment of Children*, 101-121.
- Polirstok, S. R. (1989). Understanding social skill deficits of mainstreamed learning disabled students and specialized strategies teachers can use to foster greater social acceptance.
- Ponikiewska, K., Karas, D., Najderska, M., & Rogoza, R. (2017). Psychometric properties of the polish version of the short grit scale. *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 229–236. <https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0026>
- Ponnock, A., Muenks, K., Morell, M., Seung Yang, J., Gladstone, J. R. & Wigfield, A. (2020). Grit and conscientiousness: Another jangle fallacy. *Journal of Research in Personality*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104021>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Pride, L. D. (2014). Using learning stories to capture "gifted" and "hard worker" mindsets within a NYC Specialized High School for the sciences. *Theory Into Practice*, 53(1), 41-47. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.862121>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 6, 377–388. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Qiu, W., Wang, Y., Song, L. & Zhang, Y. (2021, November). Enhance high school students' grit by parental rearing style: a moderated mediation model and the accurate recommendation system. In 2021 2nd International Conference on Information Science and Education (ICISE-IE) (pp. 626-632). IEEE.
- Ray, R., & Brown, J. (2015). Reassessing student potential for medical school success: distance traveled, grit, and hardiness. *Military Medicine*, 180(suppl_4), 138-141.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.

- Rimfeld, K., Kovas, Y., Dale, P. S. & Plomin, R. (2016). True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 780–789. <https://doi.org/10.1037/pspp0000089>
- Robertson-Kraft, C. & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, 116(3), 1-27.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality And Social Psychological Attitudes*, 1, 1-16.
- Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L. & Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the Academic Grit Scale*. Lexington: University of Kentucky. Erişim Tarihi: 05.09.2018. <http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/RojasUsher.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Salles, A., Cohen, G. L., & Mueller, C. M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *American Journal of Surgery*, 207(2), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.09.006>
- Santrock, J. W. (2017). Yaşam boyu gelişim. G. Yüksel (Ed.), *Ergenlikte sosyoduygusal gelişim* (G. Yüksel, Çev.) içinde (s. 381-411) Ankara: Nobel.
- Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 5(2).
- Sarıçam, H. ve Çetintaş, K., (2017). Öğretmen adaylarında dürtüsellik, azim ve presentizm arasındaki ilişki (The relationships between impulsiveness, grit and presenteeism in preservice teachers). *IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi Cilt: 4., Denizli, Türkiye*. Doi.10.13140/RG.2.2.22267.00809.
- Sartori, R., Costantini, A., Ceschi, A. & Scalco, A. (2017). Not only correlations: A different approach for investigating the relationship between the big five personality traits and job performance based on workers and employees' perception. *Quality Quantity*, 51, 2507-2519. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0406-2>

- Saunders, S. A. (2014). The impact of a growth mindset intervention on the reading achievement of at-risk adolescent students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 74(12-A), 1-229.
- Schimschal, S. E., Visentin, D., Kornhaber, R., Barnett, T. & Cleary, M. (2022). Development of a scale to measure the psychological resources of grit in adults. *Nursing & Health Sciences*, 24(3), 752-763.
- Schmahl, C. A. M. (2021). *An examination of whether grit, belonging and institutional compassion contribute to emerging adult goal pursuits and reduce pandemic-related stress*. Doktora Tezi, The University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee.
- Schmidt, F. T., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J. & Retelsdorf, J. (2018). Same, but different? Relations between facets of conscientiousness and grit. *European Journal of Personality*, 32(6), 705-720. <https://doi.org/10.1002/per.2171>.
- Schmidt, F. T., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., Eskreis-Winkler, L., & Möller, J. (2017). Measuring grit. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2023). Social and emotional learning. *International Encyclopedia of Education*, 6.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Sedlacek, W. E. (2011). Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education. *Readings on Equal Education*, 25(13), 187-205.
- Seligman, M. E. P. (1992). Power and powerlessness: Comments on "Cognates of personal control." *Applied & Preventive Psychology*, 1(2), 119-120. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80152-0](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80152-0)
- Seligman, M. E. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission.
- Seligman, M. E. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.

- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shaban, N. M. (2020). Validation of grit scale in the arabian context for egyptian players. *Science, Movement and Health*, 20(2), 153–157.
- Sharp, T. (2007). *The happiness handbook*. Sydney: Finch.
- Sharkey, C. M., Bakula, D. M., Gamwell, K. L., Mullins, A. J., Chaney, J. M., & Mullins, L. L. (2017). The role of grit in college student health care management skills and health-related quality of life. *Journal Of Pediatric Psychology*, 42(9), 952-961.
- Shechtman, N., DeBarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S. & Yarnall, L. (2013). Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century. *Washington, DC: US Department of Education, Department of Educational Technology*, 1(2), 1-107.
- Sheldon, K. M., Fredrickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M. & Haidt, J. (2000). *Positive psychology manifesto*. In Akumal 1 Conference and revised during the Akumal 2 Meeting.
- Shickler, S., & Waller, J. (2011). *7 Mindsets to live your ultimate life: An unexpected blueprint for an extraordinary life*. Roswell, GA: Ultimate Life Media.
- Sigmundsson, H. (2021). Passion, grit and mindset in the ages 14 to 77: Exploring relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 60, 100815.
- Sigmundsson, H., Haga, M. & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 59, 100795. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100795>
- Singh, K. & 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(2), 40-45.
- Sink, C.A., Edwards, C.N. & Eppler, C. (2016). *Okul Temelli Grupla Psikolojik Danışma* (F. Sülen Şahin Kıralp, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). The future of positive psychology. *Handbook Of Positive Psychology*, 751-767.
- Socol, I. (2014). "Grit" part 2 – Is "slack" what kids need? [Web log post]. Retrieved from <http://speedchange.blogspot.com/2014/01/grit-part-2-is-slack-what-kids-need.html>
- Soh, T. M. T., Arsad, N. M., & Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 546-554.
- Spyridakis, J. H. (1992). Conducting research in technical communication: The application of true experimental designs. *Technical Communication*, 607-624.
- Stacey, D. G., & Kurunathan, T. M. (2015). Noncognitive indicators as critical predictors of students' performance in dental school. *Journal of dental education*, 79(12), 1402-1410.
- Steinbeck, K. M. (2018). *The impact of grit and non-cognitive skills on high school special education student success* (Order No. 13423045). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2158870695). Plymouth State University. Retrieved from. <https://search.proquest.com/docview/2158870695?accountid=25089>.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F. & Wigfield, A. (2018). Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemporary Educational Psychology*, 53, 106-122.
- Stoffel, J. M., & Cain, J. (2018). Review of grit and resilience literature within health professions education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(2), 6150. <https://doi.org/10.5688/ajpe6150>.
- Stoltz, P. G. (2015). Leadership GRIT™: what new research reveals. *Leader to Leader*, 2015(78), 49-55.

- Sturman, E. D., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.004>
- Sulla, F., Renati, R., Bonfiglio, S., & Rollo, D. (2018). Italian students and the Grit-S: A self-report questionnaire for measuring perseverance and passion for long-term goals. In *2018 IEEE International Symposium on Medical Measurements and Applications (MeMeA)* (pp. 1-5). IEEE.
- Sutter, M., Untertrifaller, A. & Zoller, C. (2022). Grit increases strongly in early childhood and is related to parental background. *Scientific Reports*, 12(1), 3561.
- Şam, M. & Aliyev, R. (2022). Umut ve azime dayalı müdahale programının ergenlerin öz yeterliklerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(3), 390-399. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1003054>
- Şimşir, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yaşamında öz-disiplin: Azim, yaşam doyumu ve huzur bağlamında karma bir araştırma* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tang, X., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77-89.
- Tang, X., Wang, M. T., Parada, F. & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of Youth And Adolescence*, 50(3), 470-484.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs). Ankara: Nobel.
- Taytaş, M., & Kardaş, F. (2022). Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 73-106.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. & Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in The Schools*, 41(1), 163-172.

