



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**ERGENLERDE ÖZ-YETERLİK, MOTİVASYON, AZİM VE  
PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ: BİR  
MODEL SINAMASI**

Fatma Nur YILDIZ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

ERGENLERDE ÖZ-YETERLİK, MOTİVASYON, AZİM VE PSİKOLOJİK  
DAYANIKLILIĞIN İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ: BİR MODEL SINAMASI

Fatma Nur YILDIZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARDAŞ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

#### KABUL VE ONAY

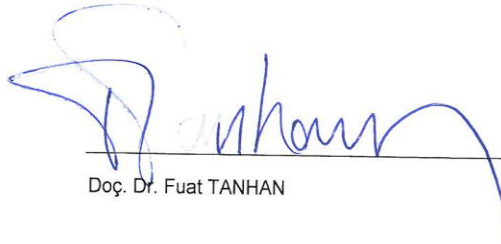
Fatma Nur YILDIZ tarafından hazırlanan "Ergenlerde Öz-yeterlik, Motivasyon, Azim ve Psikolojik Dayanıklılığın İyi Oluş İle İlişkisi: Bir Model Sınaması" başlıklı bu çalışma, 10.07.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Dr. Öğr. Üyesi Birsen ŞAHAN (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARDAŞ (Danışman)



Doç. Dr. Fuat TANHAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

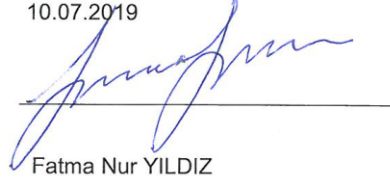
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.07.2019



Fatma Nur YILDIZ

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitiminin süresince bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım ve bu araştırmanın planlanmasından yazım aşamasına kadar fikir ve görüşleriyle beni destekleyen ve her zaman varlığını yanımda hissettiğim değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARDAŞ'a, değerli jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Birsen ŞAHAN ve Doç. Dr. Fuat TANHAN'a sonsuz teşekkür ederim.



## ÖZET

YILDIZ, Fatma Nur. “Ergenlerde Öz-yeterlik, Motivasyon, Azim ve Psikolojik Dayanıklılığın İyi Oluş İle İlişkisi: Bir Model Sınaması”, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.

Pozitif psikoloji yaklaşımının ortaya çıkmasıyla birlikte bireylerin iyi oluş ve mutluluk düzeyleriyle ilişkili değişkenlerin ortaya konulması ve iyi oluşu artırıcı programların geliştirilip uygulanması yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Pozitif psikoloji yaklaşımının bakış açısı zaman içinde eğitim alanında da kabul görmeye başlamış ve pozitif gençlik gelişimi çerçevesinde öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin artırılması önem kazanmaya başlamıştır. Bundan dolayı da iyi oluş ile ilgili durumun ve iyi oluşu etkileyen değişkenlerin ortaya konulması önem kazanmaya başlamıştır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı; akademik öz yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin iyi oluş ile ilişkisini ortaya koymak ve bu değişkenlerin iyi oluşu etkileme mekanizmasını açıklamaya yönelik olarak alanyazın temelli geliştirilen bir model önerisini test etmektir.

Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Van ilindeki liselerde öğrenim görmekte olan 300 kız, 300 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya farklı sınıf düzeylerinden (9,10,11 ve 12. sınıf) ve bölüm türlerinden (sayısal, eşit ağırlık, sözel, yabancı dil) öğrenciler katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ), Kısa Azim Ölçeği ve Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve veri analizi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon Katsayısı ve Yapısal Eşitlik Modellemesinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda öz-yeterlik, motivasyon, azim, psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş değişkenleri arasında anlamlı pozitif ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik bulgular; katılımcıların iyi oluş, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını, kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve içsel motivasyon

düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğunu, erkeklerin ise iyi oluş ve öz-yeterlik puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Hipotetik modelin analizine yönelik bulgular önerilen hipotetik modelin mükemmel uyum gösterdiğini, akademik öz-yeterlik ve içsel motivasyonun azim ve psikolojik dayanıklılık düzeyini arttırdığını, bu iki değişkenin de bireylerin iyi oluş düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur. Ortaya konulan bulgular çerçevesinde okullarda ve ruh sağlığı alanında çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

### **Anahtar Sözcükler**

Pozitif psikoloji, azim, kararlılık, psikolojik iyi oluş, başarı

## ABSTRACT

YILDIZ, Fatma Nur. The Relationship of Self-efficacy, Motivation, Grit and Resilience with Well-Being in Adolescents: A Model Test, Master Thesis, Van, 2019.

With the emergence of positive psychology approach, it has become widespread to examine the variables related to well-being and happiness levels of individuals and to develop and implement well-being enhancing programs. The positive psychology perspective started to be accepted in the field of education in time and it became important to increase the well-being of the students within the framework of positive youth development. Therefore, investigating well-being levels and determining the variables that affect well-being gains more importance in recent years. The aim of this research is; determining the relationship between academic self-efficacy, intrinsic motivation, perseverance and resilience with well-being and to test a hypothetical model developed based on the literature for explaining of how these variables affect the well-being.

The study group consisted of 600 adolescents (300 male and 300 females) from different high schools in Van province under the Ministry of National Education. Participants from different grade levels and department types participated to the study. For data collection, Self-Efficacy Scale for Children, Scale for Motivation to Study Lesson for Adolescents, Adolescent Psychological Resilience Scale (EPDS), Short Grit Scale and Five-Dimensional Well-Being Scale for Adolescents: EPOCH scales were used. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Structural Equation Modeling were used for data analysis.

As a result of the research, it was revealed that there were significant positive relationships between self-efficacy, motivation, grit, resilience and well-being. Findings regarding the differentiation of variables by gender shows that; participants resilience, motivation, self-efficacy levels differs in terms of gender. According to the findings regarding the differentiation of variables by gender, it was found that well-being, resilience, self-efficacy and motivation levels of the participants differed significantly according to gender. Resilience and motivation levels of females were higher than



males, and males' well-being and self-efficacy scores were higher than females. Findings for the analysis of the hypothetical model showed that the proposed hypothetical model has perfect fit indices, academic self-efficacy and intrinsic motivation increased the level of grit and resilience, and these two variables increased the well-being levels of individuals. Various findings were presented to researchers and practitioners working in schools and mental health settings within the framework of findings.

**Key Words**

Positive psychology, grit, perseverance, psychological well-being, success



## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM .....</b>	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>viii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ .....</b>	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ .....</b>	<b>xii</b>
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu .....</b>	<b>1</b>
<b>2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. İyi Oluş .....</b>	<b>4</b>
2.1.1. Öznel İyi Oluş .....	5
2.1.2. Psikolojik İyi Oluş .....	6
2.1.3. İyi Oluş Ve İlgili Araştırmalar .....	7
<b>2.2. Öz Yeterlik.....</b>	<b>8</b>
2.2.1. Akademik Öz Yeterlik .....	10
2.2.2. Akademik Öz Yeterlik ve İlgili Araştırmalar.....	11
<b>2.3. Motivasyon.....</b>	<b>12</b>
3.1.1. Dışsal Motivasyon.....	14
3.1.2. İçsel Motivasyon .....	14
3.1.2.1. Organizmik Bütünleşme Süreci .....	15
3.1.2.2. ARCS Motivasyon Modeli.....	16
3.1.2.3. İçsel Motivasyon ve İlgili Araştırmalar .....	17
<b>2.4. Psikolojik Dayanıklılık .....</b>	<b>17</b>

<b>2.4.1. Psikolojik Dayanıklılık ve İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>20</b>
<b>2.5. Azim.....</b>	<b>21</b>
2.5.1. Azim Doğuştan mı Gelir, Sonradan mı Geliştirilir? .....	25
2.5.2 Azim Zamanla Söner mi? .....	27
2.5.3. Azmi Geliştirmenin Aşamaları .....	28
2.5.4. Azim Ve Tahammülü Destekleyen Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak .....	31
2.5.5. Öğrencilerde Azim Gelişimini Desteklemek İçin Okul Yönetimi Ve Öğretmenlere Öneriler .....	34
2.5.6. Öğrencilerde Azim Gelişimini Desteklemede Ailenin Rolü.....	35
2.5.7. Azim Ve Tahammülü Geliştiren Yaklaşımlar Ve Programlar .....	36
2.5.7.1 Zihin Yapısına Ve Öğrenme Stratejilerine Müdahaleler .....	36
2.5.7.2 Yürütücü İşlevlere Hitap Eden Okul Hazırlık Programları.....	36
2.5.7.3. İnfomal Öğrenme Programları.....	37
2.5.7.4 Alternatif Okul Modelleri Ve Okul Seviyesinde Yenilik Yaklaşımları.....	37
2.5.8. Azim Ve İlgili Araştırmalar .....	37
<b>2.6. Amaç.....</b>	<b>39</b>
<b>2.7. Önem .....</b>	<b>40</b>
<b>2.8. Sınırlılıklar.....</b>	<b>42</b>
<b>2.9. Tanımlar .....</b>	<b>42</b>
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1. Araştırma modeli .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. Çalışma grubu .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. Veriler Ve Toplanması.....</b>	<b>44</b>
3.3.1. Veri Toplama Süreci .....	44
3.3.2. Veri Toplama Araçları .....	44
3.3.2.1. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği .....	45

3.3.2.2. Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) .....	45
3.3.2.3. Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği .....	46
3.3.2.4. Kısa Azim Ölçeği .....	47
3.3.2.5. Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği .....	47
<b>3.4. Verilerin analizi .....</b>	<b>48</b>
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>50</b>
4.1. Psikolojik İyi Oluş Ve Araştırmada Ele Alınan Diğer Değişkenlerin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	50
4.2. Araştırmada Ele Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular .	51
4.3. Ölçme Modeline İlişkin Sonuçlar.....	51
4.4. Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar .....	52
4.5. Demografik Değişkenler Ve Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Yorumlar .....	55
4.6. Yapısal Modele İlişkin Yorumlar .....	57
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>60</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>62</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>82</b>

**TABLolar DİZİNİ**

<b>Tablo 1.</b> Değişkenlerin cinsiyete göre farklılığına ilişkin bulgular .....	50
<b>Tablo 2.</b> Değişkenler arası ilişkiler.....	51
<b>Tablo 3.</b> Yapısal modele ilişkin uyum değerleri sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.</b> İyi Oluş modeline ilişkin standardize değerler ve t değerleri .....	54



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: İyi Oluş Türleri .....	4
Şekil 2: Atfetme Kuramının Boyutları.....	23
Şekil 3: Değişkenlere İlişkin Önerilen Model.....	40
Şekil 4: Önerilen Modele İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi .....	53



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin olumsuz yönleri üzerine yoğunlaşan geleneksel anlayışın bireylerin güçlü yönlerini ihmal etmesi, olumlu yönlerine yeterince ilgi göstermemesi ve insanı sadece patoloji odaklı bir yaklaşım çerçevesinde ele aldığı fark edilmesi ve eleştirilmesiyle birlikte modern bir yaklaşım olarak pozitif psikoloji akımı ortaya çıkmıştır (Seligman, 2000). Pozitif psikoloji bireylerin güçlü yönlerinin ve erdemlerinin geliştirilmesini önemseyen, ortalama bir insan için işlevsel ve geliştirici kaynakları ortaya koymaya çalışan, bireylere olumlu deneyimler yaşama imkanı sunarak onların iyi oluş düzeylerini artırıcı programlar uygulanması ile sağlıklı ruh halinin korunmasına odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikoloji; pozitif kurumlar, pozitif bireysel özellikler ve ve pozitif duygular olmak üzere üç temaya odaklanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Eğitim sistemi, IQ gibi standart testlerle ölçülebilen, akademik yeteneklere ve sınav sonuçlarına odaklı oldukça kurallı bir program içermektedir. Bu sistem öğrencileri yalnızca bir sonraki sınava hazırlamaya odaklayarak, onların yaşam hedeflerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Ruh sağlığı alanında çalışmaların artması ile birlikte, çocukların ve gençlerin refahı için 21. yüzyılda işe yarayan bir eğitim sistemi geliştirmek daha öncelikli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitmeicilerin görevi öğrencileri gerçek hayattaki başarı için hazırlamaktır (Aliyev, 2015). Pozitif kurumlar, okul kapsamında ele alındığında, geleneksel yaklaşıma ek olarak akademik başarının ötesinde öğrencilerin pozitif bireysel özelliklerine ve pozitif duygularına odaklanmak gerektiğine vurgu yapmaktadır (Huebner, Gilman, Reschly ve Hall, 2009).

Pozitif bireysel özellikler, bireylerin yetenekli olduğu alandaki becerilerinin desteklenmesinin yanında bireylerin kendi kaynaklarının olduğuna vurgu yaparak, onların erdemlerinin ve güçlü yönlerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Çalışmalar sonucunda bilgelik, cesaret, insaniyet, adalet, ölçülülük ve aşkınlık olmak üzere altı erdem belirlenmiştir. Bu erdemlerin altında özgünlük, merak, öğrenme sevgisi, açık

fikirlilik, bakış açısı, dürüstlük, cesur olma, sebatkârlık, yaşam coşkusu, iyiyüreklilik, sosyal zekâ, sevme ve sevilme, hakkaniyet, liderlik, vatandaşlık, affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlilik, öz kontrol, estetik ve mükemmelliğin takdiri, şükür, umut, mizah ve maneviyat olmak üzere 24 karakter gücü yer almaktadır. Her birey bu özellikleri farklı düzeylerde kişiliğinde barındırmaktadır. Birey baskın olan karakter güçlerini kullandığında kendini tam anlamıyla yaptığı işe verebilmekte ve yaptığı işten keyif alabilmektedir. Bunun sonucunda yapılan işten daha çok verim alınmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004).

Pozitif duygular boyutu ise iyi oluşa odaklanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Psikolojik iyi oluş alanyazında diğerleri ile olumlu ilişkiler kurma, kişisel gelişim ve amaçları sürdürme gibi yaşamda karşı karşıya kalınan davranışları yönetme olarak tanımlanmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Seligman (2000)'a göre iyi duygular, yaşama bağlılık, ilişkiler, yaşamın anlamı ve başarılar iyi oluşu meydana getiren unsurlardır. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin iyi oluşlarının akademik başarı ile ilişkili olduğunu, akademik başarıyı sağlamada bilişsel faktörler kadar bilişsel olmayan faktörlerin de önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Hoerr, 2012; Waters, 2011).

Yaşam amaçlarına ulaşmak, başarıyı yakalamak ise azim, kararlılık, tahammül, zorluklarla mücadele etme ve psikolojik dayanıklılık gibi güçlü kişilik özelliklerine sahip olmayı gerektirmektedir (Pappano, 2013). Bunun için disiplinli, kendini toplama gücüne sahip, meraklı, kendi kendini motive edebilen, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmelidir. Öğrencilere azmin erdemleri, yani sebat, sabır ve asla vazgeçmeme becerisi öğretilmelidir (Aliyev, 2015; Bradshaw ve Richardson, 2009; Popova, 2014). Globalleşen dünya ekonomisinde, önümüzdeki yıllarda uzmanlık gerektiren birçok iş sahası, yeni pazarlar, yeni endüstriler yaratılacaktır. Bu sebeple sürekli değişime ayak uydurmak için daha fazla girişimci, kararlı ve becerikli genç bir yetenek havuzuna ihtiyaç olacaktır. Azim, bireylerin bu süreçte amaçları doğrultusunda yılmadan ilerleyebilmeleri için sahip olmaları gereken önemli bir özelliktir (Aliyev, 2015; John, 2007).

Azmin başarı üzerindeki etkisi, bireylerin yaşamlarına katkısı konusunda yurtdışında birçok araştırma yapılmasına karşın Türkiye'de yeni yeni çalışılmaya



başlanmıştır. Azim ve azmi etkileyen değişkenlerin önemi gerektiği kadar bilinmemektedir. Araştırmacılar, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve eğitim camiasındaki tüm ilgililerin azmin önemini anlamaları ve azim üzerine uygulama yapmaları için farkındalığı artırmak gerekmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı; ergenlerde iyi oluş ile ilişkili olarak özyeterlik, motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve azim değişkenlerini incelemek ve alanyazına dayalı olarak ortaya konulan hipotetik bir iyi oluş modelini test etmektir.



## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. İyi Oluş

Mutluluk, gerek araştırmacıların, gerek kuramcılarının uzun yıllardır üzerinde durduğu, dikkat çektikleri önemli bir kavramdır. Her insan hangi yaştan, hangi kültürden, hangi coğrafyadan olursa olsun mutluluğa erişmeyi amaçlamakta ve bunun için çabalamaktadır (Braun, 2000).

İyi oluş, bireylerin ruhsal sağlık yönünden rahatsızlıklara sahip olmaması, psikolojik olarak kendini pozitif ve hayat dolu görmesi olarak tanımlanmaktadır (Manderscheid vd., 2010). Diener (2000) 'a göre iyi oluş; bireyin memnuniyeti, mutluluğu, huzuru ve yaşam doyumu ile anlatılmaktadır. Olumlu duygu oluşturan yaşantıların olumsuz duygu oluşturan yaşantılardan daha fazla olması ile ilişkilidir.

Van Praag ve Carbonell (2004)'e göre; iyi oluş kavramını sosyal ilişkileri, evliliği ve aile hayatını, yaşanılan ortamı, ekonomik düzeyi, boş vakitleri, barınmayı, sağlığı, kalkınmayı ve gelişmeyi kapsayan çok geniş bir kavramdır. Veenhoven (2005), yapmış olduğu çalışmada fırsatlar, getiri, dışsal ve içsel perspektiften iyi olma hali olmak üzere dört tür iyi oluştan bahsetmektedir. Veenhoven (2009) bu kavramları bir araya getirerek aşağıdaki şemayı oluşturmuştur:

	DIŞSAL	İÇSEL
FIRSATLAR	Uygun Ortam	İyi İşleyiş
GETİRİ	Pozitif Dışsal Etki	Süreklilik

Şekil 1: İyi Oluş Türleri (Veenhoven, 2009).

Dışsal fırsatlara odaklanarak elde edilen yaşanabilir, iyi bir ortama sahip olmak (uygun ortam) iyi oluşu sağlamaktadır. Dışsallığın getirisi olarak sistemin ortaya çıkardığı hoşnutluk (pozitif dışsal etki), yaşamın faydası bizi iyi oluşa ulaştırır. Fırsatlar sunan içsel perspektif, sistemin iç işleyişine odaklanarak düzgün işleyen bir sistemi (iyi işleyiş) göstermekte, bunun getirisi ise tutarlı ve sürekli bir sistemin (süreklilik), uzun

ve mutlu bir yaşamın olmasıdır. Tüm bunlar da iyi olma durumunu göstermektedir (Veenhoven, 2009).

Literatürde iyi oluşun öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş olmak üzere iki genel yaklaşım ile açıklandığı görülmektedir. Bu iki yaklaşım öznel iyi oluş haz (hedonic), psikolojik iyi oluş ise psikolojik işlevsellik (eudaimonic) bakış açısını yansıtmaktadır. Psikolojik iyi oluş kavramı ile öznel iyi oluş kavramlarının benzer kavramlar olduğu görüşleri mevcuttur (Kashdan, Biswas-Diener ve King, 2008). Fakat bu iki kavramın birbirinden farkını ortaya koyan görüşler; öznel iyi oluşu olumlu duyguların ve yaşam doyumunun daha fazla, olumsuz duyguların ise daha az hissedilmesi olarak tanımlayarak, öznel iyi oluşun duygulara yaptığı vurguya dikkat çekmektedir. Bu sebeple öznel iyi oluş, hedonik mutluluk olarak da ifade edilmektedir.

### 2.1.1. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, bilişsel boyutta yaşam doyumunu ve duyuşsal boyutta ise olumlu-olumsuz duyguların yokluğu ya da azlığını ifade eden iki boyutta değerlendirmesidir (Diener, 1984). Yaşam doyumunu bireyin kendi hayatına öznel bakış açısıyla yaptığı iyi ya da kötü şeklinde değerlendirmesidir (Lucas ve Diener, 2004). Olumlu duygular, bireyin diğer insanlara ve olaylara olan olumlu tutumunu ifade ederken bireyin hayatından memnun olduğunu göstermektedir. Olumsuz duygular ise bireyin hayatından memnun olmadığını, kötü olarak algıladığını göstermektedir. Sonuç olarak bireylerin olumlu duyguları olumsuz duygularından daha fazla ise öznel iyi oluşlarının da yüksek düzeyde olacağı söylenebilir (Diener, 2006).

Diener (1984)'e göre öznel iyi oluşu etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler kişilik değişkenleri, sosyal ve demografik değişkenler olmak üzere üç grupta açıklanabilir. Literatürde birçok araştırmacı kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşun temel belirleyicisi olmasa da, öznel iyi oluşu etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Sık hissedilen olumlu duygular, iyimserlik ve benlik saygısı yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu düşünülen farklı kişilik özellikleridir (Diener ve Diener, 1996). Sosyal değişkenler ise kültür bağlamında ele alınmaktadır. Birey merkezli kültürlerde, bireylerin kendi ilgi ve tercihlerini yaşamlarına daha büyük oranda geçirebildikleri için öznel iyi oluş düzeyinin de daha yüksek olması beklenmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Lyubomirsky, Sheldon ve Schade (2005), eğitim durumu,

ekonomik düzey, yaş cinsiyet gibi demografik değişkenlerin öznel iyi oluşun çok küçük bir paydasını açıkladığını ifade etmektedirler.

Psikolojik iyi oluş kavramı ise, bireyin potansiyelinin farkında olması ve kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014; Waterman, Schwartz ve Conti, 2008). Psikolojik iyi oluş özerklik, meydan okuma, çaba harcama ve kişisel gelişim olgularını bünyesinde barındırırken; öznel iyi oluş ise yaşam doyumu ve mutluluk olgularını içermektedir (Hamurcu, 2011).

### 2.1.2. Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş kavramı günümüzde Ryff (1989) tarafından kavramsallaştırılan şekli ile kullanılmaktadır. Ryff, psikolojik iyi oluşa dair kuramsal yaklaşımlardaki eksikliklere vurgu yaparak; Maslow'un kendini gerçekleştirme, Jung'ın bireyselleşme, Jahoda'nın ruhsal sağlık, Victor Frankl'ın anlam arayışı, Bühler'in temel yaşam eğilimleri, Neugarten'in kişilik sürecine hakim olma ve Allport'un olgunlaşmaya dair görüşlerinden faydalanarak kendi kuramını ortaya koymuştur (Ryff ve Singer, 2008). Ryff (1989)'ın ortaya koyduğu psikolojik iyi oluş modelinin altı boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; öz-kabul, insanlar ile pozitif ilişkiler, özerklik, çevresel kontrol, yaşam amaçlarına sahip olma ve kişisel gelişimdir. Psikolojik iyi oluşu yüksek olan bireyler, Carol Ryff tarafından kişisel gelişimine önem veren ve bu doğrultuda zaman ve çaba harcayan, yeni deneyimlere açık, kendini kabul eden, çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, karşısına çıkan engellerle baş etme becerilerine sahip, kendi kendine karar verebilen, yaşamını anlamlı bulan ve yaşam amaçlarına sahip bireyler olarak ifade edilmiştir (Kardaş, 2017).

Seligman (2011) olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) kavramlarının baş harflerinin bir araya gelmesi ile oluşan PERMA adı verilen psikolojik iyi oluş modelinde, birey yaşamında olumlu duyguları sıklıkla yaşıyorsa, yaşama bağlıysa ve keyif alarak yapabildiği meşguliyetleri varsa, kurduğu ilişkilerden doyum sağlayabiliyorsa, yaşamında bir anlam buluyorsa ve başarılı olduğunu hissediyorsa bireyin yeterli düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip olduğunu ifade etmektedir.

Azim ve sebat, öz yeterlik, motivasyon, yaşam amaçları, umut, iyimserlik, sosyal destek ve öz saygı da psikolojik iyi oluşu artıran psikolojik özelliklerdendir

(Doğan, 2018). Ryan ve Deci (2000) psikolojik iyi oluşun sosyal ve kişisel alanları içinde öncelikli olarak başarı ve yetkinlik gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ifade etmektedir. Bandura (1997) bireyin yetkinlik inancının okul başarısının yüksek seviyede doğrudan yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Başarı ihtiyacı bireylerin kendilerini yetkin gördükleri hedeflere yönelmelerini sağlar. Yetkinlik inancının güçlü olması başarı ve iyi oluş düzeyini de güçlendirmektedir. Aristoteles'e göre kişi ancak kendini gerçekleştirmek için çabalayarak, özüne dönerek ve gerçek benliği ile uyumlu bir yaşam ile psikolojik iyi oluşa sahip olabilir (Berridge ve Kringelbach, 2011; Waterman, 2013).

### 2.1.3. İyi Oluş Ve İlgili Araştırmalar

Hamurcu (2011) araştırmasında, bireylerin yetkinlik beklentisi ve başarı ihtiyacı ile kişisel gelişim, yaşam amaçları, özerklik ve diğerleriyle olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymakta ve psikolojik iyi oluşun tüm boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere ulaşmıştır. Soini, Aro ve Niemivirta (2008) ergenler üzerinde, Tuzgöl-Dost (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında başarı durumlarının iyi oluş durumlarını anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

6. ve 7. Sınıflardaki erkek ve kız ergenler üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada erkek ergenlerin kız ergenlere göre anlamlı ve daha yüksek kendine yeterlik (self- competence) gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ergenliğin ilk yıllarında cinsiyet farklılığının anksiyete ve depresyonda kısmen etkili olduğu söylenebilir (McCauley- Ohannessian, Lerner, Lerner ve von Eye, 1999). 775 ergen üzerinde yapılan çalışmada ise düşük akademik başarı, uyku düzenliği her iki cinsiyette de depresif belirtilerle ilişki göstermiştir. Kızlar daha fazla depresif belirtiler göstermişlerdir (Coelho ve diğerleri, 2002).

Calais, Andrade ve Lipp (2003) okul yılı ve cinsiyet ile stres belirtileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yaklaşık 300 ergene "Lipp Stres Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ile stres düzeyi arasında yüksek korelasyon bulunmuştur ve kızlar erkeklere göre daha fazla belirti göstermişlerdir. İyi oluş ve okul başarısı arasındaki ilişkinin nedenselliğinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, etnik köken ve IQ değişkenleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik performans iyi oluşun yordayıcısı olarak görülürken,

cinsiyet, aile gelir düzeyi ve IQ ile iyi oluş arasında bir ilişki bulunmamıştır (Quinn ve Duckworth, 2007).

Özen (2005) yaptığı çalışmada ergenlerin iyi oluş düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ergenlerin iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı ve algılanan ekonomik duruma bağlı olarak farklılık gösterirken, anne babanın öğrenim durumu, sınıf düzeyi ve cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Uzmanlar yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin; özyeterliliğinin yüksek olduğunu, zorlu yaşam koşulları karşısında psikolojik dayanıklılık, başarısızlık karşısında motivasyonu koruma ve sebatkarlık yeteneği, duyguları ve ani istekleri kontrol yeteneği konusunda üstün olduğunu ifade etmektedirler (McGarvey, 1997 ). Öz yeterlik, bireyin iyi oluş düzeyini etkileyen önemli bir faktördür.

## **2.2. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik, bireyin amaçlara ulaşmak için ilgili işleri organize edebilme ve hedeflere ulaşabilmek için belirlenen etkinlikleri başarılı bir şekilde yerine getirebilme kapasitesi hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Bu inanç bireyin motivasyon sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Yeterlilik inancı yüksek olan birey, zorluklarla baş edebilmek için daha fazla çaba gösterir, problemlere karşı daha uzun süre dayanıklılık gösterir (Bandura, 1997). Bireyin herhangi bir etkinliği gerçekleştirmesi gerektiğinde yeterlik inançları devreye girerek performansı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992). Öz yeterlik düzeyi, genelleme ve güç olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Düzey, bireyin kendisine verilen bir görevle veya karşı karşıya kaldığı bir problemle başa çıkması gerektiği durumu, kolay, zor, çok zor şeklinde derecelendirerek görevi başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacağına ilişkin algısıdır. Genelleme, bireyin yaşadığı durumlardan çıkarımlarını ve öğrenmelerini benzer durumlara transfer ederek ihtiyaç duyduğu zamanlarda kullanabilmesidir. Güç boyutu ise bireyin görevi başarıyla tamamlayabileceğine, görevin sorumlulukları ile baş edebileceğine güçlü bir şekilde inanmasıdır (Bandura, 1977).

Erikson (1968)' a göre, okul çağında ortaya çıkan başarıya karşı aşağılık krizinin başarılı bir şekilde atlatılması sonucu "yeterlik" duygusu gelişmektedir. Çocuk bu

dönemde oyun oynamanın dışında; bir şeyler üretmek, yaptığı işlerde başarılı olmak, başardığı konularda başkaları tarafından takdir edilmek gibi amaçlar edinmeye başlar. Başarıları takdir edildikçe çocuk kendine güven duyar, çalışma ve başarılı olma azmi artar. Çocuğa kapasitesini kullanma ve geliştirme olanağı sağlamak, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde sorumluluklar vermek çocuğun benlik algısını güçlendirmekte, başarıma ve azim duygularını geliştirmektedir. İlgi alanlarının dışında sorumluluklar yükleyerek büyük beklentiler içinde olunması, çocuğun yaptığı işlerin beğenilmemesi sonucunda çocukta aşağılık ve yetersizlik duyguları gelişir. Çocuk bu dönemde evde veya okulda başkaları ile kıyaslanırsa benlik gelişimi olumsuz etkilenir.

Öğrenciler engellerle karşılaştığı zaman övgü sözcükleriyle öz saygılarını kazandırmak ve yanlışlarını düzeltmek, onların bilgiye ulaşmalarını daha da zorlaştırır. Çocuklar gerektiğinde öfke duymalı, kaygılanmalı ve başarısızlığı da yaşamalıdır. Övgü sözcükleri ile büyüyen bir çocuk anne babanın onayını alabilmek için yaşar ve sürekli kendini kanıtlama çabası ile olduğundan daha başarılı görünmek ister. Böyle bir çocuk kendi istek ve amaçlarını göz ardı ederek ailesinin amaçlarına ve isteklerine odaklanır. Bu durumda çocuk başarılı olmaktan daha da uzaklaşacaktır (Seligman, 1996). Aile çocuklarının mutluluklarını sağlar, onların önüne çıkan engelleri kaldırırsa daha büyük işler başaracaklarını düşünür. Fakat uzmanlar çocukların büyük işler başardıklarında mutlu olacaklarını düşünmektedirler. Çocuk öz saygısını kazanmak için engelleri kendi aşabilmeli, zorluklara katlanmayı öğrenmelidir (Gauld, 2003).

Roberts (2009) imkansızlıklar içinde, zorluklarla ve çoğu şeyden mahrum kalarak büyümüş olan çocukların yaşadıkları tüm olumsuzluklara rağmen diğer çocuklara oranla daha çok azim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Tough (2012) da çocukların mücadele azmini geliştirmek için başarısız deneyimlere ihtiyacı olduğunu, isteklerine kolay ulaşamaması ve hazır bir şekilde önüne sunulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Kuralların ve yapıcı bir disiplinin oluşturulması da çocukların karakter gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Özyeterlik algısı, hayatın birçok alanında, farklı boyutlarıyla başarılı olmaya dönük önemli katkılar sağlamaktadır. Bunlardan biri de bireyin akademik alanda başarılı olmasına katkı sağlayacak akademik öz yeterlik boyutudur (Bandura, 1997).

### 2.2.1. Akademik Öz Yeterlik

Akademik özyeterlik, belirlenmiş olan eğitim hedeflerinden, bireylerin başarı sağlaması için, azmine yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Sirois, 2004). Akademik özyeterlik bireylerin çaba göstererek ulaştıkları başarıların farkında olarak, amaçlara ulaşmak için azimle ve kararlılıkla tüm zorlukların aşıldığı deneyimlerle oluşur. Akademik özyeterlik inançları yüksek olan bireyler zorlukların üstesinden gelebileceğine inanır, azmetme eğilimi gösterir ve hedeflere ulaşabilmek için kararlılıkla ve ısrarla çalışırlar. Kendilerine zorlu hedefler koyarak çabalarının olumlu sonuçlar doğurmasını umarlar. Başarısız olmayı yetenek veya zekâ eksikliğine değil, yeterli çabanın gösterilmemiş olduğuna veya olumsuz çevre koşullarına bağlarlar. Bu sebeple azim ve özyeterlik özellikleri yakından ilişkili kavramlardır. Akademik özyeterlik azmi doğurur, azim ise çoğunlukla bireyi başarıya ulaştırır (Bandura, 2008; Kurt, 2009). Yüksek öz yeterlik duygusuna sahip bireylerin kendilerine hedefler belirlemeleri bir işi başarmaya yönelik olumlu duygular geliştirerek bireyin iyi oluşuna ve mutluluğuna katkıda bulunmaktadır (Bandura, 2004).

Akademik özyeterlik inancı bireyin temel yaşantıları sonucu öğrenmeleri, başkalarının deneyimleri ve öğrenmeleri, sosyal ikna ve psikolojik durumun güçlendirilmesi ile geliştirilebilir (Bandura, 1977).

Bireyin geçmiş yaşantılarında elde ettiği başarı deneyimleri, benzer durumlardaki başarı beklentilerini de daha üst düzeye çıkarmaktadır. Bireyin elde ettiği başarılar, öz yeterlik inançlarını güçlendirmektedir. Bu sebeple bireylere, çaba sarf ederek elde edebileceği orta zorlukta görevler verilmeli ve başarılı deneyimler yaşaması sağlanmalıdır. Eğer birey, çaba sarf etmeden kolay elde ettiği başarılar deneyimlese, gelecekte de çaba sarf etmeden iyi sonuçlar alma beklentisine girer. Bunun sonucunda yaşadıkları başarısızlık durumu ise cesaretlerinin ve akademik özyeterlik inançlarının kırılmasına sebep olur. Aynı şekilde bireyin akademik özyeterlik inancı yeterli seviyede geliştirilmeden başarısızlık yaşaması da akademik özyeterlik inancını olumsuz etkiler (Bandura, 1994).

Bandura (1977)'ya göre, başkalarının olumlu deneyimleri ve öğrenmeleri bireyin hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba sarf etmelerini ve hedef odaklı beklentilerini artırmalarını sağlar. Birey başkalarının çabalarını ve bunun olumlu sonuçlarını



gözlemediklerinde “başkaları başarabiliyorsa ben de başarabilirim” düşüncesi ile kendilerini motive eder. Fakat bunun tersi de mümkün olduğundan bireyin dolaylı yaşantılar yoluyla öğrenmeleri dikkat edilmesi gereken bir husustur. Birey kendisiyle benzer özelliklere sahip kişilerin gösterdikleri yüksek çabaya rağmen başarısız sonuçlarını gözlemediğinde akademik özyeterlik inancı zarar görebilir. Bandura ve Jourden (1991)’ e göre bireyler arasında yapılan sosyal karşılaştırmalar da öz yeterliği olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Birey başkalarının kendisini geçtiğini gördüğünde yetersizlik hisseder ve performansı gittikçe düşer. İlerleme kaydettiğini gördüğünde ise akademik özyeterliği güçlenir ve performansı artar.

Bireylerin başarı ya da başarısızlık durumlarında cesaretlendirilmesi, tavsiye ve öneriler verilerek sosyal ikna ve geri bildirimler yoluyla zorlukların üstesinden gelebileceğine dair inançları güçlendirilebilir. Bunu yaparken kişinin gerçekçi kaynaklarına vurgu yapılmalıdır. Gerçekçi olmayan sosyal ikna yoluyla yükseltilmiş öz yeterlik inancı, bireyin yaşadığı başarısızlık durumunda oldukça zarar görecektir (Bandura, 1986). Bireylerin katettikleri gelişimi ön plana çıkararak olumlu geri bildirimler sunmak öz yeterliği, tutkuyu ve performansı güçlendirirken, bireylerin eksiklerine ve yanlışlarına odaklanarak olumsuz geri bildirimler vermek ise akademik özyeterliği, tutkuyu ve performansı zayıflatmaktadır (Jourden, 1992).

Bandura (1986)’e göre birey yeterli olduğuna inanmadığı zorluklarla karşı karşıya geldiğinde kan basıncı ve kalp atışları yükselir, stres seviyeleri artar. Bireyin zorluklarla başa çıkma öz yeterliği güçlendikçe zorlu durumları üstlenme konusunda cesareti de artar. Akademik özyeterlik inancı; stresli ve zorlayıcı durumlar, yorgunluk ve diğer olumsuz duygu durumlarında kendini gösteren psikolojik durumlardan etkilenmektedir. Bireyin negatif duygusal yıkımlarını, öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı yanlış yorumlarını ve stres tepkilerini değiştirmek öz yeterlik inancını desteklemektedir (Bandura, 1994).

### 2.2.2. Akademik Öz Yeterlik ve İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde akademik özyeterlik inancının psikolojik iyi oluş, mutluluk, yaşam kalitesi, yaşam doyumu, iyimserlik, umut, sebat, psikolojik dayanıklılık, motivasyon kavramları ile arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu

görülmektedir ( Ağaoğlu, 2012; Gilman ve Huebner, 2003; Kandemir, 2014; Robinson ve Snipes, 2009; Salomon, 1984).

Araştırmalar akademik özyeterliğin sınavlara hazırlanma, ödev yapma, ders çalışma, motivasyon üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da bireylerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010; Schunk, 1991; Yao, 2009). Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre genel ve akademik özyeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ile akademik öz-yeterlik algısı ve genel öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (Kanat, 2018).

Ekici (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini incelemiş ve cinsiyetlere göre farklılık tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlilik inançlarına sahiptir. Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları çalışmalarda erkeklerin kızlara göre daha yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olduklarına ulaşmışlardır. Netz ve Raviv (2004) ise öz-yeterlik düzeyinin cinsiyet açısından farklılaştığını ve erkeklerin bayanlara göre öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Schunk ve Pajeras (2001) öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen etmenleri inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin algıladıkları durumlara ve kendi yeteneklerine ilişkin algılarına ulaşmışlardır. Öğrenciler olumsuz duygulanıma sahip olduklarında kendi yapabilirliklerinin azalmasına, olumlu duygulanıma sahip olduklarında ise yapabilirliklerinin yükselmesine, dolayısıyla akademik özyeterliliklerinin yükselmesine neden olabilmektedir.

Bireyin engelleri ve güçlükleri aşma azim ve kararlılığı gösterebilmesi için içsel olarak motive olması gerekmektedir. Motivasyon, iyi oluşu etkileyen bir diğer faktördür.

### **2.3. Motivasyon**

Güdü bireyi bir şeyler öğrenmeye, belli durumlarda tepkiler geliştirmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak motivasyon (güdülenme), azim ve öğrenme için

gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. İnsanlar genellikle ilgi çekici buldukları ve merak ettikleri konuları öğrenmeye ve bilgiye ulaşmak için kararlılık ve azim göstermeye açıktırlar. GÜdülenme (motivasyon) farklı düzeydeki ihtiyaçlardan ortaya çıkmaktadır. Bir amaca dönük olarak kişiyi davranışa yönlendiren, harekete geçiren güçtür (Acat ve Yenilmez, 2004). Bireyi öğrenmeye ve azim göstermeye teşvik edecek önemli bir neden olmadıkça birey o konuya ilgi geliştiremez. Öğrenci okulda öğrenmeleri gereken tüm konulara, hedeflere ilgi duyamayacağı için öğrenciyi motive ederek azimli olmalarını sağlamanın yollarını bulmak gerekmektedir (Selçuk, 2000).

Motivasyon, azimli bir birey olmak için ihtiyaç duyulan en önemli faktörlerdendir. Psikoloji biliminde içten gelen itici güçlerle belli bir amaca doğru yönelen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2006). Bir veya birden fazla kişiyi bir hedef çevresinde harekete geçirmek, yönlendirmek, katılımcı bir atmosfer yaratmak için gösterilen çabaların tümüne motivasyon denir (Selçuk,2000). Fidan (1996)' ya göre motivasyon, bilinçli veya bilinçsiz olarak bir durumu daha aktif ve etkili hale getirmek için zihinsel gücün o duruma odaklanması, insan duyu organlarına gelen uyarıcıların gerekli durumlarda gerekli yönlendirmeler yapılarak işletilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin içinde gizli olarak yer alan güçler ve dış faktörler sayesinde bireyin davranışlarını harekete geçirme, belli bir hedefe ulaşmak üzere davranışın yönlendirilmesi ve bireyin kendine koyduğu hedef doğrultusunda davranışını devam ettirmesi motivasyonun ana unsurlarıdır (Tınaz, 2005). Weiner'e göre motivasyonun; kararlılık/azim, seçme, beklememe, yoğunluk ve duygu olmak üzere başlıca beş göstergesi bulunmaktadır. Etkinlikte ne kadar süre harcadığı yani ne kadar azimli ve kararlı olduğu, bireyin neyi seçtiği, o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi yani tereddüt etmeden seçim yapması, bu davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu ve etkinlikten önce ve sonra hissedilenler motivasyonun göstergeleridir ( Açıköz, 1998).

Motivasyon eksikliği sebebi ile öğrenci çoğu zaman bilgisayar oyunları, arkadaşlarla zaman harcama, telefon görüşmeleri gibi eğitim dışı etkinliklerle ilgilenebilir, ders çalışma ve eğitimsel faaliyetlerden uzaklaşabilir. Motivasyonu eksik bir öğrenci için eğitimsel faaliyetler çok sıkıcı bir hal alacaktır. Bu yüzden de öğrenci ders çalışma ile ilgili etkinliklerini sürekli erteleme çabasına girer. Öğretmen veya

ebeveyn baskısıyla zorunlu olarak bu faaliyetler gerçekleştirildiğinde, gerçek bir başarıya ulaşılamaz. Öğrenme motivasyonu, bireyin öğrenme faaliyetlerini anlamlı bularak bunlardan etkin bir şekilde faydalanması olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1999). Motivasyon genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategori altında değerlendirilmektedir (Selçuk, 2000).

### 3.1.1. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin dışından gelen etkileri kapsar. Kişinin içten gelen istekle değil, bir cezadan kaçınmak için veya bir ödüle ulaşmak için gösterdiği davranışları içerir (Deci ve Ryan, 2008). Öğretmenlerin ve diğerlerinin öğrenciden beklentileri, sınıfın hedef yapısı, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve arkadaşların hedefleri, sosyal etkileşimin sonuçları, sınıf pekiştiricileri ve ödül-ceza sistemleri, başarıya götürmek için öz güven geliştirerek, dikkati sağlayan ilgi çekici öğretim uygulamaları ve performans modelleri, belirsizlik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar dışsal motivasyon kaynaklarıdır (Ulusoy, 2004).

### 3.1.2. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik gösterdiği tepkilerdir. Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre içsel motivasyon, bir ödül veya çevresel bir denetim olmaksızın insanı davranışa yönlendiren, insanların zor durumlarla baş edebilmek ve kapasitelerini artırarak ilgilerine yönelmek, bu doğrultuda çaba göstermek için sahip oldukları bir enerji kaynağıdır (Deci ve Ryan, 1985; Selçuk, 2000). Kaygı ile baş etme, merak, risk alma gibi kişisel faktörler, duygusal durum ve bilinç düzeyi, bireysel hedefler, ihtiyaçlar, biyolojik ve psikolojik dürtüler, kendine güven, kendine saygı, kendini tanıma, öz yeterlik ve yaşantılar, bireysel değerler, beklentiler, başarı ve başarısızlık tanımları içsel motivasyon kaynaklarıdır (Ulusoy, 2004).

Ryan ve Deci (2000) bu sınıflandırmanın yetersiz olduğunu, içsel ve dışsal motivasyon arasında süreklilik içinde gelişen farklı özelliklerde motivasyonların bulunduğunu ileri sürmektedir. Organizmik Bütünleşme Kuramı'na göre; dışsal olarak motive edilmiş davranışların dereceli bir şekilde içselleştirilmesi mümkündür. Bu sürece "Organizmik bütünleşme süreci" adı verilmektedir (Sheldon, 2001).

### 3.1.2.1. Organizmik Bütünleşme Süreci

Organizmik bütünleşme süreci, dışsal motivasyon kaynaklarının zamanla kişisel değerlere dönüşerek içselleştirilmesi sürecini ifade etmektedir. Bir çocuk ödevlerini zamanında yapma etkinliğini başlangıçta annesinin baskısı ile veya bir ödüle ulaşmak için gerçekleştirebilir. Zamanla ödevlerini yapmadığında hissedeceği suçluluk duygusu ile çalışmayı sürdürür. Son olarak çocuk kendi değer yargılarını oluşturur ve ödevlerini yapmanın geleceği için önemli olduğunu içselleştirir (İlhan, 2015).

Bu kurama göre dışsal motivasyon; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olmak üzere dört aşamada içselleştirilmektedir (Sheldon, 2001).

Dışsal düzenleme, içselleştirme sürecinin en ilkel halidir ve Skinner (1953)'in edimsel koşullanma kuramında yer alan birinci- ikinci tür ceza ve dışsal pekiştirme kavramları ile ilişkilidir. İnsanların davranışlarının ödül almak ya da cezadan kaçmak gibi dışsal faktörler tarafından kontrol edildiği motivasyon durumudur (Sheldon, 2001; Ryan, 2006).