- Titova, L., Werner, K. M., & Sheldon, K. M. (2018). Translating positive psychology [Editorial]. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 211–214. <https://doi.org/10.1037/tps0000170>
- Tough, P. (2011). What if the secret to success is failure? *New York Times*.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston, MA: Mariner Books.
- Tovar-García, E. D. (2017). The impact of perseverance and passion for long term goals (GRIT) on educational achievements of migrant children: Evidence from Tatarstan, Russia. *Psicologia Educativa*, 23(1), 19-27.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri-sayfasindan-erisilmistir>.
- Tyumeneva, Y., Kuzmina, Y., & Chirkina, T. (2021). Can the components of grit predict the long-term educational outcomes? *Multidisciplinary Perspectives on Grit: Contemporary Theories, Assessments, Applications and Critiques*, 193-218.
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R. & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877.
- Vainio, M. M., & Daukantait'e, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via dense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2119–2147. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9688-7>
- Vairez Jr, M., Gomez Jr, F., Gentle-Genitty, C., Quiroz, J. & Manzanero, O. (2022). Effects of risk factors on belizean adolescents' academic behaviors and grit after prolonged absence during the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education*, 3(1).
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>

- VanderWeele, T. J., McNeely, E. & Koh, H. K. (2019). Reimagining health Flourishing. *Journal of the American Medical Association*, 321, 1667–1668. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.2019.3035>
- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid–late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental Psychology*, 55(2), 377.
- Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & 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.
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45-57.
- Wahl, C., Carithers, C., Stuart, N., Moore, J., Zeiger, R., & Amsberry, S. (2022). Building psychological capital, grit, and well-being in a baccalaureate nursing program: A pilot study. *Nurse Leader*, 20(4), 352-360.
- Wallace, R. L. (2015). *Grit and student performance: A mixed-method analysis of a non-traditional technical high school and a traditional high school* Doktora Tezi, Lindenwood University, St Charles.
- Walters, V. & James, T. (2020). ANTS and POTS: Do they change lives? Students perceptions on the value of positive psychology concepts. *Student Success*, 11(1), 46-54.
- Wang, S., Zhao, Y. & Li, J. (2023). True grit and brain: trait grit mediates the connection of DLPFC functional connectivity density to posttraumatic growth following COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 325, 313-320.
- Wei, J. & Liu, R. D. (2022). The interplay between perceived parents' academic socialization and psychological control in predicting youth's grit: An investigation across elementary, middle, and high schools in China. *Learning and Individual Differences*, 95, 102142.

- Wilkins, P. (2014). Efficacy of a growth mindset intervention to increase student achievement. *Education Theses, Dissertations and Projects*, 24. Retrieved from http://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_edt/24
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293–311 <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0>
- World Health Organization, 2014. Preventing Suicide: A Global Imperative. World Health Organization. <https://doi.org/10.1002/9780470774120>.
- Xiao, F., Sun, L., Zeng, Y., & Zhan, J. (2021). Examining the association between two aspects of grit and test anxiety among Chinese University students. *Current Psychology*, 1-10.
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., ... & de Groot, R. (2019). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 361-379.
- Yeager, D. S. ve Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yıldız, F. N. Y. & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099.
- Yu, Y., Hua, L., Feng, X., Wang, Y., Yu, Z., Zi, T., et al. (2021). True grit in learning math: the math anxiety-achievement link is mediated by math-specific grit. *Frontiers in Psychology*, 12, 645793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645793>
- Yudiar, A., Supriatna, M. & Yudha, E. S. (2022). Grit instrument development on high school students: rasch model analysis. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 8(2), 258-266.
- Zhang, T., Park, D., Ungar, L. H., Tsukayama, E., Luo, L. & Duckworth, A. L. (2022). The development of grit and growth mindset in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 221, 105450.

- Zhang, J., Liu, L., & Wang, W. (2021). The moderating role of grit in the relationship between perfectionism and depression among Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 12, 729089.
- Zhang, T., Park, D., Ungar, L. H., Tsukayama, E., Luo, L. & Duckworth, A. L. (2022). The development of grit and growth mindset in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 221, 105450.
- Zhao, Y., Niu, G., Hou, H., Zeng, G., Xu, L., Peng, K. & Yu, F. (2018). From growth mindset to grit in Chinese schools: The mediating roles of learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 9, 2007.
- De Zepetnek, J. T., Martin, J., Cortes, N., Caswell, S. & Boolani, A. (2021). Influence of grit on lifestyle factors during the COVID-19 pandemic in a sample of adults in the United States. *Personality and Individual Differences*, 175, 110705.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.