Dışsal düzenlemede davranışların kaynağı dışsal faktörlerken, içe yansıtılmış düzenlemede davranışların kaynağı bireyin kendisidir. Kişinin davranışlarının nedeni kendisiyle gurur duyulması, suçluluk, utanma duyguları gibi içsel faktörlerdir (Sheldon, 2001). Burada eylemlerin nedenselliğini tam olarak kavramadan davranışı gerçekleştirmek söz konusudur (Perls, 1973). Özdeşleşmiş ya da bütünleşmiş düzenleme ile dışsal kontrol aşamaları arasında kalmış bir düzenleme biçimidir (Ryan ve Connel, 1989). Dışsal düzenlemeye göre daha kararlı bir yapıya sahiptir (Deci ve Ryan, 2010).

Özdeşleşmiş düzenleme aşamasında, birey davranışları başkaları önemseydiği için değil, kendisi önemli gördüğü için gerçekleştirir (İlhan, 2015). Davranışlarının altında yatan değerleri benimser ve daha fazla içselleştirme yaşayarak eylemlerini sahiplenir (Vallerand ve Bissonnette, 1992). Özdeşleşmenin gerçekleşmesi ile davranışlar benlik tarafından kabul edildiği için daha özerk bir yapıya sahiptir. Bu durum bireyin daha yüksek performans ve bağlılık göstermesini sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2008).

Dışsal motivasyonun tam olarak içselleştirilmiş haline bütünleşmiş düzenleme adı verilmektedir. Bu aşamada davranışın gerçekleşmesi tamamen gönüllü bir şekilde gerçekleşir (Deci ve Ryan, 2010). Birey dışsal motivasyonun içselleştirilmesi ile davranışlarında özerklik duygusunu daha yoğun hissetmektedir. Bu sebeple dışsal motivasyonun özdeşleşmiş ve bütünleşmiş biçimlerine özerk motivasyon da denmektedir (Gore ve Cross, 2006; Sheldon ve Hauser-Marko, 2001; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

### 3.1.2.2. ARCS Motivasyon Modeli

John Keller'in 1987 yılında ortaya attığı ARCS, Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence) ve Tatmin (Satisfaction) sözcüklerinin baş harflerinin birleşimini ifade etmektedir (Keller, 2009).

Öğrenme faaliyetlerinde öğrencinin dikkatini çekmek ve dikkatinin eğitim boyunca sürdürülmesi ARCS motivasyon modelinin ilk ve en önemli aşamasıdır. Konu anlatımı sırasında farklı öğrenme yöntemlerini kullanmak, yazılı anlatım, görsel anlatım, sesli anlatım ve animasyon gibi e- öğrenme içeriklerini kullanmak öğrencinin dikkatini sürekli canlı tutmada büyük avantajlar sağlar (Keller, 2009). Dikkat, aynı zamanda Gagne'nin öğrenme kuramının da ilk unsurudur.

Birey, uygulanan öğretimin kendisi için yararlarının farkında olmalıdır. Eğer program, bireyin ihtiyaçlarına uygunluk göstermiyorsa birey o programa ilgi duyamaz. Bu sebeple motivasyonu sağlanamaz (Keller, 2009).

Öğrencinin öğrenme sürecinde çaba ve azim ile çalışabilmesi için güven faktörü çok önemlidir. Eğer öğrenci başarıya ulaşmak için çok fazla çabaya ve zamana ihtiyacı olduğunu düşünür ya da başarıya ulaşamayacağına inanırsa motivasyonu düşecek ve azmi kırılacaktır. Bu sebeple eğitimin ne kadar süreceği ve yapılacak etkinlikler önceden öğrenciye söylenerek belirsizlik ortadan kaldırılmalı, geri dönütlerle öğrencinin çabası ve azmi canlı tutulmalıdır (Keller, 2009).

Eğitimi tamamlayan öğrenci öğrendiği yeni bilgi ve becerileri hayata geçirebilmeli, eğitimin pozitif sonuçlarını gözlemleyerek işinde kullanabilmelidir. Öğrenci öğrenme sürecinin sonunda kazanımlarından içsel tatmin duymalı veya bir ödül almalıdır. Bunu sağlamak için eğitimin sonunda, eğitimi başarı ile tamamladığına dair

bir sertifika verilebilir ya da eğitimin belli bölümlerinde eğitici oyunlar aracılığı ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi sağlanabilir (Keller, 2009).

Stres verici yaşam koşullarına rağmen bireyin psikolojik olarak dayanıklı olması için içsel motivasyonunun da yüksek olması gerekmektedir. Psikolojik dayanıklılık iyi oluşu etkileyen faktörlerden biridir.

### *3.1.2.3. İçsel Motivasyon ve İlgili Araştırmalar*

Araştırmalar içsel motivasyona sahip öğrencilerin, sadece dışsal motivasyona sahip öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını göstermektedir (Yüksel 2004). Yapılan araştırmalar iyi oluşla içsel motivasyonun olumlu yönde, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Deci ve Ryan, 1991; Sheldon ve Bettencourt, 2002).

Yapılan araştırmalar başarı ve motivasyon arasında kuvvetli pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenmedeki artış öğrenci ve öğretmenlerin okula daha istekle gelmelerini sağlar ve öğrenci davranışlarının daha iyiye gitmesini sağlar (Ringness, 1965; Ugurogulu ve Walberg, 1979).

Ödül ve övgü çocuklardaki motivasyonu zayıflatabilmektedir. Takdir, teşekkür, küçük ödüller ve yarışmalar çocuklardaki öğrenme sevgisini yok eder. Ödül düzenli verilirse alışkanlık yapar. Verilmediğinde ceza olarak algılanır. Sık verilirse ise önemsenmez. Okuldaki öğrencilerden sadece birkaçı için övgü verilirse diğer öğrenciler bunu ceza olarak algılayıp çalışmak için çaba göstermeyi bırakabilirler. Araştırmalar, sadece başarının bireyin öz yeterliliğini oluşturmadığını göstermektedir. Büyük öğrencileri kolay görevlerde övme öğrencinin motivasyonunu azaltır ve başarı düzeyini düşürür. Ayrıca başarı için maksimum düzeyde çaba göstermenin gerekli olduğunu vurgulamak da öğrencide bıkkınlık yaratarak cesaretinin kırılmasına sebep olabilir (Öncü, 2004). Yapılan araştırmalarda iç denetim ve başarı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre öğrenci başarı ve başarısızlığını içsel nedenlere bağlıyorsa övünerek motivasyonu artar. Başarısızlık ise özgüveni azaltır (Selçuk,2000).

## **2.4. Psikolojik Dayanıklılık**

İnsanlar yaşamları boyunca doğal afetler, hastalıklar, işsizlik, başarısızlık gibi çok sayıda olumsuz yaşantı geçirmekte ve bu durum bireyin ruh sağlığını olumsuz

etkilemektedir (Oktan, 2008). Stres oluşturan olumsuz yaşantılarla karşılaşıldığında bazı insanlar bu ruh halinden kısa bir süre içinde çıkıp hayatlarına devam edebilirlerken, bazı insanlar olumsuz ruh hali ile uzun süre mücadele etmekte, anksiyete ve depresyon gibi sıkıntılar yaşamaktadırlar (Doğan, 2015).

Kobasa (1979), stres verici yaşam şartlarına maruz kalmasına rağmen ruh sağlığını koruyabilen bireyler için ilk kez “psikolojik dayanıklılık” kavramını ortaya atmıştır. Ona göre psikolojik dayanıklılık, stresli yaşam olayları karşısında bir direnç kaynağı olarak işlem gören kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Kobasa (1979), psikolojik dayanıklılık kavramının kendini adama, kontrol ve meydan okuma olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Kendini adama düzeyi yüksek olan bireyler çevrelerini ve kendilerini zaman harcamaya değer olarak düşünmektedir. Bireyin aile, iş ve sosyal çevresine, değerlerine ve inançlarına kendini adaması, bireyin yaşadığı stres verici yaşam durumları ile başa çıkabilmesi için bir güç kaynağı oluşturmaktadır (Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982). Hayatta karşılaşılan güçlükler sonucunda çaresizce olayların sonuçlarını kabullenmek yerine bu sonuçları etkileyebilmeye olan inanç ise kontrol boyutunu ifade etmektedir. Kontrol, başarı yönelimli olmayı, içsel motivasyonu, seçimler yapabilmeyi, karar verme becerilerini içermektedir. Meydan okuma, yaşanan durumların güvenliği tehdit eden ve umut kıran bir etken olmaksızın kişisel gelişim ve ilerleme için teşvik edici bir unsur olduğu yönündeki inançtır (Maddi ve diğ., 2006).

Psikolojik sağlamlık, bireyin risk faktörlerinin getirdiği olumsuzluklar karşısında uyum sağlayarak olumlu sonuçlar elde etmesidir. Koruyucu faktörler ise risk faktörlerinin ortaya çıkardığı olumsuz etkileri en aza indiren ve gelişimsel ihtiyaçların giderilmesine katkı sağlayan faktörlerdir (Kararımak ve SivişÇetinkaya, 2011; Topbay, 2016). Gizir (2007)’e göre akademik başarı, zeka, umut, iç kontrol odağı, akran ve ebeveyn desteği koruyucu faktörlerden bazılarıdır.

Goodwin (2004), psikolojik dayanıklılığı yüksek öğrencilerin; yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olma, sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere katılma, sorumluluk üstlenme, hatalarını öğrenme sürecinde deneyim olarak değerlendirerek düşük performansını yeterince çalışmamak gibi içsel faktörlere bağlama, okul içinde en az bir öğretmen ile yakın ilişki içinde olma, yeterliliğini geliştirecek fırsatları değerlendirme



ve eğitimini devam ettirmeye yönelik umut sahibi olma gibi özellikleri taşıdığını belirtmektedir.

Psikolojik dayanıklılık ilk bakışta bir kişilik özelliği olarak görülmekte ve bazı araştırmalar tarafından genetik özelliklere odaklanmakta, bazı kişilerin dayanıklı olarak doğduklarını öne sürmektedir (Block ve Block, 1980; Jacelon, 1997). Fakat psikolojik dayanıklılık, karşı karşıya kalınan gerçekler karşısında algılanarak fark edilen, öğrenilen ve gelişimsel süreç içeren bir olgu olmaktadır (Beardslee ve Podorefsky, 1998; Masten ve ark., 1990).

Psikolojik olarak dayanıklı olmayı destekleyen üç psikolojik kaynak (çabaya dayalı kontrol, akademik düşünme biçimi, stratejiler ve taktikler) bulunmaktadır (Aliyev, 2015):

Öğrenciler uzun vadeli hedefleri için önemli ödevlere yönlendirilir. Çabaya dayalı kontrol sahibi öğrenciler, içsel ya da dışsal motivasyon kaynakları ile dikkat dağıtıcı unsurları ortamdaki uzaklaştırıp, işlerine odaklanabilirken; diğer öğrenciler kendilerine söz geçiremeyip ilgilerini dağıtmaktadır (Duckworth, 2018). Akademik düşünme biçimi, öğrencinin öğrenme ortamı ile ilişkilerini nasıl düzenlediklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin öz güvenlerini, inançlarını, davranışlarını ve değerlerini kapsamaktadır. Kendi hedeflerine ve ilgi alanlarına göre görevleri benimseyebilen, hedeflere ulaşmak için karşılaşılabilecek zorluklara göğüs gerebilen, yeteneklerini sarf edeceği çaba ile geliştirebileceğinin farkında olan bir düşünme biçimidir (Blackwell, Trzesniewski ve Dweck, 2007; Walton ve Cohen, 2007). Öğrencilerin sorumluluk almak, zorluklarla başa çıkabilmek ve hedeflerine odaklanabilmeleri için süreci planlama, gözlemlenme, değerlendirme, daha verimli çalışabilme, zamanı ve kendini etkili bir şekilde yönetme gibi kendilerine özel strateji ve taktikler geliştirmesi hedefleri doğrultusunda daha dayanıklı kalabilmeyi sağlar (Duckworth ve diğ., 2011).

Stres altında olan kişinin, zamanı ve kendini etkili bir şekilde yönetmesi mümkün değildir fakat stres her zaman zarar verici ve kaçınılması gereken bir durum olarak görülmemelidir (Baltaş ve Baltaş, 2002; Burkovik, 2015). Olumlu stres, yapıcı bir etki yaratmaktadır. Bireylerin ulaşmak istedikleri amaçlar karşısında başarı için motive olmasını, azim göstermesini sağlayarak performanslarını artırıcı bir rol oynamaktadır.

Bireyin stres yönetimini sağlayamadığı durumlarda olumsuz ve yıkıcı etkileri ortaya çıkmakta, dayanıklılığı azalmaktadır.. İlerleme sağlayabilmek için, kişinin öfke ve stres yönetimini sağlaması gerekmektedir (Çelik, Fettahlıoğlu ve Fettahlıoğlu, 1999; Schermerhorn ve Hunt, 2000).

Alan Lakein, zamanı iyi yönetememe sonucunda oluşan stresin önlenmesi için, zamanı yönetme teknikleri geliştirmiştir. Bunun için ilk olarak yapılması gereken; yapılacak işlerin belirlenmesi, bu işlerin öncelik ve önem sırasına göre listelenmesi ve işlerin daha kısa sürede nasıl yapılabileceğine dair yöntemlerin geliştirilerek yazılmasıdır. Listedeki her bir madde önem sırasına göre çok önemli, orta derecede önemli ve önemsiz olduklarını ifade eden bir simge ile işaretlenmelidir. İlk olarak çok önemli maddelerin gerçekleştirilmesine öncelik verilmelidir. Yapılacak işler bir taraftan listeye eklenirken, yapılan işler ise listeden çıkarılmalıdır ( Özkalp ve Kırel, 2001). Zamanın iyi yönetilmesini sağlayan bu teknikler aracılığı ile bireyin yaşadığı stres ve gerginlik durumlarının olumsuz etkileri en aza indirilir ve böylece birey yapılması gereken işler karşısında psikolojik dayanıklılığını korur ve azim göstermesi sağlanabilir.

#### 2.4.1. Psikolojik Dayanıklılık ve İlgili Araştırmalar

Stresle etkili başa çıkmayı sağlayan bir kişilik özelliği olarak psikolojik dayanıklılığın fiziksel sağlık ve ruh sağlığı arasındaki olumlu etkisine yönelik alanyazındaki çalışmalar geniş yer tutmaktadır. Campell ve Demi (2000) psikolojik dayanıklılığın yas sürecinin sağlıklı şekilde atlatılmasında koruyucu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Foster ve Dion (2003) psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek kadınların özsaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve daha çok olumlu duygular hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Alanyazında psikolojik dayanıklılık, hem stresin etkisini azaltmada hem de başa çıkma yöntemlerinin etkili kullanılmasında önemli bir değişken olarak belirtilmiş ve iyi olma düzeylerini artırdığı gözlenmiştir. ( Terzi, 2015). Psikolojik sağlamlığın yüksek oluşu, psikolojik iyi oluş, mutluluk duygularını da beraberinde getirebilmektedir (Açıkgöz, 2016; Toprak, 2014).

Özetle psikolojik dayanıklılıkla ilgili alanyazın incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek bireylerin stresli durumları uyum sağlayıcı bir süreç olarak

değerlendirerek ve etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak fiziksel sağlıklarını ve ruhsal sağlıklarını korudukları görülmektedir.

Psikolojik dayanıklılık gibi iyi oluşu artırmak için ihtiyaç duyulan önemli bir özellik de azimli olmaktır. Azimli olmak, olumsuz durumlar ve başarısızlıklar karşısında yılmamak anlamına geldiği için psikolojik dayanıklılık kavramıyla yakından ilişkilidir (Perkins-Gough, 2013).

## 2.5. Azim

“Hayatta en başarılı insanlar en zeki insanlar mıdır?” sorusunun cevabı yıllar boyunca araştırmalara konu olmuştur. Başarıyı sağlamak için entellektüel zekâ (IQ) kadar stresi ve duyguları yönetmeyi sağlayan duygusal zekâyâ (EQ) da ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü; başarıya ulaşmak için gerekli olan azim, sebat, doyumunu erteleyebilme, sorumluluk alma, içsel güdülenme, iş birliği yapma, başkalarıyla ilişki kurabilme, duygularına hakim olabilme, umut dolu olma gibi özellikler duygusal zeka düzeyine bağlıdır (Bacanlı, 1999). Duygusal zeka bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olma ve bunlara dayanarak doğru ve yerinde kararlar verme, kendisine ve işine ait hedeflere ulaşmak için istekle odaklanma, dürtülerini kontrol ederek üzüntü, korku, depresyon ve stresle başa çıkabilme olarak tanımlanmaktadır (Bridge, 2003; Goleman, 2005). Duygusal zeka, azim gelişiminin temelini oluşturan duyguları algılama, kullanma ve duygularla başa çıkmayı sağlar (Solovey ve Greval, 2005).

Azim; cesaret, dürüstlük ve yaşam coşkusu ile birlikte yüreklilik erdeminin karakter özellikleri olarak ele alınmaktadır. Yüreklilik içsel veya çevresel faktörlerden kaynaklanan tüm olumsuzluklara rağmen hedeflere ulaşmayı sağlayacak iradenin kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Engellerle ve zorluklarla karşılaşan bireyin kendi inançlarına göre hareket etmesi cesareti, kendi değer yargılarına göre yaşayarak yaptıklarının sorumluluğunu alması dürüstlüğü, tüm engeller ve zorluklara rağmen pes etmeden hedefe ulaşana dek gösterdiği çaba azmi, hayata hevesle sarılması ise yaşam coşkusu karakter özelliğini ifade etmektedir (Peterson ve Seligman, 2004).

Azim “Bir işteki engelleri yenme kararlılığı” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2016). Sherman, DeBarger, Dornsife, Rosier ve Yarnall (2013) ‘a göre azim kavramı, uzun süreli çalışmalar sonucu ortaya çıkan ruhsal problemlerin düzeltilmesi, öğrencinin

başarılı olması ve amaçlarına ulaşması için karşısına çıkan her türlü zorluğu aşmasını sağlayan dayanıklılık gücü, sebat ve sabır anlamında kullanılmaktadır. Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly (2007) azmi; uzun süren hedefler için bütün sıkıntı ve zorluklara rağmen çaba ve ilgiyi devam ettirerek gösterilen kararlılık ve gayretle çalışmak olarak tanımlamışlardır. Peterson ve Seligman (2004)'a göre ise azim, bireyin karşısına çıkan zorluklara, problemlere karşın hedefe yönelik davranışı sürdürmesidir.

Kararlılık, çalışkanlık, toparlanma, metanet, dayanıklılık azimle ilişkili psikolojik özelliklerdir. Bireyin kendi tutku ve hayallerinin peşinden gitme dürtüsü, kendine inanma, elinden gelenin en iyisini yapma, sıkı çalışma, geleceği düşünme ve eski alışkanlıklarından vazgeçebilme temaları da azim kapsamındadır (Wedding ve Niemiec, 2018). Çaba ve süreklilik azmin olmazsa olmazlarıdır. Amaca ulaşmak için sıkı çalışmak, çaba göstermek görevi tamamlamak için kararlı olmaktan daha etkilidir. Başarılı bir kararlılık bilgelik erdemi ile yoğrulmalıdır. Yani bazı şeylere ne zaman son vermek gerektiğini de bilmek gerekmektedir (Wedding ve Niemiec, 2018).

Duygusal zekanın en önemli bileşenlerinden biri olan öz farkındalık, bireyin duygu ve düşüncelerin içinde debelenmektense, olumsuz olanların daha kolay dönüştürülmesini ve bireyin seçimlerini yaparken ve kararlarını alırken özgürleşmesini sağladığı için azim ve başarıya giden yolda ihtiyaç duyulan bir özelliktir (Özev, 2018). Öz farkındalık, bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini, kişiliğini, değerlerini, inançlarını, motivasyonlarını, duygu ve düşüncelerini tam anlamıyla tanıması ve bilmesi olarak tanımlanabilir (Akın, Abacı ve Öveç, 2007). Öz farkındalık geliştirmek; duygu ve düşüncelerin sonuçlarını hesap etmeden dürtüsel davranmak yerine, onların farkında olarak davranışların bilinçli olarak seçilmesine yardımcı olmaktadır. Böylece hedefler doğrultusunda çaba gösterilirken bireyin hata yapma olasılığı da azalır (Özev, 2018).

Tecrübeleri ve yönlendirmeleri dinleyerek, anlayarak, sağlıklı bir hedeften ve doğru yoldan emin bir şekilde istekle ve azimle ilerleyebilmek, planlı çalışma ve sabırla doğru ısrarcılığı birleştirmek başarının asıl anahtarıdır. Başarıya giden bu yolda bireyin önüne pek çok engel çıkacaktır. Bireyin bu engelleri aşarak ilerleyebilmesi ise kararlı olmayı gerektirir (Burkovik, 2015). Tough (2012), azimli, psikolojik dayanıklılığı yüksek, iyimser, irade sahibi ve sosyal çocukların gelecekte daha başarılı bireyler olacaklarını belirtmektedir.

Bireyin belli amaçlar karşısında çok sayıda başarısızlığa uğraması ile ne kadar çabalarsa çabalasın hiçbir şeyi değiştiremeyeceğini, bu konuda asla başarıya ulaşamayacağını düşünerek bir daha denemek için tüm cesaretini yitirmesini, mücadeleyi bırakmasını ifade eden “öğrenilmiş çaresizlik” kavramı azim ve sebatkârlığın içinde olmaması gereken en önemli kavramlardan biridir. Çünkü azim ve sebatkârlık, tüm başarısızlıklar karşısında yılmadan denemeyi gerektirir (Erkuş, 1994). Öğrenilmiş çaresizlik kavramını incelemek için hayvanlar ve insanlar üzerinde gerçekleştirilen deneylerde deneklerin üçte birinin direnerek çaresizliğe teslim olmadığı görülmüştür (Hiroto ve Seligman, 1975). Kimileri çaresizliği öğrenirken kimilerinin direnmesinin nedeni anlaşamadığı için Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) kuramı tekrar gözden geçirerek yetersiz kaldığı alanları belirlemişlerdir. Buna göre; çaresizlik eğiliminde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, yaşamın diğer alanlarına genellendiği ve özgül kaldığı durumların, çaresizlik davranışının ne zaman geçici ne zaman kalıcı olduğunun, benlik saygısındaki azalma ya da çoğalmanın sebebinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu sebeple Weiner’in (1972) atfetme kuramına dayanarak öğrenilmiş çaresizlik modelindeki eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır. Bu kurama göre, bireyi başarıya ya da başarısızlığa götüren temel sebep, bireyin başarı ya da başarısızlığının nedenine dair inançlarıdır (Weiner, 1972). Davranışlarımızın kontrol merkezi içte yetenek ve çaba; dışta ise şans ve görevin zorluğudur. Birey başarı ve başarısızlıklarının nedenini çaba, şans gibi geçici faktörlere ya da yetenek görevin zorluğu gibi kalıcı faktörlere atfedebilir (Rotter, 1966).