EKLER



EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.06.2021-E.98219



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-98219
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

02.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.03.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 63745 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ebru TOSUN SÜMER'in, Prof.Dr.Mehmet GÜVEN'in** danışmanlığında yürüttüğü "*Azım Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Azim Düzeylerine Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **06.04.2021** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 624

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek: 1 Liste

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.08.2021-E.147693



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-29685064
Konu : Araştırma İzni

Ek-1
18.08.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 02.08.2021 tarihli ve 136436 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ebru TOSUN SÜMER'in "**Azım Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Azım Düzeylerine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında ilimiz Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki okullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Etimesgut, Çankaya,
Gölbaşı, Keçiören, Mamak,
Pursaklar, Sincan, Yenimahalle
İlçe MEM

Bu belge geçerli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun “Azim Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Azim Düzeylerine Etkisi” konulu bir grup çalışmasına katılması beklenmektedir.

Araştırmanın hedefi, öğrencilerin, başarıda çok önemli bir faktör olan azim düzeylerini artırmaktır.

Araştırma kapsamında Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu okul yönetimi ve rehberlik servisi işbirliği içinde 9 hafta boyunca haftada bir gün yaklaşık 40-45 dk. sürecek ve derslerini etkilemeyecek bir şekilde “Azim Psiko-eğitim Programı” uygulanacaktır. Azmin geliştirilmesinde aile çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere uygulanacak psiko-eğitimin etkililiğini artırmak ve olumlu sonuçlar almak için sizler için de 3 oturumluk “Ebeveyn Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Bu program ebeveynlere 2 haftada bir 60 dk. olacak şekilde planlanmıştır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrenciler, grup yaşantısı ile ilgili bilgilendirilecekler ve azim düzeylerini artırıcı beceriler öğrenecekler ve uygulayacaklardır. Uygulama esnasında yapılan etkinlikler ve doldurulan formlar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu olursa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Desteğiniz için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Araştırmacı : Ebru TOSUN SÜMER

İletişim bilgileri :-@.....

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....'in 20/02/2023-28/04/2023 tarihleri arasında araştırmacı Ebru Tosun Sümer tarafından yürütülecek olan “Azim Psiko-eğitim Programına” katılmasına izin veriyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

- 1. Cinsiyetiniz:** ☐ K ☐ E
- 2. Yaşınız:**
- 3. Sınıfınız:**
- 4. Annenizin öğrenim durumunu aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.**
- ☐ Okur yazar değil ☐ Okur yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
- ☐ Lise ☐ Yüksekokul/Üniversite ☐ Yüksek lisans/Doktora
- 5. Babanızın öğrenim durumunu aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.**
- ☐ Okur yazar değil ☐ Okur yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
- ☐ Lise ☐ Yüksekokul/Üniversite ☐ Yüksek lisans/Doktora
- 6. Ailenizin gelir durumunu nasıl tanımlarsınız?**
- ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
- 7. Derslerdeki başarı durumunuzu genel olarak nasıl tanımlarsınız?**
- ☐ Çok iyi ☐ İyi ☐ Orta ☐ Düşük

EK 5. Ergenler İçin Azim leği (Ortaokul Formu) rnek Maddeleri

Sevgili ğrenciler,

Sevgili ğrenciler, aşağıda bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin her birinin karşısında “Bana Hiç Uygun Değil”, “Bana Biraz Uygun”, “Bana Orta Düzeyde Uygun”, “Bana Oldukça Uygun” ve “Bana Tamamen Uygun” seçenekleri yer almaktadır. Bu ifadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu sebeple araştırmanın doğru sonuçlara ulaşabilmesi için samimi ve gerçeğe uygun yanıtlarınız oldukça önemlidir. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak, her maddede yer alan ifadelerin size uygunluk durumuna göre ne derece katıldığınızı düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı (X) işareti koyarak düşüncenizi belirtin.