	İÇSEL	DIŞSAL
GEÇİCİ	Çaba	Şans
KALICI	Yetenek	Zorluk

Şekil 2: Atfetme Kuramının Boyutları (Güloğlu, 2015).

Şekil 1’de görüldüğü üzere bireyin başarısını ya da başarısızlığını “çaba” faktörüne atfetmesi içsel ve geçici denetim odağına, “yetenek” faktörüne atfetmesi içsel

ve kalıcı denetim odağına, “şans” faktörüne atfetmesi dışsal ve geçici denetim odağına, “görevin zorluğu” faktörüne atfetmesi dışsal ve kalıcı denetim odağına sahip olduğunu gösterir (Güloğlu, 2015). Weiner (1972) bireyin atfetme biçiminin sonraki davranışlarını etkilediğini öne sürmektedir. Birey başarısını çabasına ve yeteneğine atfediyorsa yani içsel denetim odağına sahipse çalışma ve azim davranışları sergileyerek başarı elde eder. Birey başarısızlığını şanssız olmasına ya da görevin zor olmasına atfediyorsa yani dışsal denetim odağına sahipse azim gösteremez, kolaylıkla vazgeçer ve başarısızlık kaçınılmazdır.

Atfetme kuramından etkilenecek yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik kuramı iyimser ve kötümser olmak üzere iki açıklama biçimine dayanmaktadır (Güloğlu, 2015). İyimserlik, gelecekte kötü şeyler yerine iyi şeyler olacağına dair beklentiyi ifade etmektedir. İyimser insanlar engeller karşısında başa çıkma stratejilerini etkili bir şekilde kullanarak azimle amaçlarına ulaşabilmektedir (Carver ve ark., 2010). Açıklama biçiminin kalıcılık (kalıcı-geçici), yaygınlık (ölgül-evrensel) ve kişiselleştirme (içsel-dışsal) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Seligman, 1998).

Bazı insanlar olumsuz yaşantılara maruz kaldığında kolaylıkla toparlanıp yoluna devam edebilirken, bazı insanlar bu durumu içinde iyice büyütür ve çaresizliğe kapılır. Kolaylıkla toparlanıp yoluna devam eden insanlar başlarına gelen olumsuz olayların geçici, olumlu olayların ise kalıcı olduğuna inanmaktadır. Hiçbir zaman toparlanamayan, çaresizliklerinde boğulan insanlar ise başlarına gelen olumsuz olayların kalıcı, olumlu olayların ise geçici olduğuna inanmaktadır (Seligman, 1998). Birey geçici olan sıkıntılarla mücadele etme azmini gösterebilirken, kalıcı açıklamalar getirdiği sıkıntılarla ne yaparsa yapsın durumu düzeltmeyeceğini düşünerek denemekten vazgeçer, mücadele etme azmini yitirir. Sıkıntılara kalıcı açıklamalar yapmak çaresizliği geleceğe taşıyarak sorunu çözümü olmayan bir hale getirir (Güloğlu, 2015).

Birey yaşadığı bir başarısızlık sonrasında bunu evrenselleştirerek “ben zaten başarısız bir öğrenciyim” düşüncesine sahip olursa ders çalışmayı tamamen bırakır ve sonuç olarak gerçekten başarısız olur. Birey yaşadığı başarısızlık sonrasında “bu çalışmada başarısız olmam, diğer tüm çalışmalarda başarısız olacağım anlamına gelmiyor, daha çok çalışarak başarılı olabilirim” düşüncesine sahip olursa daha çok

azim gösterir ve yaşanan durumun özgül olduğunu ortaya koyar ( Seligman, 1998). Yaşanılan olumsuzluklara geçici ve özgül açıklamalar getirmek hayata umutla bakmayı sağlar (Güloğlu, 2015).

İnsanlar yaşadıkları olumsuz olayların nedenini kendinde ya da diğer insanlarda arayabilirler. İyimser açıklama biçimine sahip öğrenciler başarısızlıklarını soruların zor olması ya da bir gece önce elektriklerin kesilmesi gibi dışsal faktörlere bağlarken, kötümser açıklama biçimine sahip öğrenciler başarısızlıklarını çalışmadım, bu sonucu hak ettim gibi düşüncelerle açıklayarak, içselleştirirler (Seligman, 1998). İyimser açıklama biçimini kullanırken dikkat edilmesi gereken en önemli unsur “sorumluluk”tur. Birey davranışlarının ve sonuçlarının sorumluluğunu almalıdır. Eğer öğrenci başarısızlığının sorumlusu olarak soruların zor olması gerekçesi ile öğretmeni görüyorsa azim göstermeyecek ve ders çalışmama davranışını sürdürecektir (Güloğlu, 2015). Anderson, Horowitz ve French (1983) yalnızlık, depresyon ve atfetme biçimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yalnızlıklarını ve depresyonlarını kişisel özelliklerine bağlayan bireylerin performanslarının ve motivasyonlarının daha düşük olduğu ve zorluklar karşısında mücadele cesaretlerini daha kolay kaybettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bireyler, başarısızlıklarını gidermek için daha fazla çaba ve azim göstermeleri yönünde desteklenmelidir. Kötümser düşünme biçimlerinin gerçek olma olasılığı kadar gerçek olmama olasılığı da vardır. Bu sebeple kötümser düşünceleri biraz askıya alarak doğruluğu kanıtlanıncaya kadar bireyin kendisi ile kötümser açıklamaları arasına mesafe koyması önemlidir (Güloğlu, 2015).

### 2.5.1. Azim Doğuştan mı Gelir, Sonradan mı Geliştirilir?

Azim, sebat, kararlılık, tahammül, umut gibi karakter özelliklerinin doğuştan mı geldiği yoksa sonradan geliştirilip geliştirilemediği konusunda teoriler öne sürülmektedir. Duckworth (2018) azmin, yetenek ve başarıyla ilişkili olan tüm karakter özelliklerinin genlerden ve çevreden etkilendiğini ileri sürer. Bu karakter özelliklerinin tek bir genle ifade edilemeyeceğini yani birden fazla genin etkisi altında “poligenik (çok genli)” olduğunu ifade etmektedir. Tough (2012) da azmin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini belirtmektedir. İnsan çevre ile sürekli etkileşimi sonucu toplumun kültürel değerlerini benimseyerek toplumsallaşmaktadır. Bazı insanlar doğuştan azim,

kararlılık, sebat gibi karakter özelliklerine yatkın olsa da bu özellikler çevrenin etkisi ve sonradan eğitimle geliştirilebilmektedir.

Peterson ve Seligman (2004) azmin öğrenilebilen bir özellik olduğunu ifade etmektedir. Bireyin çabasının ödüllendirilmesi ile, başarısızlıklarının sebebini az çaba harcamalarına bağlamasını öğretmek, öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı durumlarda onlara olumlu geri bildirim vererek azimlerini geliştirmek mümkündür. Diener, Lucas ve Scollon (2006), engeller ve zorluklarla karşılaşıldığında bireyin duruma uyum sağlayabilmesinin de azmin inşasında önemli yere sahip olduğunu belirtmektedirler. Duygusal dengesizlik etkili olmayan başa çıkma stratejilerini ortaya çıkarmakta, olumsuz olayları olumlu bir bakış açısıyla tekrar değerlendirmek ise bireyin hedeflerine ulaşma düşüncesinde azim göstermesine ve sebat etmesine destek olur.

Cattell (1943), başarının üçte birinin kişilikten, üçte birinin zekadan, üçte birinin ise motivasyondan oluştuğunu belirtmektedir. Zekayı ve kişiliği değiştirmek zor olsa da motivasyonu artırabilmek önemlidir. Duckworth (2018) eşit koşullarda bulunan bireylerin başarısını yetenek ve çaba olmak üzere iki faktöre bağlamaktadır. Becerilerin daha hızlı geliştirilmesi adına yetenek önemlidir fakat azme iki kat daha fazla önem verilmelidir. Bu sebeple çocuklara engelleri önceden tahmin ederek aşabilme ve amaca ulaşmak için yılmadan çalışmaları gerektiği öğretilmelidir. Roberts (2009) Francis Galton'un yaptığı araştırmalardan yola çıkarak, yeteneğin tek başına başarı getirmediğini vurgulamaktadır. Başarılarıyla ün yapmış insanlar, azimle birleşmiş yetenek ve zor işleri yerine getirme yetileri sayesinde bu başarıya ulaşmışlardır.

Duckworth (2018) azmi geliştirebilmek için dört noktaya vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki 'ilgi' dir. Yapılan işten gerçekten zevk almaya başladığınızda tutku ortaya çıkmaktadır. Duckworth (2018) yaptığı çalışmalarda, azimli insanların yaptıkları işlerde hoşlandıkları daha az yön sayabildiklerini ama buna rağmen üstün çaba sarf ettiklerini ve işlerini bütünüyle anlamlı bulduklarını ifade etmektedir. İlgi keşif davranışı gösterme ve yeni öğrenme yaşantılarına yönelmeyi ve bu yöndeki çabalarını sürdürmelerini sağlayan güdüsel-duygusal bir değişkendir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004). Dewey (1913) eğitimde ilginin sağlanmasının performansı ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink ve Tauer (2008) de öğrencilerin eğitim hayatı boyunca kendileri için uzmanlık hedefleri



belirlemeleri ve bu hedeflere ilgilerini sürdürmelerinin gösterdikleri çaba ve kararlılığı arttırdıklarını öne sürmektedirler. Öğrencilerin ilgileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bazı çalışmalarda, motivasyonları yüksek olan öğrencilerin kararlılıkla çalıştıkları ve yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdiği, informal eğitim çevrelerinin öğrencilerin ilgilerini ve başarılarını artıran zengin bir içerik sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Gilbert, 1962; Hannu, 1993). İkinci sırada sebatın bir biçimi olarak yaptığımız işi bir öncekinden daha iyi yapmaya çalışmak olarak ifade edilen ‘uygulama’ aşaması gelmektedir. Birey belli bir işe ilgi duyarak başladıktan sonra önüne çıkan tüm zorluklara direnmeli ve tüm dikkatini işine adanmalıdır. Zayıflıklara yenik düşmeden aynı şeyi günler, aylar, yıllar boyunca tekrar tekrar denemelidir. Üçüncü sırada ‘amaç’ ögesi gelmektedir. Duckworth (2018) amaç olmadan ilginin yaşam boyu sürdürülmesinin neredeyse imkansız olduğunu vurgulamaktadır. Son öge ise ‘umut’ tur. Umut; ilgi, uygulama ve amaç aşamalarının her birinin içinde yer alan ve gerektiğinde ortaya çıkan bir sebat türüdür.

#### 2.5.2 Azim Zamanla Söner mi?

Azmi geliştirmek mümkün olduğu gibi, önleyici durumların varlığında bireyin azmi, kararlılığı ve motivasyonu tükenebilmektedir. Sınavlardan kötü sonuçlar elde eden öğrencinin, diğerlerine göre daha az zeki, daha az yetenekli olduğu düşünülerek gözden çıkarılması azmi yok eden en önemli etmendir (Aliyev, 2015). Hastalık durumları da azim için ciddi bir önleyicidir (Wedding ve Niemiec, 2018). Bireyin özgüvenini kırarak bir başarısızlık yaşama ihtimalini göze alamaması ya da hedefe ulaşmak için yapılması gereken aşamaların zorlaşması, katlanılmaz hale gelmesi bireyin pes etmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla azmin sönmemesi için öz güveni, otokontrolü ve motivasyonu artırmaya yönelik başa çıkma stratejileri ve etkinliklerden yararlanılmalıdır (Peterson ve Seligman, 2004).

Öğretmenler azmi geliştirmeye yönelik eğitimlerin yanlış uygulanmasının da potansiyel riskleri olduğunun bilincinde olmalıdır. Öğrencilere önemli olmayan ya da onların gelişimine uygun olmayan hedeflerin yöneltilmesi, dışsal motivasyon sağlayan ceza ödül sisteminin çok fazla üzerinde durulması öğrencilerin azminin kırılmasının yanında psikolojik sağlıkları üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilir. Hedefe ulaşmak için öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu sembolik pekiştirmeler (puan, yıldız, oyuncak,

hediye vb.) kısa vadede işe yarıyor gibi görünürken öğrencilerin azmini zayıflatabilir. Öğrenci alacağı ödüle odaklanır ve bunların olmadığı ortamlarda aynı azmi gösterecek psikolojik alt yapıya sahip olamaz. Ayrıca öğrencilerin kapasitelerinin çok üstünde, yüksek beklentiler içinde olmak da öğrencilerin azmini kırarak, çaba göstermeden işin başında pes etmelerine sebep olabilir (Aliyev, 2015).

### 2.5.3. Azmi Geliştirmenin Aşamaları

Yapılacak işlerin önceliklerine göre bir liste hazırlamak ve tamamladıkça yanına işaret koymak azmi geliştirmek için etkili bir uygulamadır. Birey kendini yolculuğun sonunda yani hedeflerine ulaştığı anda hayal etmelidir. Birey iyimser olmayı öğrenmeli, çevresindekilerden destek almalıdır. Toplumsal desteğin olduğu yerde azmi geliştirmek ve sergilemek daha kolaydır. Başlıca hedefleri gerçekleştirirken birey kendine küçük hedefler belirlemelidir. Birey düşük beceri ve düşük çaba arasındaki ayrımı iyi yapabilmelidir (Wedding ve Niemiec, 2018).

Hoerr (2012) azmi öğretmek için; ortam oluşturmak, beklentileri belirlemek, kavram öğretmek, engel oluşturmak, deneyim gözlemlemek ve yansıtmak olmak üzere altı aşamadan bahsetmektedir.

*Ortam Oluşturmak:* Eğitim sevgi temeli üzerine sürdürülebilirliklidir. Değerli olduğunu, benimsendiğini ve sevildiğini hisseden çocuk çekinmeden kişiliğini, azmini, yeteneklerini ortaya koyabilir. Hata yaptığında sevilmeceği, benimsenmeyeceğine dair şüpheleri olan çocuk ise cesaretsiz olur ve bunun sonucunda da başarısızlık ve mutsuzluk kaçınılmazdır (Kocasinan RAM, 2014). Öğrencilere azim kavramı öğretilirken, hata yapmaları durumunda dahi her zaman desteklendikleri ve değerli olduklarını hissettirmek önemlidir. Eğitim sürecinde hataların, başarısızlıkların ve olumsuz tecrübelerin de kaçınılmaz olduğu öğrencilere anlatılır ve onlarla daima iyi ilişkiler kurulursa azmi öğretmek daha kolay bir süreç olacaktır. Öğretmenler sınıftaki başarıyı ölçerken sınav sonuçlarını takdir etmekten ziyade öğrencilerin karakter özelliklerini iyi tanımalıdır. Öğrencilerin yaşadıkları zorlukları paylaşmaları için imkân vermelidir. Onların azimleri, çabaları ve kat ettikleri mesafe takip edilmelidir. Öğrenci çalışmaları azim kıstas alınarak panolarda sergilenmelidir (Hoerr, 2012). MEB'in 23376 sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin 12. maddesinde Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında yürütülen "bireyi tanıma" faaliyetlerinin önemine vurgu

yapmaktadır. Bireyi tüm yönleri ile ele alarak karakter özelliklerinin tanınması, başarısızlığın giderilmesinde ya da azaltılmasında, bireyin azmini güçlendirmek ve geliştirmek için çok önemli bir etkidir. Unutulmamalıdır ki gerçek amaç “*bireyin kendini gerçekleştirme*” dir (Hamarta, 2010; Yeşilyaprak, 2003).

*Beklentileri Belirlemek:* Öğrenciler bazen başarısız olmalarına göz yumulmasına rağmen onlardan beklenenin başarılı olmaları olduğunu unutmamalıdır. Öğrencilerin azmi nasıl algıladıklarını ve problem durumlarını çözmek için yaklaşımlarını belirlemek için azim ölçeği uygulanabilir (Aliyev, 2015). Öğrencilere sınav sonuçlarını gösteren belgelere ek olarak doğru ve yanlış davranışlarının, okudukları kitap sayısının, gösterdikleri azmin de belgelendirilmesi gerekmektedir (Hoerr, 2012).

*Kavramı Öğretmek:* Hoerr (2012) yaptığı araştırmalarda idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin azim kavramını daima kullanmaya ve tartışmaya başladıklarını ifade etmektedir. Araştırmada öğrencilerin okul içinde ve okul dışında karşılaştıkları azimli ve azimsiz durumları öğretmenleri ile paylaştıklarını ve bu durumların onlara nasıl hissettirdikleri üzerine konuştuklarından bahsetmektedir. Öğrencilerin azim kavramını anlamaları ve öğrenmeleri için sınıfta, ders aralarında, koridorda, evde düzenli olarak azim kelimesini kullanmalıdırlar. Öğrencilerin projelerini, ödevlerini yorumlarken “ Çalışmaların çok azimli olduğunu gösteriyor.”, “Bu ödevi yaparken tüm dikkatini verdin mi? Azmini geliştirmek için neler yapabiliriz hadi konuşalım!” gibi ifadeler kullanılmalı ve öğrencilerin dikkati azim kavramına yöneltilmelidir. Ayrıca öğrencilerin de katılacağı veli toplantıları ile azmi geliştirmek için farklı düşüncelerin tartışılması da yararlı olacaktır (Aliyev, 2015).

Azim kavramını öğretirken konfor alanı (comfort zone) kavramı da öğrencilere öğretilmeli ve kelime hazinelerine dahil edilmelidir. Konfor alanı bireyin kendisini güvende hissettiği, risk almadan alışılmış davranışlar sergilediği sınırlı bir alandır. Birey bu alan içerisinde her şeyin kontrolü altında olduğunu düşünür. Konfor alanı sağladığı güvenle bireylere rahatlık verdiği için motivasyon, azim, verimlilik, girişimcilik, üretkenlik gibi alanlarda düşüşe neden olmaktadır. Bu sebeple “tehlike alanı” olarak da tanımlanmaktadır. (Bardwick, 1995). Senningger (2000) de başarının ve gelişimin konfor alanı terk ederek risk alanlar tarafından sağlandığını ifade etmektedir. Konfor

alanının dışında bulunan “öğrenme alanı”, kişinin kendini çok yoğun baskı altında hissetmediği fakat yeni şeyler keşfettiği, öğrendiği bir alandır. Güvenli bir alandan bilinmeyene doğru gitmek cesaret istediği için konfor alanının dışına çıkmak her zaman mümkün olmayabilir (Özcan, 2014). Öğrenme alanının dışında ise kişinin alıştığı ortamdaki çok farklı, aşırı huzursuzluk ve tedirginlik yaratan “panik alanı” bulunmaktadır. Örneğin; bir müzik aleti çalmayı öğrenmek konfor alanından çıkarak öğrenme alanına girmeyi gerektirir. Fakat öğrenmeye daha önce hiç bilinmeyen, duyulmayan bir parça ile başlanırsa bu kişide panik ve heyecan yaratır, öğrenmesi yavaşlar. Bilinen bir parça ile çalmaya başlamak ise öğrenme alanı içinde kalmayı, zevk alarak hızlı bir şekilde öğrenmeyi sağlar (Karamanlı, 2018). Azimli çocuklar, konfor alanının dışında olan deneyimlerin de farkında olarak cesaretle öğrenmeye açık olacaklardır. Eğitimcilerin görevi çocuklara bu konuda farkındalık yaratmak ve çocukların fikirlerini paylaşmalarını sağlamak olmalıdır (Aliyev, 2015).

*Engel Oluşturmak (Hayal Kırıklığı Yaratmak):* Öğrenciler zihinsel, fiziksel, duygusal ve zihinsel olgunluğa erişmemiş olması, kaygı, uyum ve motivasyon düzeyinin düşük olması, kişilik özellikleri gibi sebeplerden başarısızlık yaşayabilirler (Keskin ve Yapıcı, 2008). Ayrıca yapacakları görev yeterince açık ifade edilmemişse, belirsizlikten kaynaklı hayal kırıklığı yaşayarak pes edebilirler. Öğrencilere hayal kırıklığı yaşayabileceği durumları önceden tahmin etme ve duygularının, davranışlarının farkında olması sağlanmalıdır. Öğrenci yaşadığı hayal kırıklığı sonrasında silkelenip toparlanabilmeli işine odaklanarak sağlam adımlarla devam edebilmelidir (Hoerr, 2012). Charles (2012) öğrenciler hayal kırıklığına uğradıklarında onları azimli tutmaya yönelik bazı öneriler geliştirmiştir: Öğrencilerin azim göstermelerine rağmen başarısız oldukları durumlar olabilir. Bu durumda öğrencilere verilen görev için hiç çaba harcamadan vazgeçmektense, tüm azmini ortaya koyarak başarısız olmanın daha iyi olduğu fark ettirilmelidir. İyi bir başarısızlığın iyi bir öğrenme nedeni olduğu inancı öğrencilere aşılanmalıdır. Öğrenciler göreve başlamadan önce, ne kadar zorlanabilecekleri üzerine düşünmeleri istenerek göreve hazır olmaları sağlanabilir. Öğrencilerden görevlerine yaklaşık 15 dakika tam performans göstererek çalışmalarını istenebilir. Süre sonunda yüksek başarı gösterenler görevlerine devam etmeli, zorlananlar ise biraz ara vererek nerede hata yaptıklarını, farklı olarak nasıl bir yol izleyebileceklerini düşünmelidir. Bazı öğrenciler zorluklarla karşılaştığında ya da hayal kırıklığı yaşadıkları zaman kolaylıkla

pes edebilirler. Bu öğrenciler diğer arkadaşlarından daha fazla cesaretlendirmeye ve ilgiye ihtiyaç duyarlar ( Tough, 2012). Öğrencilere azim öğretilirken onların benlik saygısı ve öz güvenlerini zedelememeye özen gösterilmelidir. Onlara konfor alanı dışında ödevler verilmeli, çalışması mükemmel olana kadar tekrar ettirilmeli, cesaretlendirilmelidir (Aliyev, 2015).

*Deneyim Gözlemlemek:* Öğrencilerin hayal kırıklığı duygusuna yenilmemeleri için, onların çabalarını daima takip etmek ve dikkatlerini görevlerine odaklı tutmak esastır. Öğrenci hayal kırıklığı yaşıyorsa “Bu iyi bir başarısızlık mı?” diye sormak, çalışmaları sırasında “Kendin hakkında neler öğreniyorsun? Kendini nasıl hissediyorsun?” gibi sorular hem hislerinin, duygularının farkında olmasını sağlar hem de problemlerine çözüm bulma konusunda öğrencilere yardımcı olur (Aliyev, 2015).

*Yansıtma ve Öğrenmek:* Öğrencilerin tekrar başarısızlık yaşamaları durumunda kendilerine “Ben bu başarısızlıktan ne öğrendim, tekrar hayal kırıklığı yaşamam durumunda neden mücadeleyi bırakmamalıyım?” sorularını sorarak azim konusunda öğrendiklerini yaşamlarına yansıtma önemlidir (Aliyev, 2015).