Ebru TOSUN SÜMER

Gazi Üniversitesi

	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Düzeyde Uygun	Bana Oldukça Uygun	Bana Tamamen Uygun
1. Aynı hedef üzerinde isteğim uzun süre devam eder.					
2. Hedefime ulaşma isteğimi kararlılıkla devam ettiririm.					
5 Uzun süreli hedefler belirlerim.					
7. Hiç kimse beni hedeflerimden vazgeçiremez.					
10. Başarılı olmak için çalışırım.					
11. Zorlansam da öğrenmekten vazgeçmem.					

EK 6. Azim Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu

1. Katıldığınız 9 haftalık Azim Psiko-eğitim Programını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?

2. Katıldığınız programla ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

3. Oturumlar esnasında kendi azim düzeyinize yönelik neleri fark ettiniz?

4. Genel olarak Azim Psiko-eğitim Programı sonucunda öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nasıl kullanacaksınız?

Varsa önerileriniz:

EK 7. Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme Formu

1.Bilgilendirme oturumlarını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?

.....

.....

.....

.....

2.Azim konusunda size verilen 3 oturumluk eğitimin etkililiği konusunda görüşleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

3.Çocuklarınıza yönelik verilen azim psiko-eğitim programının etkililiğine yönelik görüşleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

4.Azim geliştirme konusunda size verilen eğitimin çocuklarınız üzerinde etkili olması konusunda görüşleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

Önerileriniz:

EK 8. Akademik Azim Ölçeği Örnek Maddeleri

Akademik Azim Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir ödev zor olduğunda kolaylıkla vazgeçerim.	1	2	3	4	5
2. Bir ödev yaptığımda tüm gayretimi o ödevde veririm.	1	2	3	4	5
3. Ödevimi bitirene kadar yapmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
4. Bir ödev için çalışma planı yaptığımda o plana sadık kalırım.	1	2	3	4	5
5. Bir ödevi yapmaya söz verdiğimde o ödevi tamamlarım.	1	2	3	4	5

Not: Referans göstererek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.

EK 9. Azim Psiko-Eğitim Programı Örnek Oturumu

I.OTURUM

Amaçlar	Katılımcıların grupta tanışmalarını, grup süreci hakkında bilgilenmelerini, grup sürecinden beklentilerini ifade etmelerini ve azim kavramı hakkında bilgilenmelerini sağlamak.
Kazanımlar	1. Grup liderini ve gruba katılanları tanır. 2. Grubun amacı, kuralları ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olur. 3. Grup sürecine ilişkin beklentilerini ve bireysel amaçlarını belirtir. 4. Azim kavramını ve alt boyutlarını açıklar.
Süre	50 dk.
Araç Gereçler	Grup Kuralları Formu 1 Karton Turuncu post-it Etkinlik Bilgi Notu (Azim) Çalışma yaprağı Yaşantı ödevi kayıt formu
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	Etkinlikte kullanılacak araç gereçler hazır hale getirilir.
Süreç	Grup lideri kendisini tanıtır ve grubun amacını ve psiko-eğitim sürecini kısaca açıklar. Grup üyelerinin tanışması amacıyla grup ayakta bir çember oluşturarak sıfatlar ve isimler etkinliği yapılır: “Grup üyeleri isimlerini söyler fakat isimlerinin başına isimlerinin ilk harfiyle başlayan ve kendilerini niteleyen olumlu bir sıfat eklerler. Ör: Azimli Aynur gibi. Grup liderinden başlamak üzere her üye önce kendisinden öncekilerin ismini sıfatıyla birlikte söyler. Daha sonra kendi ismini sıfatıyla söyler. En son kişiye kadar etkinlik devam eder.” (Kendilerinden önce söylenen isim ve

	sıfatları hatırlamakta zorlanan üyelere grup lideri ve diğer üyelere yardımcı olunur). Psiko-eğitim süresince uyulacak grup kuralları, Grup Kuralları Formu dağıtılarak grup üyeleri ile tek tek konuşulur ve grup üyelerinin isteği doğrultusunda eklemeler yapılarak grup üyelerinin imzalaması sağlanır. Grup üyelerinin psiko-eğitim programından beklentilerini almak üzere aşağıdaki açıklama yapılır: “Şimdi size dağıtacağım turuncu post-itlere bu psiko-eğitim programından beklentilerinizin, kişisel amacınızın ne olduğunu yazmanızı istiyorum. Açıklamadan sonra turuncu post-it dağıtılır ve herkesin beklentilerini yazması sağlanır. Bitirenlerin grupla bu beklentileri paylaşması istenir. Paylaşım yapanların duvara asılan kartona bu post-itleri yapıştırmaları sağlanır. Bu kartonun psiko-eğitim programının sonuna kadar saklanacağı söylenir. Öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak azim kavramını nasıl algıladıkları öğrenilir. “Azim denilince aklınıza neler geliyor? Azim neye benzer? Neden? Her grup üyesine verilen post-itlere bu soruların cevaplarını kendilerine göre yazmaları istenir. Kağıtlar toplanır ve karışık bir şekilde gruba okunur. Çalışma yaprağı dağıtılır. Çalışma yaprağında gördükleri kişinin kim olduğu sorulur. Muhammed Ali’nin sözünde vurgulanan tema grup üyelerine sorulur ve cevaplar alındıktan sonra üyelere Etkinlik Bilgi Notu dağıtılır, azim kavramı ve alt boyutları açıklanır. Oturum sonunda bugünkü oturumdan akıllarında kalan kelimeler sorulur ve tahtaya yazılır. Her kelimeye bir numara verilir ve gruptan 5 kişinin bu numaraların içinden bir numara söylemesi istenir. Söylenen numaranın karşısındaki kelimelerden bir slogan
--	--