#### 2.5.4. Azim Ve Tahammülü Destekleyen Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak

Hataları ödül ve ceza yöntemleri ile düzeltmeye çalışmak yerine, çocuğun azminin, çabalarının, küçük de olsa elde ettiği başarıların takdir edildiği bir ortam oluşturmak cesaretlendirme için gereklidir (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Cesaretlendirme hem olumlu hem de olumsuz yönlerin farkında olmak ve sadece olumluya odaklanarak bir kişinin bir başkasının sorunlarıyla daha kolay baş etmesi, kendine güvenini artırması ve kendini daha iyi hissetmesini sağlamak için ortaya koyduğu tüm davranışlardır (Bahlmann ve Dinter, 2001; Shoemaker, 1991).

Cesaretlendirmede çocuğun kararlılığını ve çabasını desteklemek, üretkenlik ve sorumluluk geliştirmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Cesaretlendirilen çocuk elinden gelenin en iyisini yapmak için çabalar ve neye cesaretlendirildiyse onu ortaya koyar. Çocuk cesaretlendirildikçe ve başarı duygusunu tattıkça, kendine yönelik olumsuz yargılarını ve yetersizlik duygularını terk eder ve daha azimli bir duruş sergiler (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000).

Cesaretlendirmeye dayalı bir öğrenme ortamında çocuğa hiçbir koşul olmaksızın olduğu gibi değer verilmeli, çocuğun istekliliğine içten inanılmalıdır. Çocuğun gelişimine, seviyesine, ihtiyaç ve hedeflerine uygun görevler verilerek çabası takdir edilmeli, böylece kendine güven duyması ve başarı duygusunu tatması sağlanmalıdır. Yapılacak görevlere anlam ve amaçlar yüklemesi sağlanarak görevin değeri artırılmalı, çocuğun ilgisi çekilmelidir. Cezalardan kaçınılmalı, çocuğun hatalarından ders çıkarması teşvik edilmelidir. Çocuğun başaramadıklarına ve hatalarına değil, başarabildiklerine ve güçlü yönlerine odaklanılmalıdır (Azoulay, 1999; Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Cesaretlenmeye dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmen övgü ve ödül yerine cesaretlendirmeyi kullanmalıdır (Huhnke, 1984). Bu süreçte çocuğun fikirlerinin sorulması, kararlarına saygı durulması, bir gruba ait olması ve işbirliğine dayalı çalışmalara teşvik edilmesi cesaretlendirme için önemlidir (Azoulay, 1999). Kişisel cesaret ve azim düzeyini artırmak için azim ve cesaret konulu filmlerin izletilmesi, azim göstererek belli başarılar elde etmiş insanların öykülerini konu alan kitapların okutulması da etkili bir yöntemdir (Wedding ve Niemiec, 2018).

Cesaretlendirme kavramı ödül ve övgü kavramları ile çoğunlukla karıştırılmaktadır fakat bunlar birbirinden çok farklı süreçlerdir. Övgü, “aferin, iyi iş çıkardın, zeki çocuk” gibi ifadelerle çocuğu davranışları ya da sonucu değerlendirmeye yönelik yetişkinin yargısını ifade eder. Olumlu pekiştirici görev tamamlandıktan sonra sunulur ve azmi dikkate almaz. Tamamen yetişkinin algısına ve değerlendirmesine dayalıdır. Cesaretlendirme ise yargılamaksızın yetişkinin duygu ve gözlemlerini ifade eder (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000; Pety. Kelly ve Kafafy, 1984). Cesaretlendirme sürecinde çocuğun azmine ve içinde bulunduğu süreçte gösterdiği gelişime odaklanılır. “Zor bir görev olmasına rağmen çaba gösterdin ve çok ilerleme kat ettin, denemeye devam et, yapabilirsin, azim ve kararlılığın sonuç vermeye başladı” gibi ifadelerle bireyin vazgeçmeyi düşündüğü anda sunulan güven, destek ve umut veren bir süreçtir (Kottman, 2003; Webster, 1984).

Pekiştirmeler ortadan kalktığında davranış söner. Çocuğun çabasına ve sürece vurgu yapılan cesaretlendirme ise çocuğun içsel motivasyonunu geliştirerek daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Cesaretlendirilen çocuk başarısızlık yaşadığı durumlarda bunu kişiliğine genellemez, “daha çok azmetmeliyim” diyerek cesaretinin kırılmasına izin vermez. Kişiliğe yapılan genelleme ise karşılaşılan

en küçük engelde yeterince iyi olmadığı kanısına vararak çocukta hayal kırıklığına ve azminin zarar görmesine, çabalamaktan vazgeçmesine sebep olur (Tekinalp, 2015). Olumlu pekiştirmeler yetişkinin takdirini kazanmaya yönelik çabalamaya teşvik ettiği için, çocuğun yetişkine bağlılığını artırarak sürekli onaylanma beklentisine girmesine neden olmaktadır. Bu da çocuğun yetersizlik duygusu yaşamasına neden olur (Carns ve Carns, 1998).

Yapılan bir araştırmada ergenlerin kendilerinden küçük yaş gruplarına göre cesaretlendirmeyi olumlu pekiştireçlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda tüm yaş gruplarında erkekler kızlara göre daha fazla cesaretlendirmeyi tercih etmektedir (Pety ve diğ., 1984). Dinkmeyer ve Dreikurs (2000), otokratik gelenek, cesaretin gerekliliği, sosyal iklim, samimiyetsizlik, karamsarlık, eğitim felsefesindeki engeller ve övgü ile karıştırma olmak üzere cesaretin önündeki yedi engelden bahsetmektedir. Otokratik gelenekte, çocuğun istenmeyen, hatalı davranışlar gösterdiği durumlarda bunun cezasız bırakılmaması gerektiği inancı çocuğun cesaretini kırarak, istenmeyin davranışın artmasına sebep olmaktadır. Cesaretin gerekliliği olarak bireyin yeteneklerinden ve kendinden emin olması gerekmektedir. Sosyal iklim içerisinde işbirliği yerine rekabetin ön planda olması bireyin kendi gelişimine odaklanmaktansa başkalarından üstün olma isteği ile hareket etmeye sebep olmaktadır. Samimiyetsiz bir şekilde sunulan cesaretlendirme çocuklar tarafından hissedilir ve cesaretinin kırılmasına sebep olur. Karamsar olan, çocukların güçlü yanlarına vurgu yapmayan, temelde iyi olduklarına inanmayan eğitimcilerin cesaretlendirmeye dayalı bir ortam oluşturmaları mümkün değildir. Cesaretlendirmeye dayalı bir eğitim felsefesi oluşturmak içinde bulunduğumuz eğitim sisteminde oldukça güçtür. Eğitimcilerin genelde övgüye dayalı destek sağlaması da öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirmesine engel olur ve cesaretlerini zedeler.

Kelly ve Daniels (1997) lise öğrencilerinin okula ilişkin cesaretlendirme ve cesaretinin kırılmasına yönelik yaptıkları araştırmada; öğretmen yetersizliği ve olumsuz öğretmen tutumunu cesaret kırıcı faktörler olarak belirlemişlerdir. Çocuğun davranışlarını en iyi şekilde yorumlayabilmek ve cesaretlendirebilmek için eğitimciler, çocuğun gelişimsel olarak ne düzeyde olduğunu bilmelidir. Olayları çocuğun öznel bakış açısından ve onun deneyimlediği şekilde görebilmelidir. Ortaya çıkan davranışın altında yatan sebeplere, hedef ve ihtiyaçlara göre değerlendirmek gerekmektedir.

Çocuğun rutin olarak tekrarladığı davranışların yanında olağan dışı davranışlarının da gözlemlenmesi önemlidir. Davranışlar sadece dışarıdan gelen uyaranlara bir tepki olarak gösterilmez. Çocuğun kendine bir yer edinmek için düşünce ve hayal gücünden yararlanarak ortaya koyduğu stratejilerdir (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000).

Cesaretlendirici birey kıyaslama ve rekabete değer vermez, işbirlikçidir. Olumlu yönleri odaklanır. Etkili dinler. Karşısındakinin gücünü küçümsemez, teşvik edicidir. Duygularla ilgilenir. Karşısındaki kişiyi istediği biçimde yönlendirmeye çalışmaz, kabul edicidir. Çabaya ve gelişime odaklanır. Sadece performansa değil, bir arada olmaya değer verir (Ergün-Başak ve Ceyhan (2011). Cesaretlendirmeye dayalı öğrenme ortamı ile artan içsel motivasyon, öğrencilerin daha fazla azim göstermelerini sağlamak ve başarıya ulaşmalarında önemli katkıda bulunmaktadır (Tekinalp, 2015).

#### 2.5.5. Öğrencilerde Azim Gelişimini Desteklemek İçin Okul Yönetimi Ve Öğretmenlere Öneriler

Okul yönetimi azmin önemine yönelik ortak bir anlayış geliştirmeli ve azmi öğretmek için stratejiler planlamalıdır (Aliyev, 2015). Veli toplantılarında veya ailelerle görüşmelerde azim üzerine konuşulabilir. Velilere öğrencilerle birlikte azimli çalışmanın hayatlarındaki yeri ve önemini düşündürmeye yönelik etkinlikler verilebilir. Azmi ortaya çıkarmaya yönelik stratejilerin yer aldığı haftalık aile mektupları gönderilebilir. Okulda azmi öğretme ve geliştirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin, çalışmaların konuşulacağı, ailelere evde çocuklarının azmini nasıl destekleyebileceklerine yönelik açıklamaların yapılacağı bir “aile azim gecesi” düzenlenmesi faydalı olacaktır (Sherman ve diğ, 2013).

Öğretmenler, öğrencilerin akademik faaliyetlerin kendi ilgi alanlarına ve amaçlarına bağlı olduğunu düşünmelerini ve hedefledikleri konu üzerine odaklanıp süreci planlamalarını sağlayarak üst biliş becerilerini ve öz düzenlemeyi destekleyecek fırsatlar yaratmalıdır. Başarısızlık, bir öğrenme fırsatı olarak algılanmalı; öğrencilerin hedeflerine yönelik tekrarlamalarına olanak sağlanmalı, öğrencilere yeterli bir zaman ve yapıcı geri dönütler verilmelidir (Duckworth ve diğ, 2010).

Öğretmenler, öğrencilere kendilerini önemsediklerini her zaman hissettirmelidir. Öğrencilere saygılı ve eşit şekilde davranmalıdır. Tüm öğrencilerin hedeflerine ulaşabileceğine dair umutlara sahip olmalıdır. Performans değerlendirmelerini de



öğrencilerin gelecek başarı umudunu ve yeterlilik algısını geliştirmeye yönelik düzenlenmelidir. Öğrencilerin azimli çalışmaları, akademik performansları, gösterdikleri ilerlemenin takip edilmesi ve zamanında geri dönütler verilmesi bu konuda önem verilmesi gereken bir durumdur. Öğrencilerin azimlerine yönelik düşünceler karnelerine yazılabilir (Aliyev, 2015). Övgü yeteneğe değil, her zaman çabaya verilmelidir. Öğretmenler hedeflere ulaşmanın çaba gerektiren zorlu bir süreç olduğunu anlatmalıdır (Murray ve Kochanska, 2002).

Öğretmenler, öğrencilerin performanslarına ve çalışmalarına optimal zorluk sağlayacak, çabaya dayalı kontrolü geliştirmeye yardımcı yapılarla desteklenmiş, kişisel deneyimler sunan zengin bir öğrenme ortamını kendi sınıflarına uyarlamalıdır. Dikkat dağınık etmenlerden uzak, öğrencilerin yaş seviyesine uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Aliyev, 2015).

Okullarda sınıfların dışındaki alanlar da (bahçe, koridor vb.) eğitime yönelik düzenlenmelidir. Bu konuda öğrencilerin başarılarının takdir edildiği, öğrencilerin çalışmalarına yer verildiği azim panoları oluşturulabilir. Öğrencilerin azim gösterdiği çalışmalardan fotoğraflar, azim ile ilgili gazete yazıları, resimler bu panolarda sergilenebilir (Aliyev, 2015).

#### 2.5.6. Öğrencilerde Azim Gelişimini Desteklemede Ailenin Rolü

Aileler, akademik amaçlar çerçevesinde çocukları ile birlikte çalıştıkları için, azim sebat gelişiminin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların sorumluluk ve azim duygularının gelişmesi ebeveynlerin koyduğu basit kurallarla başlar. Ebeveynlerin, çocuklarına sınır koyabilmeleri, hayır diyebilmeleri oldukça zordur. Çocuğun her isteğinin kendisi bir çaba göstermeden önüne serilmesi, isteklerine kolayca sahip olması, sınırlar ve kurallar olmadan yetişmesi duygusal gelişimine zarar vererek ilerde amaçları için çaba ve kararlılık gösteremeyen bireyler olmasına sebep olacaktır. Çocuğun, ödevlerini yapmak yerine biraz daha televizyon izlemek ya da uyku vakti gelmesine rağmen bilgisayarda biraz daha oyun oynayabilmek gibi istekleri karşısında ebeveynlerin takındıkları tavır, çocuğun kişiliğini şekillendirme sürecinde olumlu ya da olumsuz katkı sağlayacaktır. Ebeveynlerin görevi, çocukların sınır koyabilme, bir dürtüyü kontrol edebilme erteleyebilme, kendini durdurabilme ve motive edebilme, kararlılık ve çaba gösterebilme becerilerine model olmaktır (Burkovik, 2015).

Ebeveynler çocuklarının zeka ve yeteneklerinden çok hedeflerine yönelik gösterdikleri çaba ve stratejileri övmelidir. Onlara başarısız olduğu durumlardan neler öğrendiği, yaptıkları işi nasıl becerdiklerine yönelik sorular sormalı, onları azimlerinden dolayı takdir ettiklerini göstermelidirler (Dweck, 2014). Ayrıca bu konuda öğretmenlerin hazırlamış olduğu etkinlik ve stratejilerin evde aileler tarafından uygulanması da önemli destek sağlayacaktır (Aliyev, 2015).

#### *2.5.7. Azim Ve Tahammülü Geliştiren Yaklaşımlar Ve Programlar*

Aliyev (2015) azim ve tahammülü geliştiren yaklaşım ve programları; hedeflenen yaş seviyesi, öğrenme ortamı, psikolojik kaynaklar ve içeriksel destek yönleri bakımından incelemiştir. Bunlar; zihin yapısına ve öğrenme stratejilerine müdahaleler, yürütücü işlemlere hitap eden okul hazırlık programları, informal öğrenme programları, alternatif okul modelleri ve okul seviyesinde yenilik yaklaşımları, dijital öğrenme ortamları, internet kaynakları ve öğretmenler için araçlar olmak üzere dört kümede sunmuştur.

##### *2.5.7.1 Zihin Yapısına Ve Öğrenme Stratejilerine Müdahaleler*

Bu müdahaleler orta ve daha üst seviyedeki öğrencilerin öğrenme stratejilerine ciddi bir şekilde etki ettiği kanıtlanmış araştırmalardan oluşmaktadır. Diğer programlara göre daha kısa, iki ile on saat arası müdahaleler yapılmaktadır. Bu müdahaleler akademik ve sosyal zorluk tanımlarının, çaba ve azmin öneminin kişisel değerleri kabul ederek, ders materyallerini öğrencinin bireysel farklılıklarına paralel seçilmesini sağlayan ve birden çok yaklaşımı barındıran “süper müdahaleler” dir. Hedeflere ulaşmak için yatırımlar yapmayı teşvik eden, başarı için sağlam bir alt yapı oluşturmayı ve ortaya çıkabilecek problemleri önceden tahmin ederek önlem almayı amaçlayan, içeriğe önem veren üst bilişsel stratejilerden oluşmaktadır (Aliyev, 2015).

##### *2.5.7.2 Yürütücü İşlemlere Hitap Eden Okul Hazırlık Programları*

Bunlar çocuklara örgün eğitime geçişte fayda sağlayan, okul öncesinde ya da ilkokulun ilk haftasında yürütücü işlevlerin ve gerekli çabanın kontrolü için uygulanan programlardır. Öğretmenin profesyonel gelişimini, sınıf programını, öğrencilerin farkındalık düzeylerini, sporu, sanatsal faaliyetleri, bilgisayar destekli ve bilgisayar

destekli olmayan oyunları içerir. Çocukların gelişimi için onların bütün gelişim alanlarını destekleyici bir ortamda eğitim almalarını önemli bulmaktadır (Aliyev, 2015).

#### 2.5.7.3. *İnformal Öğrenme Programları*

Bu programlardan bazıları öğrencilerin liseden üniversiteye geçişinde destek sağlar. Üniversite keşif sürecinde onlara uygulamaya yönelik bilgi ve sosyal destek sağlar. Bazıları ise karakter eğitiminde kullanılan model ve yaklaşımları kullanarak azmi öğretmek için uygulamalar yapar, bireylerin iş hayatına geçişinde katkı sağlar (Aliyev, 2015).

#### 2.5.7.4 *Alternatif Okul Modelleri Ve Okul Seviyesinde Yenilik Yaklaşımları*

Burada proje tabanlı öğrenme ve tasarım düşünme, okul yenilik-reform yaklaşımları ve karakter eğitimi okul modeli olmak üzere üç yaklaşımdan bahsedilmektedir. “Proje tabanlı öğrenme ve tasarım düşünme” modelinde projeler öğrencilerin ilgileri, zihin yapıları ve alınan geri dönütler çerçevesinde belirlenmektedir. Bu model yoluyla öğrenciler gerekli hedefleri gerçekleştirmek için tahammül gerektiren, uzun vadeli ve zorlu gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlerle etkileşim içine girerek öz düzenleme becerileri ve öğrenme stratejilerini geliştirmek için fırsat yakalamaktadırlar. “Okul yenilik-reform” yaklaşımları okulların örgütsel yapısını geliştirmek, öğretmenlerin gelişimini sağlamak için okullardan bağımsız olarak destek sağlayan, amaçlanan akademik başarı ve davranışlar için müdahaleleri gerçekleştiren kurumları kapsamaktadır. “Karakter eğitimi okul modeli” ise öğrencinin hedeflenen davranış ve becerilerden açıkça haberdar edilmesi ve süreç içinde öğrencinin gelişimini ve ilerlemesini düzenli olarak takip edilmesini, öğrencilere geri dönüt verilerek süreç hakkında değerlendirilmeler yapılmasını ve bu beceriler konusunda öğretmenlere profesyonel destek sağlamayı amaçlayan yaklaşımlardır (Aliyev, 2015).

#### 2.5.8. Azim Ve İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırmalar, ortaya konan çabanın ödüllendirilmesinin çalışkanlık üzerinde kalıcı değişiklikler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Eisenberger, 1992; Hickman, Stromme ve Lippman, 1998).

Singh ve Jha (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada azmin, yaşam doyumu, mutluluk, pozitif duygular kavramlarıyla olumlu yönde ilişki içinde olduğu; negatif duyguların ise azim, yaşam doyumu ve mutlulukla olumsuz yönde ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre negatif duygular, pozitif duygular ve azim mutluluğun toplam varyansının % 11'ini, yaşam doyumu toplam varyansının ise % 19'unu açıklamaktadır.

Birinci sınıf askeri lise öğrencilerinin sınıf tekrarı ve sınıf performanslarının belirleyicisi olarak azmin ve dayanıklılığın incelendiği araştırmada; azmin ve dayanıklılığın etkisinin ilk yıl sınıf tekrarında çok büyük etkisinin olduğu, ilk yıl sınıf performansı üzerinde ise sadece dayanıklılık faktörünün etkisinin olduğu bulunmuştur (Maddi, Matthews ve Kelly, 2012).

Kleiman, Adams, Kashdan ve Riskind (2013)'in 209 lise öğrencisi üzerinde, intihara karşı dirençliliğin bir faktörü olarak hayatın anlamını inceledikleri araştırmada minnettarlık ve azmin birlikte dirençliliğe katkıda bulunan etmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Azmin ve minnettarlığın hayatın anlamını artırdığı ve intihar etmeye karşı dayanıklılık kazandırdığı belirlenmiştir.

Beyazların çoğunlukta olduğu bir okulda siyahi öğrencilerin notlarının belirleyiciliği üzerinde azmin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, azim ile siyahi öğrencilerin okul notları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizlere göre; azim, akademik faktörler ve arka plandaki diğer faktörler siyahi öğrencilerin okul notlarındaki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır (Strayhorn, 2013).

Ali ve Rahaman (2013) 20'si kadın, 20'si erkek olmak üzere 40 ulusal eskrimci arasında azmin seviyesini karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda hedeflerini elde etmek için gösterdikleri azme yönelik kadın ve erkek eskrimciler arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Birey hedeflerinin erişilir olup olmadığına dair inançlarından etkilenmektedir. Bu sebeple birey hedefine giden yolda engellenirse ilgisini devam ettirip ettirmeceğine dair bir karar vermelidir. İyimser olan insanların hedeflerinin erişilir olduğuna inanarak kararlılıkla çalışma ihtimalleri daha yüksek bulunmuştur (Nes, Segerstrom ve Sephton, 2005; Segerstrom, 2006).

Azmin belirleyici rolünü ortaya koymaya yönelik yapılan bir araştırmada azmin ayrıcalıklı çocuklarda ve yetişkinlerde başarının belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir orta okulun 6-7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 136 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklar arasında azmin belirleyici bir rolünün olup olmadığının belirlenmesidir (Borton ve Grelle, 2014). Eisenberger (1992) öğrenilmiş çalışkanlık kavramını azimle ilişkilendirmiş, sürekli çaba göstermenin ve düzenli pekiştirme yapılmasının davranışın devamlılığını sağlayacağını ve bunun da kişiyi başarıya götüreceğini ileri sürmektedir.

Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre azimli öğretmenlerin daha az azim gösteren öğretmenlere göre daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca azimli öğretmenlerin dönem ortasında sınıflarını bırakma, izin kullanma olasılıklarının da daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin eğitim sürecinde yüksek performans gösterme ve mesleğe bağlılıklarının üzerinde azmin etkin rolü daha iyi anlaşılacaktır (Kraft ve Duckworth, 2014). İsviçre’de yaşam doyumuyla en güçlü korelasyonu gösteren güçlü yönlerin araştırıldığı 445 yetişkin üzerinde yapılan çalışmada azim özelliğinin, yaşam doyumuyla  $r=0.4$  üzerinde korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Peterson ve ark., 2007).