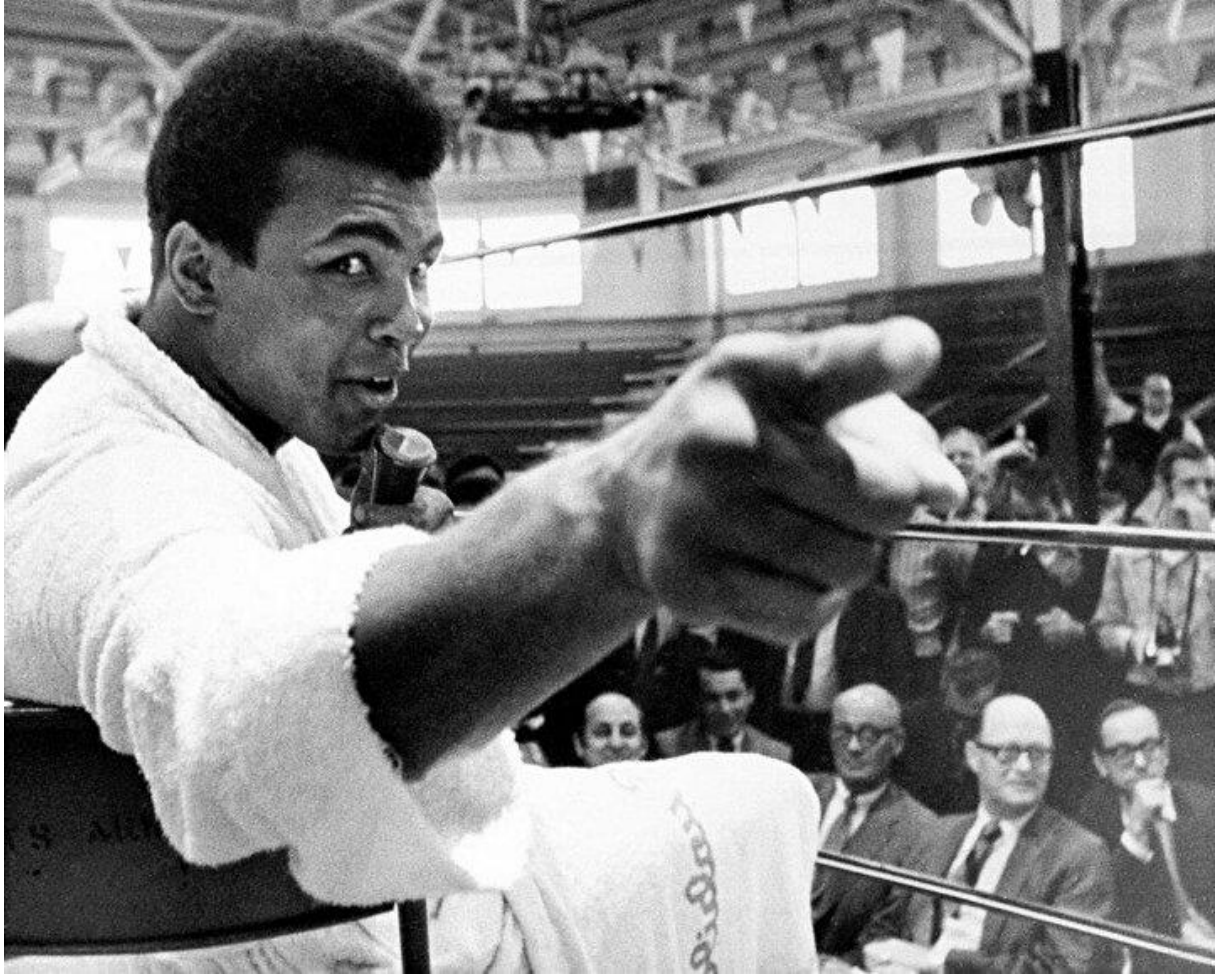
	yazmaları istenir. Yazılan slogan kağıda yazılarak uygun bir yere asılır. Aşağıdaki sorular sorularak cevaplanması sağlanır: Grup oturumunda kendinizi nasıl hissettiniz? Azim kavramını daha önce hiç düşünmüş müydünüz? Çevrenizde size örnek olan başarılı insanlar var mı? Bu oturumdan ne öğrendiniz? Grup oturumu yaşantı ödevi kayıt formu dağıtılarak sonlandırılır.
Yaşantı Ödevi	Çevrenizde başarılı, örnek aldığınız kişilerin başarılı olmalarında etkili olan faktörler neler? Bunları araştırınız. Gelecek oturuma yaşantı ödevi kayıt formunu cevaplayıp getiriniz.
Uygulayıcıya Not	Tanışma etkinliğinde üyelerin olumsuz sıfatlar veya lakaplar kullanmalarına izin verilmemelidir. Grup üyelerinin paylaşımında hırs ve azim kavramını karıştırdıkları anlaşılabılır. Aradaki fark aşağıdaki hikaye okunarak açıklanmalıdır. Ali lise iki öğrencisiydi. Tüm sezon boyunca yüzme kurslarına gitmiş, sıkı bir şekilde çalışmıştı. Kararlıydı, bu seneki yaz kampında Onur'u geçecekti. Geçen seneki yaz kampında yüzme yarışında birinci olan Onur bu durumu lehine kullanmış ve kampın en popüler delikanlısı olmuştu. Bu sene de aynı şeyi Ali yapmayı düşünüyordu. Sırf bunun için sene boyu yüzme kurslarına katılmıştı.

	Okul bitip yaz kampına giden Ali, Onur'un da kampa katıldığını gördü. Bu rövanş için iyi bir fırsattı. Yüzmede Onur'u geçerse popülerlik koltuğuna kendisi oturacaktı. Kampın ikinci günü havuz kenarına gelen gençler havadan sudan konuşuyordu. Ali konunun yüzmeye gelmesini sabırsızlıkla bekledi. “Haydi havuza, yarış yapalım!” diyerek hep birlikte havuza atladılar. Ali diğerlerine küçük de olsa bir fark atmıştı ki havuzun ortasında bir önceki dersten kalan yüzme tahtasına dokunduğunda, yarışı bitirdiğini zannederek sevinç çılgılığı attı. Dokunduğunun havuzun bitiş duvarı değil de yüzme tahtası olduğunu anladığında, diğerlerince alay konusu olmuştu. Yarışı ise yine Onur kazanmıştı. Lider grup üyelerinden hikayedeki kişileri hırs ve azim açısından değerlendirmelerini ister. Hırslı ve azimli insanların özellikleri konuşulur. Çevrelerinde gördükleri hırslı ve azimli insanları tanımlamaları istenir.
--	--