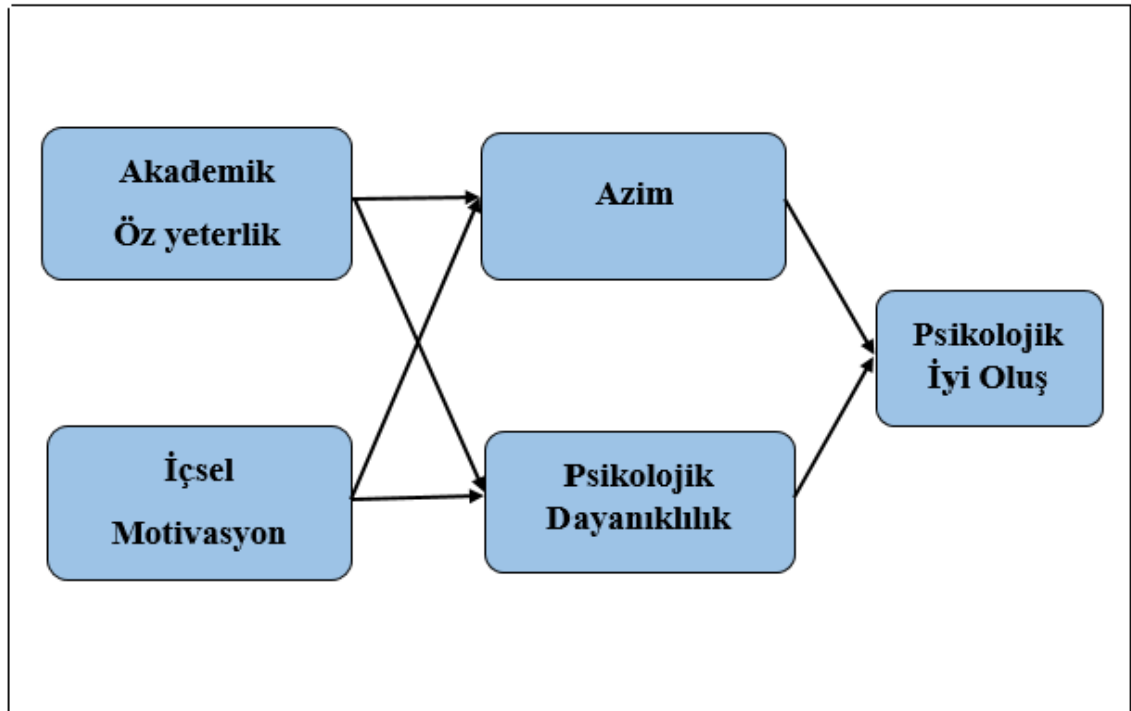
Araştırmalar belirli hedeflere ulaşmak için özerk bir şekilde, kararlılıkla çaba harcamanın iyi oluşla ilişkili olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 2002; Sheldon, 2004). Bck, Koons ve Milgrim (2000) çalışmalarında azim ve erteleme davranışları arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Erteleme azmin zıddıdır. Birey başarısızlıkla sonuçlanacağını düşündüğü görevleri yapmaktan kaçınabilir.

## 2.6. Amaç

Yukarıda belirtilenler bağlamında bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde akademik öz yeterlik, içsel motivasyon, azim, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemek; akademik öz yeterlik ve içsel motivasyon değişkenlerinin azim ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini ve azim ve psikolojik dayanıklılık özelliklerinin bireylerin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini açıklamaya

yönelik olarak alanyazına dayalı şekilde geliştirilen hipotetik bir modeli test etmektir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademik öz yeterlik, içsel motivasyon, azim, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş değişkenleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmakta mıdır?
2. Katılımcıların azim, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Akademik öz yeterlik, psikolojik iyi oluşu azim ve psikolojik dayanıklılık aracılığıyla yordamakta mıdır?
6. İçsel motivasyon, psikolojik iyi oluşu azim ve psikolojik dayanıklılık aracılığıyla yordamakta mıdır?



Şekil 3: Değişkenlere İlişkin Önerilen Model

## 2.7. Önem

Pozitif psikoloji akımı ile birlikte ön plana çıkan pozitif bireysel özellikler bireylerin yetenekli olduğu alandaki becerilerinin desteklenmesinin yanında bireylerin kendi kaynaklarının olduğuna vurgu yaparak, onların erdemlerinin ve güçlü yönlerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Azim, psikolojik dayanıklılık, merak, öğrenme

sevgisi, bakış açısı, cesur olma, umut bu erdemlerden bazılarıdır. Birey baskın olan karakter güçlerini kullandığında yaptığı işten daha çok verim almaktadır (Peterson ve Geligman, 2004). Pozitif duygular, yaşamın anlamı, yaşama bağlılık ve başarılar iyi oluşu meydana getiren özelliklerdir. Psikolojik danışma alanının odak noktalarından biri danışanın güçlü yönlerini ve kaynaklarını ortaya çıkarmak ve sorunlarla baş etmede bunlardan yararlanmasını sağlamaya çalışmak olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada ele alınan akademik özyeterlik, içsel motivasyon, azim, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş gibi kavramların çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Azmin başarı üzerindeki etkisi, bireylerin yaşamlarına katkısı konusunda yurtdışında birçok araştırma yapılmasına karşın Türkiye’de yeni yeni çalışılmaya başlanmıştır. Akademik öz yeterlik ve içsel motivasyon gibi değişkenlerin tümünün bireylerin iyi oluşlarına olumlu katkılar sağladığı çeşitli araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Fakat başarıya ulaşmak için sahip olunması gereken en önemli özelliklerden biri olan azim ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının bu değişkenlerle ilişkisi konusunda Türkiye’deki araştırmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Diğer yandan çeşitli açılardan birbiriyle ikili ilişkiler içinde olan bu değişkenleri bir arada alan araştırmalar konusunda hem Türkiye’de hem de yurt dışı alanyazında boşluklar olduğu görülmüştür.

Lise dönemi gelişimsel olarak gençlerin ileride yönelecekleri alanı ve mesleki tercihlerini belirledikleri, hedefleri doğrultusunda çalışmalar ortaya koydukları ve azimle çabalamaları gereken kritik bir dönemdir. Öğrenciler bu dönemde atanma ve iş bulma gibi gelecek kaygılarıyla meslek seçimi ile ilgili belirsizlikler ve kararsızlıklarla baş etmek durumunda kalmaktadır. Bu, öğrencilerin azimlerini kırarak yılmalarına sebep olabilecek, hedeflerine ulaşmayı güçleştiren ya da engelleyen çeşitli risk faktörleriyle karşılaşılacakları dönemlerden biridir. Bundan dolayı bu grupta pozitif duyguların birbirlerini etkileme mekanizmasının ve bunların azim ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini ortaya koymak önem arz etmektedir. Bu çalışma bir yandan kuramsal açıdan Türkiye’deki azim ve psikolojik iyi oluş literatürüne katkıda bulunurken, diğer yandan da liselerde önemi artmaya başlayan psikolojik danışma hizmetlerine ampirik olarak geçerlenmiş bulgular sağlayacaktır. Bu dönemde öğrencileri mutlu ve güçlü kılan özelliklerin geliştirilmesinin, hedeflere ulaşmayı

sağlamak, başarıyı yakalamak için azim ve psikolojik dayanıklılık özelliklerinin gelişiminin psikolojik danışma hizmetleri açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Seligman, 2000).

Bütün bunlardan hareketle lise öğrencilerinde azmin ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluşa etkisinin araştırılmasının, bu değişkenlerle ilişkili olabilecek yapıların belirlenmesinin ve bunların daha kapsamlı bir model içinde test edilerek aralarındaki ilişki örüntülerinin ortaya konulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve eğitim camiasındaki tüm ilgililerin azmin ve psikolojik dayanıklılığın önemini anlamaları ve azim üzerine uygulama yapmaları için bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

## 2.8. Sınırlılıklar

Araştırmada değişkenler arası doğrudan ve dolaylı ilişkilere bakılması ve taramaya dayalı bir model kullanılması planlanmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesine rağmen araştırmadan elde edilen bulguların mutlak bir neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi mümkün olmayacaktır. Bunun için deneysel ve boylamsal çalışmalara ihtiyaç olacağı düşünülmektedir.

## 2.9. Tanımlar

**Azim:** Uzun süren hedefler için bütün sıkıntı ve zorluklara rağmen çaba ve ilgiyi devam ettirerek gösterilen kararlılık ve gayretle çalışmak (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007), bireyin karşısına çıkan zorluklara, problemlere karşın hedefe yönelik davranışı sürdürmesi (Peterson ve Seligman, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

**Akademik Öz Yeterlik:** Bireyin akademik amaçlara ulaşmak için ilgili işleri organize edebilme ve hedeflere ulaşabilmek için belirlenen etkinlikleri başarılı bir şekilde yerine getirebilme kapasitesi hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

**İçsel Motivasyon (İçsel Güdülenme):** İçten gelen itici güçlerle belli bir amaca doğru yönelen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2006).

**Psikolojik Dayanıklılık:** Kobasa (1979), stres verici yaşam şartlarına maruz kalmasına rağmen ruh sağlığını koruyabilen bireyler için ilk kez “psikolojik dayanıklılık” kavramını ortaya atmıştır. Ona göre psikolojik dayanıklılık, stresli yaşam olayları



karşısında bir direnç kaynağı olarak işlem gören kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır.

**Psikolojik İyi Oluş:** Bireyin potansiyelinin farkında olması ve kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik iyi oluş özerklik, meydan okuma, çaba harcama ve kişisel gelişim olgularını bünyesinde barındırır (Hefferon ve Boniwell, 2014; Waterman, Schwartz ve Conti, 2008).



## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Alanyazına dayalı olarak bir model önerilmiş ve bu modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Önerilen hipotetik model, değişkenler arasındaki ilişkileri sistemli bir şekilde incelemeyi sağlayan yapısal eşitlik modellemesi tekniği kullanılarak test edilmiştir.

#### 3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Van ilindeki liselerde öğrenim görmekte olan 300 kız, 300 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya farklı sınıf düzeylerinden (9,10,11 ve 12. Sınıf) ve bölüm türlerinden (sayısal, eşit ağırlık, sözel, yabancı dil) öğrenciler katılmıştır. Katılımcıların yaşa aralığı 14-20 olup, yaş ortalaması 16,32'dir.

#### 3.3. Veriler Ve Toplanması

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Van ilindeki liselerde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinden toplanmıştır.

##### 3.3.1. Veri Toplama Süreci

Uygulama verileri için öncelikle uygulanacak ölçekler için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra da uygulama yapılacak okuldaki idareci ve yetkili öğretmenden gerekli izinler alınmış ve katılımcılar uygulama öncesinde araştırmanın amacı, önemi, gönüllülük ilkesi, ölçme araçlarının cevaplanma süresi gibi konularda bilgilendirilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yaklaşık 30 dk sürmüştür.

##### 3.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği, Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ), Kısa Azim Ölçeği ve Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği kullanılmıştır.

### 3.3.2.1. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2012) tarafından yapılmıştır.

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma çerçevesinde öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık değerlerine bakılmış ve ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı bu araştırma için .84 olarak bulunmuştur. Modelde ölçeğin akademik öz-yeterlik alt boyutu kullanılmış ve buna ilişkin DFA sonuçlarına göre uyum değerleri;  $\chi^2/sd$  1,79, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .036, karşılaştırmalı uyum indeksi(CFI) değeri .99, artan uyum indeksi (IFI) değeri .99, görel uyum indeksi (RFI) .97, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .99, standardize edilmiş artık değerler kareler ortalamasının karekökü (SRMR) değeri ise .026 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçme iyi uyum değerleri verdiği görülmektedir.

### 3.3.2.2. Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) Bulut, Doğan ve Altundağ (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam varyansın %57'sini açıklayan 29 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi derecelendirmeye kullanılmıştır. ("1" Bana hiç uygun değil, "2" Bana uygun değil, "3" Bana uygun,"4" Bana çok uygun). Ölçekten alınabilecek puanlar 29 ile 116 arasında değişmektedir. Tersine maddeler ters puanlama yöntemiyle hesaplanacak olup puanların yüksekliği ergenin psikolojik dayanıklılığının yüksekliğine işaret etmektedir. (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2012).

Güvenirlilik çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87 , alt ölçeklerin alfa değerleri ise .61 ile .89 arasında değiştiği bulunmuştur. Bir ay ara ile yapılan test-tekrar-test sonucu korelasyon katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon analizinde ise ilişkinin .59 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur.

Bu araştırma çerçevesinde psikolojik dayanıklılık ölçeğinin iç tutarlık değerlerine bakılmış ve ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı bu araştırma için .85 olarak bulunmuştur. DFA sonuçlarına göre uyum değerleri;  $\chi^2$  /sd 2,78, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .055, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri .94, artan uyum indeksi (IFI) değeri .94, görel uyum indeksi (RFI) .90, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .93, standardize edilmiş artık değerler kareler ortalamasının karekökü (SRMR) değeri ise .072 olarak bulunmuştur. Buna göre modelin iyi uyum değerleri verdiği görülmektedir.

### 3.3.2.3. Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği

Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği Eryılmaz ve Ercan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipi derecelendirmeye kullanılmıştır. ("1" Kesinlikle katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Katılıyorum,"4" Tamamen katılıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 52 arasında değişmektedir. Bulgulara göre, açıklanan varyansı % 60.52 olan üç boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin boyutları, "içsel motivasyon", "dışsal motivasyon" ve "motivasyonsuzluk" olarak isimlendirilmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde ders çalışmaya motive olma ölçeğinin iç tutarlık değerlerine bakılmış ve ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı bu araştırma için .58 olarak bulunmuştur. Modelde ölçeğin içsel motivasyon alt boyutu kullanılmış ve buna ilişkin DFA sonuçlarına göre uyum değerleri;  $\chi^2$ /sd 3,30, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .062, karşılaştırmalı uyum indeksi(CFI) değeri .98, artan uyum indeksi (IFI) değeri .98, görel uyum indeksi (RFI) .97, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .98, standardize edilmiş artık değerler kareler ortalamasının karekökü (SRMR) değeri ise .029 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçme iyi uyum değerleri verdiği görülmektedir.

#### 3.3.2.4. Kısa Azim Ölçeği

Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen, Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Kısa Azim Ölçeği, Beşli Likert Tipi (Hiç bana göre değil-1, Çok az bana göre-2, Biraz bana göre-3, Oldukça bana göre-4 ve Tam bana göre-5) bir ölçme aracıdır. Ölçek, 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 8-40 arasında değişmekte, yüksek puanlar bireylerin azim düzeyinin fazla olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 2 alt boyutlu (İlginin tutarlılığı, gayrette ısrar) bulunmaktadır.

Kısa azim ölçeği ile uzun azim ölçeği arasında  $r=.91$ ,  $p<.01$  önem düzeyinde ilişki bulunmuştur. Faktör yükleri 37 ile 80 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları gayrette ısrar alt boyutu için .70, ilginin tutarlılığı alt boyutu için .77 ve ölçeğin bütünü için .82 olarak bulunmuştur. Test tekrar test korelasyon katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde azim ölçeğinin iç tutarlık değerlerine bakılmış ve ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı bu araştırma için .65 olarak bulunmuştur. Modelde azim ölçeğinin gayrette ısrar alt boyutu kullanılmış ve buna ilişkin DFA sonuçlarına göre uyum değerleri;  $\chi^2 /sd$  2.38, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .048, karşılaştırmalı uyum indeksi(CFI) değeri .99, artan uyum indeksi (IFI) değeri .99, görel uyum indeksi (RFI) .96, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .98, standardize edilmiş artık değerler kareler ortalamasının karekökü (SRMR) değeri ise .028 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçme iyi uyum değerleri verdiği görülmektedir.

#### 3.3.2.5. Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği

Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği Demirci ve Ekşi (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'lü likert tipi derecelendirmeye kullanılmıştır. ("1" Hiçbir zaman, "2" Bazen, "3" Sıklıkla, "4" Çoğu zaman, "5" Her zaman). Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ile 100 arasında değişmektedir.

EPOCH teorisine göre ergenlerin iyi oluşu; bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) özelliklerini içermektedir. Ölçeğin beş boyutlu modelinin uyumunu

belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ( $\chi^2 = 381.29$ ,  $sd = 160$ ,  $RMSEA = .074$ ,  $NFI = .96$ ,  $NNFI = .98$ ,  $CFI = .98$ ,  $IFI = .98$ ,  $RFI = .96$  ve  $SRMR = .052$ ). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları .72 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanının iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon katsayılarının, .41 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür.

Bu araştırma çerçevesinde iyi oluş ölçeğinin iç tutarlık değerlerine bakılmış ve ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı bu araştırma için .88 olarak bulunmuştur. DFA sonuçlarına göre uyum değerleri;  $\chi^2 /sd$  4,62, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .078, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri .94, artan uyum indeksi (IFI) değeri .94, görel uyum indeksi (RFI) .91, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .93, standardize edilmiş artık değerler kareler ortalamasının karekökü (SRMR) değeri ise .061 olarak bulunmuştur. Buna göre modelin iyi uyum değerleri verdiği görülmektedir.

### 3.4. Verilerin analizi

Veri toplama sürecinde öncelikle toplam 700 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri analizi sürecinde kayıp değerler incelenmiş ve kayıp oranı ölçütlerin üstünde olan 30 katılımcı araştırma dışında tutulmuştur. Verilerin tek değişkenli normallik, doğrusallık ve homojenlik varsayımları incelenmiş, uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmada çok değişkenli istatistikler kullanıldığı için çoklu doğrusal regresyon modelinin sayıltıları olan çok değişkenli normal dağılım, doğrusallık, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminin olmaması, hata terimlerinin varyansının sabit ve hata terimlerinin ortalamasının sıfıra eşit olması varsayımları incelenmiştir. Mahalanobis değerleri incelenerek çok değişkenli normallik sayıltısını bozan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Bütün ön analizlerden sonra 70 öğrenci daha analizden çıkarılmış ve temel analizler 600 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra temel analizler yapılmıştır. Analizlerde SPSS paket programı ve Lisrel programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılacak her bir ölçme aracının güvenilirlik değerleri incelenmiş ve ölçme modelleri test edilmiştir. Modeldeki değişkenler arası ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenerek bütün değişkenlerin birbiriyle anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçme araçlarının model uyumlarını incelemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Son aşamada ise önerilen hipotetik modelin öncelikle ölçme modeli test edilmiş, daha sonra yapısal eşitlik modellemesi tekniği ile yapısal model test edilerek analizler raporlaştırılmıştır.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan temel bulgulara yer verilmiş ve ulaşılan bulgulara ilişkin alanyazına dayalı bir tartışma yürütülmüştür. Bunun için öncelikle önerilen modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere ait sonuçlar verilmiştir. Daha sonra araştırmanın temel bağımlı değişkenleri olarak ele alınan psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular, ve araştırmada önerilen hipotetik modelin test edilmesine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Bütün bulgular verildikten sonra bu bulgulara ilişkin araştırma bulguları ve literatürdeki ilgili diğer çalışmalar çerçevesinde yorumlamalar yapılmış ve tartışılmıştır.

#### 4.1. Psikolojik İyi Oluş Ve Araştırmada Ele Alınan Diğer Değişkenlerin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyi, azim ve psikolojik dayanıklılık, akademik özyeterlik, içsel motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Değişkenlerin cinsiyete göre farklılığına ilişkin bulgular*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
İyi Oluş	Kadın	300	65,22	14,01	-2,03	,04
	Erkek	300	67,51	13,64		
Azim	Kadın	300	26,50	4,68	-1,46	,14
	Erkek	300	27,06	4,68		
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	300	88,89	12,03	2,56	,01
	Erkek	300	86,42	11,56		
Öz-yeterlik	Kadın	300	63,93	12,64	-2,74	,00
	Erkek	300	66,73	12,30		
İçsel Motivasyon	Kadın	300	18,38	3,94	2,14	,03
	Erkek	300	17,70	3,90		

Tablo 1’de görüldüğü gibi ergenlerin iyi oluş ( $p<.05$ ), psikolojik dayanıklılık ( $p<.05$ ), öz yeterlik ( $p<.05$ ) ve içsel motivasyon düzeyleri ( $p<.05$ ) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, içsel motivasyon



düzeyleri erkeklere göre daha yüksek, erkeklerin iyi oluş ve öz yeterlik puanları kızlara göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.2. Araştırmada Ele Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmada diğer analizlerden önce yer alan değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin sonuçlar Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

##### *Değişkenler arası ilişkiler*

Değişkenler	n	1	2	3	4	5
1. İyi Oluş	600	1	.350*	.535*	.644*	.414*
2. Azim	600		1	.261*	.406*	.221*
3. Psikolojik Dayanıklılık	600			1	.491*	.379*
4. Öz-yeterlik	600				1	.394*
5. İçsel Motivasyon	600					1

\*p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma çerçevesinde önerilen hipotetik modelde ele alınan bütün değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Buna göre iyi oluşun azim ile ilişkisi .350 (p<.05), psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi .535 (p<.05), öz-yeterlik ile ilişkisi .644 (p<.05) ve içsel motivasyon ile ilişkisi .414 (p<.05) olarak elde edilmiştir.

#### 4.3. Ölçme Modeline İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yapısal model testinden önce kullanılan ölçme araçlarının model testine uygunluğunun incelenmesi amacıyla ölçme modeli test edilmiştir. Model testinde uyum iyi değerlerinin incelenmesinde referans alınan ölçütler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Model Uyum Ölçütleri

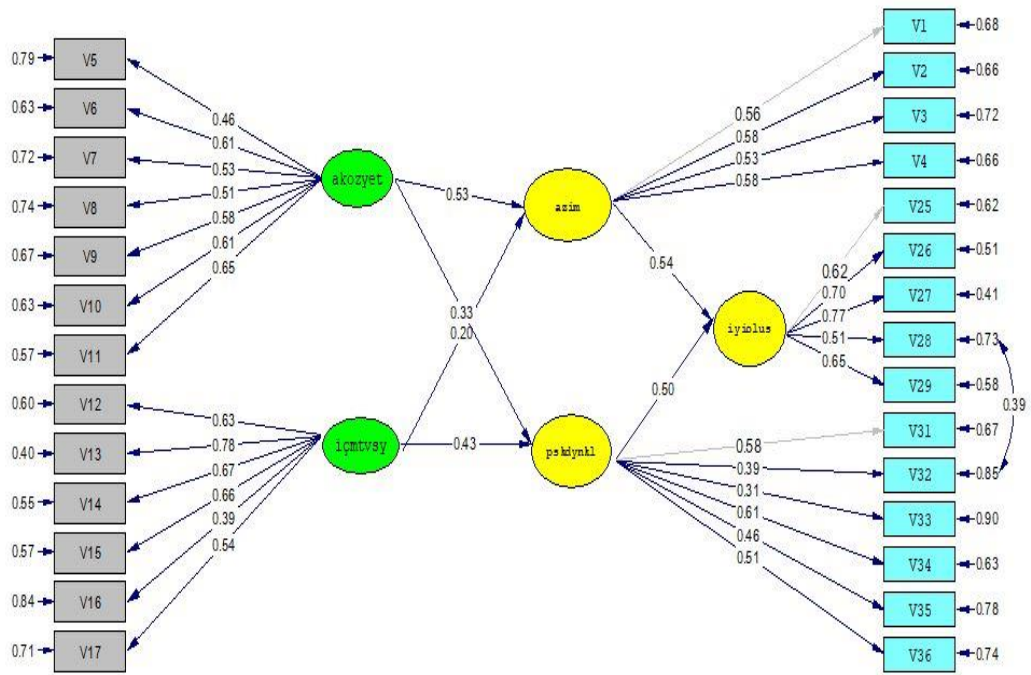
Uyum Ölçütü	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/Sd$	$\leq 2$	2-5
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
CFI	$\geq .90$	$\geq .85$
NNF	$\geq .95$	$\geq .90$
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Yapılan analizler sonucunda, ölçme modelinde uyum değerleri;  $\chi^2 /sd$  3.38, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .063, karşılaştırmalı uyum indeksi(CFI) değeri .94, artan uyum indeksi (IFI) değeri .94, görel uyum indeksi (RFI) .91, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .93, standardize edilmiş artık değerler kareler ortalamasının karekökü (SRMR) değeri ise .058 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçme modelinin yapısal modeli test etmek için yeterli ve iyi uyum değerleri verdiği görülmektedir.