GRUP KURALLARI

- 1) Oturumlar 9 haftadır ve her oturum süresi 50 dakikadır. Grup sürecinden yararlanmak ve sürecin ilerlemesi için grup oturumlarına devam ilkesine uyulmalıdır.
- 2) Grup oturumunda konuşulanlar, grup dışında paylaşılmamalıdır.
- 3) Oturum sırasında cep telefonları sessiz konumda olmalıdır ve üyeler birbirinin telefon numarasını almamalıdır
- 4) Üyelerin gönüllü olarak söz alması beklenmektedir, grupta konuşan katılımcıların sözünün kesilmemesine ve dinlenilmesine özen gösterilmelidir.
- 5) Grup üyeleri birbirlerine saygı duymalı, hakaret edici ve küçük düşürücü söz, davranış ve imalardan kaçınılmalıdır
- 6) Oturuma katılamama olasılığı ortaya çıktığında üye, bu durumu mutlaka oturumdan en az 1 gün önce lidere bildirmelidir.
- 7) Katılımcılar duygu ve düşüncelerini paylaşırken duyarlı olmalıdır.
- 8) Gerekli durumlarda yeni grup kuralları birlikte belirlenir.

I.OTURUM



"Çalışmanın her saniyesinden nefret ediyordum ama kendime hep "Dayan!" diyordum. Bugün çalışacağım ve ömrümün sonuna kadar bir şampiyon olarak yaşayacağım."

Yaşantı Ödevi Kayıt Formu

Adı Soyadı:

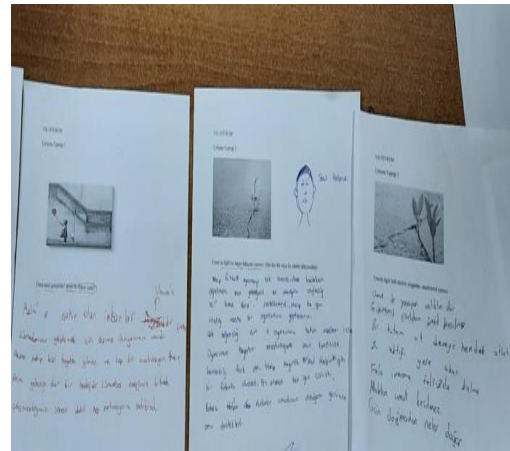
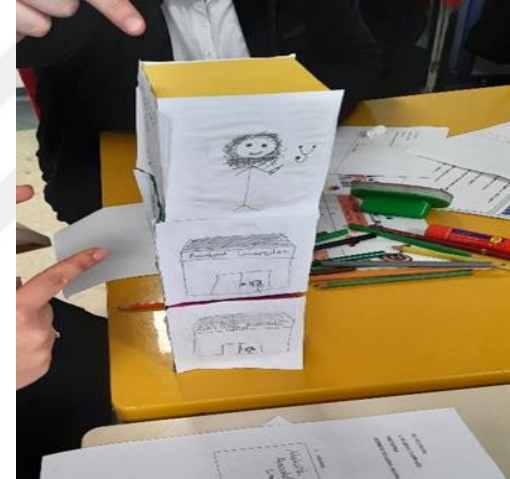
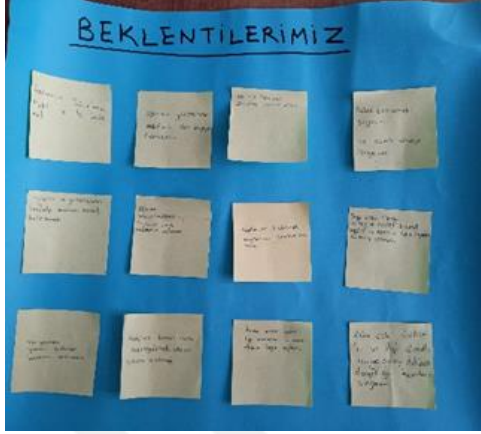
Çevrenizdeki azimli kişinin gözlemlediğiniz özellikleri nelerdir?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Çevrenizdeki azimli olmayan kişilerin özellikleri nelerdir?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

EK 10. Azim Psikoeğitim Oturumlarından Bazı Görseller





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..