#### 4.4. Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar

Araştırmada ele alınan hipotetik modele ilişkin yapısal eşitlik modellemesi sonucu Şekil 4’de verilmiştir.



Chi-Square=1072.73, df=341, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

Şekil 4: Önerilen Modele İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi

Şekil 4’de verilen modele ilişkin uyum değerleri;  $\chi^2$  /sd 3.14, yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .060, karşılaştırmalı uyum indeksi(CFI) değeri .94, artan uyum indeksi (IFI) değeri .94, görel uyum indeksi (RFI) .90, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .93, Standardize Edilmiş Artık Değerler Kareler Ortalamasının Karekökü (SRMR) değeri ise .060 olarak bulunmuştur. Uyum değerlerine ilişkin bu sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Yapısal modele ilişkin uyum değerleri sonuçları*

Uyum İndeksleri	Değerler
X/Sd	3,14
RMSEA	.060
SRMR	.060
CFI	.94
NNFI	.93
IFI	.94
RFI	.90

Şekil 4’de verilen modelde yer alan gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı t değerlerine ve standardize edilmiş beta katsayılarına bakılarak yorumlanmıştır. Uyum değerlerine ilişkin bu sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir. Bu sonuçlar önerilen alternatif modelin iyi uyum değerleri verdiği ve modelin kabul edildiğini göstermektedir. Bu modelde yer alan gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı t değerlerine ve standardize edilmiş beta katsayılarına bakılarak yorumlanmıştır. Bu değerlere ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*İyi Oluş modeline ilişkin standardize değerler ve t değerleri*

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış t değerleri	
	Yük.( $\beta$ )	
Akademik öz-yeterlik → azim	0.53	7.48
Akademik öz-yeterlik → psikolojik dayanıklılık	0.33	5.24
İçsel Motivasyon → azim	0.20	3.26
İçsel Motivasyon → psikolojik dayanıklılık	0.43	6.60
Azim → İyi Oluş	0.54	7.92
Psikolojik Dayanıklılık → İyi Oluş	0.50	7.77

İyi oluş modeline göre bireylerin akademik özyeterlik düzeylerinin azim düzeyini ( $\beta = .53$ ,  $t = 7.48$ ,  $p < .01$ ), psikolojik dayanıklılık düzeyini ( $\beta = .33$ ,  $t = 5.24$ ,  $p < .01$ ); içsel motivasyon düzeylerinin azim düzeyini ( $\beta = .20$ ,  $t = 3.26$ ,  $p < .01$ ), psikolojik dayanıklılık düzeyini ( $\beta = .43$ ,  $t = 6.60$ ,  $p < .01$ ), azim düzeylerinin iyi oluş düzeyini ( $\beta = .54$ ,  $t = 7.92$ ,  $p < .01$ ); psikolojik dayanıklılık düzeylerinin iyi oluş düzeyini ( $\beta = .50$ ,  $t = 7.77$ ,  $p < .01$ ) anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Yukarıda görüldüğü gibi öncelikle modelde yer alan değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilere yönelik bulgular verilmiş daha sonra ise araştırmanın temel bağımlı değişkenleri olan psikolojik iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Önerilen modelin testine geçmeden önce bu modele ilişkin ölçme modeli test edilmiş ve sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Bu bulgulardan sonra ulaşılan bu sonuçlara ilişkin yorumlamalar yapılmış ve alanyazın çerçevesinde bir tartişma yurütulmüştür.

#### **4.5. Demografik Değişkenler Ve Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Yorumlar**

Araştırmada psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alanyazında demografik değişkenlerin duygu ve düşünceler üzerindeki etkisine ilişkin bulgular farklılık göstermektedir.

Cinsiyet faktörünün psikolojik iyi oluş düzeylerinin etkisine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, sonuçların farklı çalışma gruplarına veya farklı araştırmalara göre değiştiği gözlenmektedir. 6. ve 7. Sınıflardaki erkek ve kız ergenler üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada erkek ergenlerin kız ergenlere göre anlamlı ve daha yüksek kendine yeterlik (self- competence) gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ergenliğin ilk yıllarında cinsiyet farklılığının anksiyete ve depresyonda kısmen etkili olduğu söylenebilir (McCauley- Ohannessian, Lerner, Lerner ve von Eye, 1999). 775 ergen üzerinde yapılan çalışmada ise düşük akademik başarı, uyku düzenliği her iki cinsiyette de depresif belirtilerle ilişki göstermiştir. Kızlar daha fazla depresif belirtiler göstermişlerdir (Coelho ve diğerleri, 2002). İyi oluş ve okul başarısı arasındaki ilişkinin nedenselliğinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, etnik köken ve IQ değişkenleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik performans iyi oluşun yordayıcısı olarak görülürken, cinsiyet, aile gelir düzeyi ve IQ ile iyi oluş arasında bir ilişki bulunmamıştır (Quinn ve Duckworth, 2007). Özen (2005) yaptığı çalışmada ergenlerin iyi oluş düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ergenlerin iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı ve algılanan ekonomik duruma bağlı olarak farklılık gösterirken, anne babanın öğrenim durumu, sınıf düzeyi ve cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çerçevede bu araştırmada cinsiyetin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisine ilişkin bulguların genellenebilir bulgular olmadığı, farklı örneklemlerden farklı sonuçların elde edilebileceği düşünölmektedir. Buna göre, psikolojik iyi oluşun cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin bulguların yanında (şahin, 2011), psikolojik iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin bulgular da (Tuzgöl Dost, 2006) bulunmaktadır.

Bu araştırma çerçevesinde incelenen modelin birbiriyle ilişkili birçok değişkeni birlikte ele alması, pozitif duyguların kişisel kaynaklarla ve iyi oluşla ilişkisini aracı değişkenlerin etkisini göz önünde bulundurarak incelemesi açısından alanyazında kuram ve uygulamaya çeşitli katkılarının olabileceği düşünülmektedir. Bu modelde ele alınan ilişkilerin bazıları daha önce çeşitli araştırmalarda incelenmiş, bazıları da bu araştırma kapsamında alanyazından elde edilen kapsamlı incelemelere göre ilk defa ele alınmıştır. Modelin bütününe benzer şekilde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada akademik iyi oluş, içsel motivasyon, azim, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin birbirleriyle doğrudan ve aracı değişkenler yoluyla dolaylı ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir. Azim, psikolojik dayanıklılık, akademik öz yeterlik, içsel motivasyon değişkenleri hep birlikte iyi oluştaki değişimin % 55'ini yordamaktadır. İyi oluşu en güçlü yordayan değişkenler önem sırasına göre akademik öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık, azim, ve içsel motivasyon değişkenleridir.

Araştırmada akademik öz yeterlik ve içsel motivasyon değişkenlerinin azim ve psikolojik dayanıklılık yoluyla bireyin psikolojik iyi oluş düzeyine anlamlı etkiler yaptığı ortaya konulmuştur. Ulaşılan bu bulgular alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çerçevede yapılan birçok araştırma öz yeterlik inançlarının azmi ve başarıyı iyi yordadığını (Britner ve Pajares, 2001) tespit etmektedir. Bandura (1997) güçlü bir öz yeterliğin azmi ve başarıyı artırdığını, bunun sonucunda da iyilik halinin oluşmasına yardımcı olduğunu, becerilerin çeşitlenmesini ve kişisel gelişimi sağladığını belirtmektedir. Amaç belirleyip bunları gerçekleştirme çabasında bulunanlar, bulunmayanlara göre öznel açıdan daha iyi durumdadırlar ve uzun vadede iyi olma ihtimalleri daha fazladır (Emmons, 1999). Literatüre bakıldığında, bireylerin iyi oluş düzeyleri ile içsel motivasyon durumları arasında ilişkileri inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Deci ve Ryan 1991; Sheldon ve Bettencourt, 2002). Yapılan çalışmalarda iyi oluşla, dışsal motivasyonun olumsuz yönde; içsel motivasyonun ise, olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki araştırmalara göre, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin de yüksek olması beklenir (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016).

Bütün bu bulgular modelde ele alınan değişkenlerin birbirleriyle anlamlı pozitif ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan bu sonuçlar araştırma çerçevesinde ele alınan pozitif duyguların ve kişisel kaynakların etkileşimi yaklaşımını da destekler niteliktedir.

#### 4.6. Yapısal Modele İlişkin Yorumlar

Araştırma kapsamında önerilen hipotetik modele ilişkin yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, model uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar kuramsal bir temele ve alanyazındaki araştırma bulgularına dayalı olarak önerilen modelin doğrulandığını göstermektedir. Diğer yandan değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise sözü edilen değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular akademik öz yeterlik ve içsel motivasyonun hem azim ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile hem bireylerin kişisel kaynakları olarak psikolojik iyi oluş düzeyleriyle anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre pozitif bir duygu olarak akademik öz yeterlik ve içsel motivasyonun yüksek olması bireyin azmini ve psikolojik dayanıklılık düzeyini artırmaktadır. Bunun sonucunda yaşam amaçlarına ulaşmak için ilerleme katettiğini gören, başarıyı yakalayan birey geleceğe daha umutla bakar ve kendilerine ilişkin düşünceleri de daha olumlu olur. Pozitif ilişkiler, amaçlar, katılım, öz yeterlik gibi çeşitli boyutlardan oluşan iyi oluş düzeyleri yükselir. Bireyin akademik anlamda başarılı olabileceğine olan inancı yüksek ise ve dışsal bir müdahale olmadan birey amaçlarına ulaşmak için kendi kendini motive edebiliyor, bu yönde davranışlarına yön verebiliyor ise gayretinde daha ısrarlı olarak, yaşamda karşılaştıkları zorluklara karşı daha çok dayanıklı olur, yaşadıkları olumsuzluklardan sonra diğer bireylere göre daha çabuk toparlanır ve bu süreçlerden de güçlenerek çıkarlar.

Önerilen modellerin incelenmesinden sonra ulaşılan bu bulgular alanyazındaki çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Bu çerçevede önerilen bu modelin bulgularını destekleyen diğer bazı araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Akademik özyeterlik inancı; stresli ve zorlayıcı durumlar, yorgunluk ve diğer olumsuz duygu durumlarında kendini gösteren psikolojik durumlardan etkilenmektedir. Bireyin negatif duygusal yıkımlarını, öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı yanlış yorumlarını

ve stres tepkilerini değiştirmek öz yeterlik inancını desteklemektedir (Bandura, 1994). Alanyazın incelendiğinde akademik özyeterlik inancının psikolojik iyi oluş, mutluluk, yaşam kalitesi, yaşam doyumu, iyimserlik, umut, sebat, psikolojik dayanıklılık, motivasyon kavramları ile arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Ağaoğlu, 2012; Gilman ve Huebner, 2003; Kandemir, 2014; Robinson ve Snipes, 2009; Salomon, 1984). Araştırmalar akademik özyeterliğin sınavlara hazırlanma, ödev yapma, ders çalışma, motivasyon üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da bireylerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010; Schunk, 1991; Yao, 2009).

Weiner'e göre motivasyonun; kararlılık/azim, seçme, bekleme, yoğunluk ve duygu olmak üzere başlıca beş göstergesi bulunmaktadır. Etkinlikte ne kadar süre harcadığı yani ne kadar azimli ve kararlı olduğu, bireyin neyi seçtiği, o davranış seçmeden önceki bekleme süresi yani tereddüt etmeden seçim yapması, bu davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu ve etkinlikten önce ve sonra hissedilenler motivasyonun göstergeleridir ( Açıkgöz, 1998).

Araştırmalar belirli hedeflere ulaşmak için özerk bir şekilde, kararlılıkla çaba harcamanın iyi oluşla ilişkili olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 2002; Sheldon, 2004). Bck, Koons ve Milgrim (2000) çalışmalarında azim ve erteleme davranışları arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Erteleme azmin zıddıdır. Birey başarısızlıkla sonuçlanacağını düşündüğü görevleri yapmaktan kaçınabilir.

Stresle etkili başa çıkmayı sağlayan bir kişilik özelliği olarak psikolojik dayanıklılığın fiziksel sağlık ve ruh sağlığı arasındaki olumlu etkisine yönelik alanyazındaki çalışmalar geniş yer tutmaktadır. Campell ve Demi (2000) psikolojik dayanıklılığın yas sürecinin sağlıklı şekilde atlatılmasında koruyucu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Foster ve Dion (2003) psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek kadınların özsayı düzeylerinin yüksek olduğunu ve daha çok olumlu duygular hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Alanyazında psikolojik dayanıklılık, hem stresin etkisini azaltmada hem de başa çıkma yöntemlerinin etkili kullanılmasında önemli bir değişken olarak belirtilmiş ve iyi olma düzeylerini artırdığı gözlenmiştir. ( Terzi, 2015). Psikolojik sağlıklıliğın yüksek oluşu, psikolojik iyi oluş, mutluluk duygularını da beraberinde getirebilmektedir (Açıkgöz, 2016; Toprak, 2014).



Azim ve sebat, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik ve motivasyon psikolojik iyi oluşu artıran psikolojik özelliklerdendir (Doğan, 2018). Ryan ve Deci (2000) psikolojik iyi oluşun sosyal ve kişisel alanları içinde öncelikli olarak başarı ve yetkinlik gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ifade etmektedir. Bandura (1997) bireyin yetkinlik inancının okul başarısının yüksek seviyede doğrudan yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Hamurcu (2011) çalışmasında bireylerin başarı ihtiyacı ve yetkinlik beklentisi ile özerklik, kişisel gelişim, yaşam amaçları, öz kabul, çevresel hakimiyet ve diğerleriyle olumlu ilişkiler olmak üzere psikolojik iyi oluşun tüm boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemlemiştir. Başarı ihtiyacı bireylerin kendilerini yetkin gördükleri hedeflere yönelmelerini sağlar. Yetkinlik inancının güçlü olması başarı ve iyi oluş düzeyini de güçlendirmektedir. Soini, Aro ve Niemivirta (2008) ergenler üzerinde, Tuzgöl-Dost (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında başarı durumlarının iyi oluş durumlarını anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Uzmanlar yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin; özyeterliliğinin yüksek olduğunu, zorlu yaşam koşulları karşısında psikolojik dayanıklılık, başarısızlık karşısında motivasyonu koruma ve sebatkarlık yeteneği, duyguları ve ani istekleri kontrol yeteneği konusunda üstün olduğunu ifade etmektedirler (McGarvey, 1997 ). Öz yeterlik, bireyin iyi oluş düzeyini etkileyen önemli bir faktördür.

Araştırmada elde edilen bulgulardan, test edilen yapısal modelden ve bu bulguları destekleyen araştırma bulgularından hareketle akademik öz yeterlik, içsel motivasyon, azim, psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş değişkenlerinin birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları belirlenmiştir. İncelenen model çerçevesinde, sözü edilen değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkilerin olduğu ortaya konulmuştur.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayatta elde edilen başarılar azimle, uzun süreli hedeflere duyulan tutku ve kararlılıkla derinden ilişkilidir. Azmi geliştirebilmek için için ilk adım bir ilgi alanı bularak bunu ilerletmek, mevcut becerileri aşan amaçlar edinmek ve bu amaçlara ulaşmak için kararlılık göstermek olabilir. Kendini yönetebilme becerileri ve akademik öz yeterlik inançları güçlü olan bireylerin azim göstererek amaçlarına ulaşmaları daha olasıdır. Engeller, sınırlar, zorluklar elbette olacaktır ve birey psikolojik dayanıklılık düzeyini yüksek tutarak bu güçlüklerin üstesinden gelebilir. Azimli olmak bireyin amaca yönelik hedeflerini sürdürebilmesi, düştüğünde tekrar ayağa kalkması, işler istediği gibi gitmediğinde yılmadan tekrar tekrar denemesidir. Birey azimli olmak için içsel motivasyonunu güçlü tutmalı, her şey bitmiş gibi görünse bile hedeflerine ulaşmak için umudunu kaybetmemelidir. Birey ne kadar azimliyse o kadar sağlıklı bir duygusal yaşama sahiptir. Azim beraberinde başarıyı getirmekte, başarı ise bireylerin psikolojik iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumlarını artırmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde genel olarak ruh sağlığı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara, eğitimcilere çeşitli öneriler sunulmuştur:

Alanyazında azim konusunda çalışmalar sınırlı ve veriler eksik olduğu için yapılacak uygulamaların okul kültürüne ve teknolojiye entegre edilmesi için gerçekçi yöntemlerin ortaya konmasına hala ihtiyaç duyulmaktadır.

Azmin ve psikolojik dayanıklılığın çocuklar ve yetişkinlerde başarının belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur. Gelecek araştırmalarda iyi oluşun farklı yaş grupları ile farklı yöntemler kullanarak nasıl kullanılabileceği incelenebilir. Öğrenme zorluğu çeken öğrencilerle azmin ve psikolojik dayanıklılığın nasıl kullanılabileceği ve uygulanan yöntemlerin eğitim ortamlarına, müfredata, okul kültürüne nasıl entegre edileceği konusunda azmin ve psikolojik dayanıklılığın etkileri incelenebilir. Alanyazında farklı kültürlerde, farklı ülkelerde iyi oluşun ortaya çıkış biçimleri ve oluşumu ile ilgili çalışmalara yön verilebilir.

Gelecek araştırmalarda iyi oluşu etkileyen ve iyi oluşun etkilediği farklı değişkenler ele alınarak model çalışmaları yapılabilir. Karakter eğitim programlarında azim ve psikolojik dayanıklılık konusunun eksikliğinin giderilmesine ve programlara entegre edilmesi üzerine çalışmalar yapılabilir.

Sunulan onerilerin ulaşılan bulguların uygulamaya yansıtılması ve bundan sonra bu çalışmada ele alınan değişkenlerle ilgili yapılacak yeni araştırmalarda araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli açılardan fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(12), 125–139.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). Etkili öğrenme ve öğretme, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ağaoğlu, C. (2012). *Cinsiyetleri farklı üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin iyilik hali boyutlarına göre özyeterlik ve sürekli öfkelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akbay, S. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1, 60-78.
- Akın, A., Abacı, R. ve Öveç, Ü. (2007). Öz-bilinç ölçeğinin Türkçe formunun yapı geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40, 257-276.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Ali, J. ve Rahaman, A. (2013). A comparative study of grit between male and female fencers of manipur. *International Journal of Movement Education and Social Sciences*, 2, 1.
- Aliyev, R. (2015). Azim. Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (Yay. Haz). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, C. A., Horowitz, L. M. & French, R. (1983). Attributional style oflenelyand depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1) 127-136.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydoğan, S. ve Deniz, M. (2012). Son çocukluk döneminde benlik saygısı ve umut. *Educational Sciences*, 1-17.
- Azoulay, D. (1999). Encouragement and logical consequences versus rewards and punishment: A reexamination. *Journal of Individual Psychology*, 55(1), 91-99.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahlmann, R. & Dinter, L. D. (2001). Encouraging self-encouragement: An effect study of the Encouraging- Training Schoenaker-Concept. *Journal of Individual Psychology*, 57(3), 273.
- Balcı, A. (2000). *İş stresi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, A. ve Zuhall, B. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları* (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by Enabling Media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *LEA's communication series. Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 75-96). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Bandura, A. (2008). "An agentic perspective on positive psychology." S. Lopez (Ed), *Positive psychology. Exploring the best in people*. Westport, CT: Praeger.
- Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bardwick, J. (1995). "Danger in the Comfort Zone". Amacom: American Management Association.

- Beardslee WR, Podorefsky MA (1998) Resilient Adolescents Whose Parents Have erious Affective and Other Psychiatric Disorders: *Importance of Selfunderstanding and Relationships*. *Am J Psychiatry*, 145:63-69.
- Berridge, K. C. ve Kringelbach, M. L. (2011). Building a neuroscience of pleasure and well-being. *Psychological Well Being*, 1(1), 1–26.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. ve Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: Alongitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Block JH, Block J (1980) The Role of Ego-control and Ego-resiliency in the Organisation of Behaviour. WA Collins (Ed.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations*: 13: 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borton, W. ve Grelle, J. (2014). *The dirton grit: examining relations with school adjustment, school performance, and theories of intelligence*. PSY 401: Advanced Research, <http://psych.hanover.edu/research/Thesis12/papers/Borton%20Grelle%20IS%20Final.pdf>.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: separation: anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bradshaw, J. ve Richardson, D. (2009). *An Index of Child Wellbeing in Europe, published in Child Indicators Research*, London.
- Braun, S. (2000). *The science of happiness: Unlocking the mysteries of mood*. New York: Wiley.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*. İstanbul: Beyaz.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2001), Self-efficacy beliefs, motivational, race ,and gender in middle school science, *Journal of Women and Minaritin in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- BSTS, (1974). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*.
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2012). Ergen psikolojik dayanıklılık ölçeği(epdö): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Suvremena psihologija*, 1, 21-32.

- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. & Lipp, M. E. N. (2003), "Gender and schooling differences in stress symptoms in young adults", *Psicologia*, 16(2): 257- 263.
- Campell, C. L., & Demi, A. S. (2000). *Adult children of fathers missing in action. Family Relations*, 49 (3), 267- 277.
- Carns, M. R. & Carns, A. W. (1998). A review of the professional literature concerning the consistency of the definition and application of Adlerian encouragement. *Journal of Individual Psychology*, 54(1), 72.
- Carver, C., Scheier, M. & Segerstrom, S. (2010). "Optimism." *Clinical Psychology Review*, 1 February (Epub baskının önünde).
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476-506.
- Charles, P. (2012). *True Grit: young readers edition*. Overlook Juvenile.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). *Hope Therapy in a Community Sample: A Pilot Investigation*. *Social Indicators Research*, 77, 61-78.
- Coelho, R., Martins, A. & Barros, H. (2002), "Clinical profiles relating gender and depressive symptoms among adolescents ascertained by the Beck Depression Inventory II", *European Psychiatry*, 17(4): 222- 226.
- Çelik, A. Ö., Fettahlıoğlu, O. ve Fettahlıoğlu, S. H. (1999). İşletmelerde veya kuruluşlarda stres yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında yapılan bir uygulama. *Standart Dergisi*. Yıl: 38 Mart. s 447.
- Çetinkaya, Ç.A., Dünder Erbay, P., Özmen, D., Özmen, E. ve Taşkın, O. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 8-15.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.

- Deci EL, Ryan RM (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. R Dienstbier (Ed), Lincoln. University of Nebraska Press, Vol. 38:237-288.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Demirci, İ. (2012). *Psikoloji ve eğitimde kullanılan güncel ölçme araçları* (Ed: Ahmet Akın). Ankara: Nobel yayınevi.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30. <http://www.genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/pdfs/article55tr.pdf>
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.
- Diener, E.(1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E., (2000). "Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal For a National Index", *American Psychologist*, 55,(1), 34-43.
- Diener, E.(2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and illbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157.
- Diener, E. ve Diener, C.(1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181- 185.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S.(1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. & Scollon, C. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of wellbeing. *American Psychologist*, 61, 305-314.



- Dinkmeyer, D. C. & Dreikurs, R. (2000). Encouraging children to learn. Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T. (2018). *Psikolojik İyi Oluşun Kaynakları*. Erişim Tarihi: 04.01.2018 <http://www.tayfundogan.net/2018/06/26/psikolojik-iyi-olusun-kaynaklari/>
- Duckwoerth, A., Peterson, C., Matthews, M. ve Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 6, 1087-1101.
- 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.
- Duckworth, A. L., Kirby, T., Tsukayama, E., Berstein, H. ve Ericsson, K. (2010). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2, 174-181.
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G. ve Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(1), 17-26.
- Duckworth, A. (2018). *Azim sabır, tutku ve kararlılığın gücü* (1. Baskı). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Eisenberger, R. (1992). Learned industriousness. *Psychological Review*, 99, 248-267.
- Ekici, G. (2006). Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımı Öz-Yeterlik Algıları. VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri*. (s. 226–230). Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Oxford: England.
- Emmons, R.A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford.

- Ergün-Başak, B. & Ceyhan, E. (2011). Psikolojik danışma ilişkisinde Adler yaklaşımına göre cesaretlendirme. *Turkish Psychological Counseling Guidance Journal*, 4(35), 92-101.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji Terimler Sözlüğü*, Ankara: Doruk Yayınları.
- Feldman, D.B. & Dreher, D.E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college student. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745-759.
- Fidan, N., *Okulda öğrenme ve öğretme*, Alkım Yayınevi, Ankara ; 1996.
- Forbes, S.B. (1994). *Hope: An Essential Human Need In The Elderly*. J Gerontol Nurs, 20 (6), 5-10.
- Foster, M. D., & Dion, K. L. (2003). Dispositional hardiness and women's well being relating to gender discrimination: The role of minimization. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 197-208.
- Frankl, V. (1997). *İnsanın anlam arayışı* (Çev. Selçuk Budak). Ankara. Öteki Yayınevi.
- Frankl, V. E.(2003).*Duyulmayan anlam çılgılığı*. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Fromm, E.(1968). *The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology*.
- Fromm, E. (1995). *Umut Devrimi (İnsancallaşmış Bir Teknolojiye Doğru)*, İstanbul: Payel Yayınları.
- Gallagher, M. W. & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556.
- Gauld, M. (2003). *Character: Use it or lose it*. <http://www.hyde.edu/wp-content/uploads/2018>.
- Gilbert, M. L. (1962). The naturel science museum as a teaching resource for biology. The Graduate College in The University of Nebraska. *Department of Secondary Education*. (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Gilman, R. & Huebner, S. (2003). A Review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205.

- Gizir CA (2007) Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk PDR Dergisi*, 28:113-128.
- Godfrey, J.J. (1987). A Philosophy of Human Hope, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka* (17. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (31. Baskı). Banu Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goodwin, L. (2004). Resilience in students. Erişim Tarihi : 04.04.2018  
<https://ridml.rit.edu/.../ASCQuarterlySpring2004.pdf>
- Gore, J. S. & Gross, S. E. (2006). Pursuing goals for as: Relationally autonomous reasons in long-term goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 848-861.
- Güloğlu, B. (2015). Öğrenilmiş iyimserlik. Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (Yay. haz.). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülten, N. (2014). *Kierkegaard'ta umutsuzluk, iman ve umut*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2000), *Davranış bilimleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hannu, S. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal education. Helsinki University Department of Teacher Education. Finland. (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Hamarta, E. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (Ed., M. Engin Deniz). Eğitsel Rehberlik. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık, ss. 157- 180.
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerđn yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E, Linnenbrink, E. A. ve Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between Achievement Goals, Interest and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105-122.
- Hefferon, K., ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. (Çev. Ed. T. Doğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Herth, K. (1990). Fostering hope in terminally-ill people. *Journal of Advanced Nursing*, 15(11), 1250–1259.
- Hesley, J. W. & Hesley, J. G. (1998). *Rent two films and let's talk in the morning: Using popular movies in psychotherapy*. New York, NY: Wiley.
- Hickman, K.L, Stromme, C. & Lippman, L. G. (1998). Learned industriousness: Replication in principle. *Journal of General Psychology*, 125(3), 213-217.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. D. Yun Dai & R. J. Sternberg (Ed.), *motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development içinde* (s. 89-115). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiroto, D. S. & Seligman, M. E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 311-327. Doi:10.1037/h0076270.
- Hoerr, T.R. (2012). *Fostering grit: how do I prepare my students for the real world?* Alexandria, VA: ASCD.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In Lopez, S. J. & Snyder, S. J. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2nd ed (pp. 561-568). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Huhnke, C. (1984). *An annotated bibliography of the literature dealing with enhancing student motivation in the elementary school* (ERIC Document Reproduction ED 252 310).
- Jacelon CS (1997) The Trait and Process of Resilience. *J Adv Nurs*, 25:123–129.
- John, K. (2007) *Innovation Nation How America is losing its innovation edge, why it matters and what we can do to get it back* Free Press Simon & Schuster.
- Jourden, F. (1992). The influence of feedback framing on the self-regulatory mechanisms governing complex decision-making. *Dissertation Abstracts International*, 52 (9), 5009.
- Kanat, S. (2018). Grafik tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin genel ve akademik öz-yeterlik algıları. *YYU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1): 790-818.

- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia- Social and Behavioral Sciences (ERPA Congresses, 2014) 00* (2014) 000-000.
- Karacaoğlu ve Köktaş (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3, 119 – 127.
- Kararımkar, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karamanlı, H. (2018). Eriş Tarihi: 02.08.2018 <http://www.kigem.com/konfor-alani-tuzagina-dusmeyin.html>
- Kardaş, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinde bir model sınaması: pozitif duyguların ve kişisel kaynakların etkileşimi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., and King, L.A. (2008). Reconsidering happiness: The cost of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 3, 219-233.
- Kelleci, M. (2005). Kanser hastalarının umudunun geliştirilmesine yönelik hemşirelik girişimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 41-47.
- Keller, J. M. (2009). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. Springer Science & Business Media.
- Kelly, F. D. & Daniels, J. G. (1997). The effect of praise versus encouragement on children's perceptions of teachers. *Individual Psychology*, 53, 1-11.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumunun ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 100-119.
- Keskin, H.K., Yapıcı, Ş. (2008). "Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri", *Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 20-32.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.
- Kierkegaard, S. (1997). *Ölümcül hastalık umutsuzluk*. (Çev. M. Mukadder Yakupoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2004). *Ölümcül hastalık umutsuzluk (1. Basım)*. Ankara. Doğubatı Yayınları.
- 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.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü. (2014). Okul Başarısızlığı ve Nedenleri. (Ed., M. Işıkgöz).
- Kottman, T. (2003). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. Second Edition. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kraft, C. R. & 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*, 2014; 116(3):1–27.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Larsen P, et al. (2007) A statistical method to incorporate biological knowledge for generating testable novel gene regulatory interactions from microarray experiments. *BMC Bioinformatics*, 8:317.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. ve Schkade, D.(2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9 (2), 111-131.

- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Maddi, S. R., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2012). The role of hardiness and grit in predicting performance and retention of USMA Cadets. *Military Psychology*, 24, 19-28.
- Mahler, S., Pine, F. & Bergman, A. (2003) İnsan yavrusunun psikolojik doğumu (Çev. Ali Nahit Babaoğlu). İstanbul: Metis Ötekini Dinlemek.
- Main, M. (1995). Recent studies in attachment: Overview, with selected implications for clinical work. (Ed: Goldberg, Susan; Muir, Roy; Kerr, John. Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives. Hillsdale, NJ, US: Analytic Press.
- Manderscheid RW, Ryff CD, Freeman EJ, McKnight-Eily LR, Dhingra S, Strine TW (2010). Evolving Definitions of Mental Illness and Wellness. *Prev. Chronic. [http://www.cdc.gov/pcd/issues/2010/jan/09\\_0124.htm](http://www.cdc.gov/pcd/issues/2010/jan/09_0124.htm)*. Erişim Tarihi: 07.11.2018
- Marcel, M. (1967). *The Gift*. Trans. Ian Cunnison. New York: Norton.
- Marques, S. C., Lopez, S.J., & Pais-Ribeiro, L. (2009). “Building Hope for the Future”: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *J. Happiness Stud, DOI 10.1007/s10902-009-9180-3*.
- Masten, A. , Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome ddversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- McCauley- Ohannessian, C., Lerner, R. M., Lerner, J. V. & von Eye, A. (1999), “Does self-competence predict gender differences in adolescent depression and anxiety?” *Journal of Adolescence*, 22(3): 397- 411.
- McGarvey, R. (1997). “Final Score- Emotional Intelligence Quotient”, *Entrepreneur*, <http://www.FindArticles.com> (08/08/2018) tarihinde alınmıştır).
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.

- Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful Control: Factor Structure and Relation to Externalizing and Internalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(05), 503-514.
- Nes, L. S., Segerstrom, S. C. & Sephton, S. E. (2005). Engagement and arousal: Optimism's effect during a brief stressor. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 111-120.
- Netz, Y., Raviv, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity: an application of social- cognitive theory. *The Journal of psychology*, 138 (1), 35–48.
- Quinn, P. D. & Duckworth, A. L. (2007), "Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality", Poster session.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Owen, F. K. ve Gündüz, H. Ç. (2016). Pozitif Psikoloji Bağlamında Umut. Editör:Demirli Yıldız, A. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oh-Uchi, A., Nagao, H. & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414– 425.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon Sınıf Yönetimi*. (Edit:Leyla KÜÇÜKAHMET) .Ankara, Nobel yayınevi.
- Özen, Ö. (2005), *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, Enver, Çiğdem Kirel. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışma Vakfı Yayınları.
- Özcan, A. (2014). Acı çekmeden üstad olunmaz. (<http://www.kurumsaljava.com/2012/08/12/aci-cekmeden-ustad-olunmaz/>).
- Pajeras, F. ve Schunk, D. (2001). Kendine inanç ve okul başarısı: Kendine yeterlilik, benlik kavramı ve okul başarısı. Cilt 2, s.239-265).Westport, CT: Ablex.
- Pappano, L. (2013). Grit and the new character education. *Education Digest*, 78(9), 4-9.
- Perkins-Gough, D. (2013). The significance of GRIT. *Educational Leadership*, 71(1), 14-20.



- Perls, F. S. (1973). *The gestalt approach & Eye witness to therapy*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Peterson, C., Ruch, W., Baermann, U., Park, N. & Seligman, M. E.P. (2007). "Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction." *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149-156.
- Pety, J., Kelly, F. D. & Kafafy, A. A. (1984). The Praise- Encouragement Preference Scale for Children. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research Practice*, 40(1), 92.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) (Tec. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Pintrich, P.R., De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Popova, M. (2014). Wisdom from a MacArthur Genius: Psychologist Angela Duckworth on Why grit, not IQ predicts success (<http://www.brainpickings.org/index.php/2013/09/26/angela-duckworth-grit/>).
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. (2009). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630.
- Rand, K.L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*. 77(1), 231-260.
- Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self- perceived efficacy of high school teachers, *Sociology of Education*, 65, 150- 167.
- Ringness, T. A. (1965). Emotional adjustment of academically successful and nonsuccessful bright ninth grade boys. *The Journal of Educational Research*, 59(2), 88-91.
- Roberts, Y. (2009). *Grit. The skills for success and how they are grown*. The Young Foundation, UK.
- Robinson, C. & Sinpes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American College students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 35(2).

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 81(1, Whole No. 609). Seligman, M.P.E. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3(1), 23-45.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C.D., Singer, B.H (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*. (2008) 9:13-39.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658.
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935.
- Sarıgül, G. (2016). *Bir zihinsel yolculuk anlamdan umuda: Psikoloji bağlamında umut*. Ankara: Nobel akademik Yayıncılık.
- Schulenberg, S. (2003). Psychotherapy and movies: On using films in clinical practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 33, 35-48.
- Segerstrom, S. C. (2006). *Breaking Murphy's law: How optimists get what they want from life and pessimists can too*. New York, NY: Guilford Press.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.

- Seligman, M. (1996). *The Optimistic child: A proven programme to safeguard children against depression and build lifelong resilience*, Harper Perennial.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books (Simon and Schuster).
- Seligman, M. E. P. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3(1), 2-7.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5.
- Senninger, T. (2000). The learning zone model. Erişim Tarihi: 06.09.2018 ([http://social-pedagogy.co.uk/concepts\\_Izm.htm](http://social-pedagogy.co.uk/concepts_Izm.htm)).
- Schermerhorn, John R., James G. Hunt, Richard N. Osborn. (2000). *Organizational Behavior*. John Wiley&Sons Inc., Sevent Edition: Usa.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26, 207-231.
- 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*. Department of Education, Office of Educational Technology, US.
- Sheldon, K M. & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165.
- Sheldon KM, Bettencourt BA (2002). *Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups*, Br J Soc Psychol, 41:25-38.
- Sheldon, K. M. (2004). *Optimal human being. An integrated multilevel perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sherman, R., Oresky, P. & Rountree, Y. (2013). *Solving problems in couples and family therapy: Techniques and tactics*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7, 311-322.

- Shoemaker, P. J. (1991). *Communication concepts 3: Gatekeeping*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- 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, 40-45.
- Sirois, F. (2004 ). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*. 37, 115–128.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., & Sigmon, S. T. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C.R. (1996). To hope, to lose, and hope again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1, 3-16
- Snyder, C.R. (1997). Control and the application of Occam's Razor to terror management theory. *Psychological Inquiry*. 8, 48-49.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. and Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Snyder, C. R., Cheavens, J. ve Michael, S. T. (1999). Hoping. C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works içinde* (s. 205-231). Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Hypothesis: there is hope*. In C.R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope theory, measures and applications* (3-18). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L. ve Adams III, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 249-270. doi:10.1016/S0962-1849(00)80003-7

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. doi: 0.1207/S15327965PLI1304\_01
- Snyder, C. R. (2004). Hope and depression: A light in the darkness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 347-351.
- Solovey, P. Ve Greval, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, p. 281-285.
- Soini, H.T., Aro, K.S., Niemivirta, M., (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A Person-Centred Analysis. *Learning and Instruction*, 18, p. 251-266.
- Strayhorn, T. L. (2013). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly White institutions? *Journal of African American Studies*, 18(1), 1-10.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.
- Sürücü, A. ve Mutlu, D. (2016). Bireyin yaşamında umut. Sargın, N., Avşaroğlu, S. ve Ünal, A. (Yay. haz.). *Eğitim ve psikolojiden yansımalar*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, F. (2009). Okulun Öğelerine Ve Bazı Değişkenlere Göre İlköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *DergiPark Akademik*, 4(3), 833-858.
- Şahin, G.N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Ankara: Ekinoks.
- Tekinalp, B. (2015). Cesaretlendirme. Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (Yay. haz.). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Telef, B , Karaca, R . (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169- 187.
- Terzi, Ş. (2015). Kendini toplarlama gücü. Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (Yay. haz.). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*: İstanbul: Beta Basım Yayım.

- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tuzgöl - Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-97.
- Uguroglu, M., & Walberg, H.J. (1979). Motivation and Achievement: A quantitative analysis. *American Educational Research Journal*, 16, 375-389.
- Ulusoy, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Vallerand, R. J & Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599- Van Praag, B., & Ferrer-i-Carbonell, A. (2004). *Happiness quantified: A satisfaction calculus approach*, Oxford: Oxford University Press, UK. 620.
- Veenhoven, R. (2005) Apparent quality of life in Nations How long and happy people live, *Social Indicators Research*, 71, 61-68.
- Veenhoven (2009), Well-being in nations and well-being of nations Is there a conflict between individual and society, *Social Indicators Research*, 91, 5-21
- Walton G. M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96.

- Waterman, A.S. (2013). The Humanistic Psychology–Positive Psychology Divide: Contrasts in philosophical foundations. *American Psychologist*, 68(3), 124–133.
- Waterman, A.S., Schwartz, S. and Conti, R. (2008). The implications for two conceptions of happiness for the understanding of intrinsic motivation, *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Webster, N. (1984). *Webster's 2 new riverside dictionary*. New York: Berkley Books.
- Wedding, D. & Niemiec, R.M. (2003). The clinical use of films in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 59(2), 207-216.
- Wedding, D. & Niemiec, R.M. (2018). *Filmlerle pozitif psikoloji: Karakter güçlerini geliştirmek için filmlerden yararlanma*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.
- Yanbastı, A.G. (1990). *Kişilik kuramları ders kitapları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yao, P. M. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and asian american cultural values in Asian American University Students*. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yerlikaya, İ. (2006). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı 'umut eğitimi programları'nın ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi: Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri. (6. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, A. D. (2016). *Pozitif psikoloji bağlamında umut*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için motivasyon: sınıf yönetimi*. (Edit: Ş. Erçetin; Ç. Özdemir). Ankara, Asil Yayınevi.

**EKLER****EK 1.**

T.C.  
İPEKYOLU KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 37954871-200-E.7131311  
Konu : Fatma Nur YILDIZ'ın Veri Toplama  
Talebi

08/04/2019

**KAYMAKAMLIK MAKAMINA**

İlgi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün 22/03/2019 tarihli ve 4611 sayılı yazısı.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Fatma Nur YILDIZ'ın "Ergenlerde Bir Karakter Gücü Olarak Azim Özelliğinin İyi Oluş ile İlişkisi: Bir Model Çalışması" konusunda Müdürlüğümüze bağlı Niyazi Türkmenoğlu Anadolu Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, İMKB Fen Lisesi, Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Vestel Mes. Ve Tek. And. Liselerinde araştırma yapılmasının planlandığına dair ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Adı geçen öğrencinin "Ergenlerde Bir Karakter Gücü Olarak Azim Özelliğinin İyi Oluş ile İlişkisi: Bir Model Çalışması" konusunda Müdürlüğümüze bağlı yukarıda belirtilen okullarda anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Şükrullah YAĞUZER  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

O L U R  
.../04/2019

Cemil ÖZTÜRK  
Kaymakam

EK:  
Yazı (6 syf)

Hayat AVM üstü İpekyolu/ VAN  
Elektronik Ağ: www.ipekyolu.meb.gov.tr  
e-posta: ipekyolunemelegitim@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Yağmur ŞAHİN  
Tel: (0432) 216 64 02  
Faks: (0432) 2166405

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meb.gov.tr> adresinden ddc4-12a4-3ea4-9ff7-a34e kodu ile teyit edilebilir.



**EK 2.**

<b>KISA AZİM ÖLÇEĞİ</b>		<b>Hiç bana göre değil</b>	<b>Çok az bana göre</b>	<b>Biraz bana göre</b>	<b>Oldukça bana göre</b>	<b>Tam bana göre</b>
<b>1</b>	Yeni fikirler ve projeler, bazen eski fikir ve projelerim konusunda aklımı karıştırır.	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Engeller beni yıldıramaz.	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Kısa süreliğine belirli bir fikir ya da projeye takılırım, fakat daha sonra ilgim kaybolur.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Çalışkan biriyim.	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Kendime sık sık hedef belirlerim fakat daha sonra farklı bir hedefin peşinden koşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

**EK 3.**

<b>ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ</b>		<b>Hiç</b>	<b>Biraz</b>	<b>Oldukça iyi</b>	<b>İyi</b>	<b>Çok iyi</b>
<b>1</b>	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5

**EK 4.****EK 5.**

	<b>ERGEN PSİKOLOJİK DAYANIKLIK ÖLÇEĞİ</b>	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana uygun	Bana çok uygun
1	Ailem benimle gerçekten ilgilenir.	1	2	3	4
2	Ailem başarılı olacağıma inanır.	1	2	3	4
3	Ailemle eğlenceli zaman geçiririm.	1	2	3	4
4	Aile içinde alınan kararlarda fikirlerim dikkate alınır.	1	2	3	4
5	Yaşam zorluklarına karşı dayanıklıyım.	1	2	3	4

**EK 6.**

	<b>ERGENLER İÇİN DERS ÇALIŞMAYA MOTİVE OLMA ÖLÇEĞİ</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çevremdeki insanlardan bağımsız olarak başarılı olmayı istediğim için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
2	Kendimi geliştirmek beni mutlu ettiği için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
3	Kendi ayaklarım üstünde durmam gerektiği için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
4	Yeni şeyler öğrenmekten tatmin olduğum ve keyif aldığım için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4
5	Kendime zeki bir insan olduğumu göstermek istediğim için ders çalışma isteğim artar.	1	2	3	4

	<b>ERGENLER İÇİN BEŞ BOYUTLU İYİ OLUŞ MODELİ (PERMA)</b>	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
1	Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim insanlar vardır.	1	2	3	4	5
2	Başladığım işi bitiririm.	1	2	3	4	5
3	Geleceğim hakkında iyimserim.	1	2	3	4	5
4	Mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeylerle meşgul olduğumda o kadar eğlenirim ki zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

16.07/2019

Tez Başlığı / Konusu

Ergenlerde Özyeterlik Motivasyon, Azim ve Psikolojik Dayanklılığın İyi Oluş İle İlişkisi: Bir Model Sınaması

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 80 sayfalık kısmına ilişkin, 16.07.2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Tunitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12 (On İki.) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

16.07.2019

Fatma Nur YILDIZ

Adı Soyadı : Fatma Nur YILDIZ  
Öğrenci No : 16940001116  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı  
Statüsü : Y. Lisans  Doktora

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARDAŞ

16.07.2019

ENSTİTÜ ONAYI  
V. G. U. N. D. Ü. T.  
16.07.2019  
Sermet CAN  
Enstitü Sekreteri