



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAĞLAMDA AKIŞ  
YAŞAMA DÜZEYLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ İLE  
YORDANMASI**

Merve Nur ŞAHAN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAĞLAMDA AKIŞ  
YAŞAMA DÜZEYLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ İLE  
YORDANMASI**

Merve Nur ŞAHAN




Yüksek Lisans Tezi

Daniőman: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

Eskişehir, 2019

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

**Merve Nur ŞAHAN** tarafından hazırlanan **Lise Öğrencilerinin Akademik Bağlamda Akış Yaşama Düzeylerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Yordanması** başlıklı bu tez, 08/07/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafındanoy birliğiile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK	
Danışman :	Prof. Dr. Ayşe AYPAY	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŐI MACİT	

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Lise Öğrencilerinin Akademik Bağlamda Akış Yaşama Düzeylerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Yordanması** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



19/07/2019

Merve Nur ŞAHAN

## Teşekkür

Öncelikle tez sürecimde deneyimleri ve engin bilgisiyle beni aydınlatan, tezimi kendisine her sunduğumda olağanüstü bir sabırla, özenle ve dikkatle inceleyerek beni yönlendiren, tezimin her satırında ince emeği olan, bana karşı her zaman sakin ve anlayışla yaklaşan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe AYPAY'a bilimsel katkıları ve sonsuz desteği için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana çok şey katan ve üzerimde emeği geçen anabilim dalı hocalarıma ve eğitim hayatım boyunca ufkumu açan, şu an olduğum kişiye dönüşmemi sağlayan tüm hocalarıma ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

2013 yılından beri bünyesinde çalıştığım Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yönetimine gerekli izinleri sağlayarak personeli her şekilde desteklediği için ve birlikte çalışmaktan keyif duyduğum çalışma arkadaşlarıma bu süreçte hissettiğim endişeleri dinleyip hem akademik hem sosyal anlamda destek vererek beni devam etmem konusunda cesaretlendirdikleri için teşekkür ederim.

Bu sürece beraber başladığım, stresini beraber çektiğim, zorluklarını da güzelliklerini de beraber yaşadığım, her hafta yaptığım yolculukların sonunu güzelleştiren, iyi ki tanıdığım değerli arkadaşım Özlem KILIÇ'a her daim desteği ve o güzel sohbetleri için teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman arkamda hissettiğim, varlıklarından cesaret aldığım, bana her şeyden önce iyi bir insan olmanın önemini aşılaman, bana benden daha çok güvenen ve başaracağıma inanan canım babama, anneme ve abime hep yanımda oldukları için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapmam konusunda beni teşvik eden, benimle birlikte aynı sürece giren, tüm stresimi fazlasıyla kendisine yansıttığım halde manevi desteğiyle hep yanımda olup sıkıntılara ortak olan ve pes ettiğim her anda beni aksine inandıran değerli eşim Ömer ŞAHAN'a çok teşekkür ederim.

## İçindekiler

Teşekkür.....	v
İçindekiler .....	vi
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	x
Özet .....	1
Abstract .....	3
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>5</b>
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	9
1.2.1. Alt amaçlar.....	10
1.3. Araştırmanın Önemi .....	10
1.4. Varsayımlar .....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar .....	12
1.7. Kısaltmalar .....	13
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>14</b>
2. Kuramsal Çerçeve .....	14
2.1. Başarı Hedef Yönelimleri Kuramı.....	14
2.1.1. Öğrenme hedef yönelimi .....	20
2.1.1.1. Öğrenme kaçınma hedef yönelimi .....	21
2.1.2. Performans hedef yönelimi .....	22
2.1.2.1. Performans yaklaşma-kaçınma hedef yönelimleri .....	23
2.2. Pozitif Psikolojiye Genel Bakış.....	25
2.3. Akış Kuramı .....	28
2.3.1. Akış deneyimini sağlayan koşullar .....	31
2.3.1.1. Zorluk ve beceriler arasındaki denge .....	32
2.3.1.2. Eylem ve farkındalığın kaynaşması .....	33
2.3.1.3. Açık hedefler.....	33
2.3.1.4. Belirli geribildirim .....	34
2.3.1.5. Göreve odaklanma .....	34
2.3.1.6. Kontrol hissi .....	34

2.3.1.7. Öz farkındalığın kaybı.....	35
2.3.1.8. Zamana dair algı.....	35
2.3.1.9. Ototelik deneyim.....	36
2.3.2. Akış deneyiminde bilinç.....	37
2.3.2.1. Akış deneyiminde benliğin gelişimi.....	39
2.4. İlgili Araştırmalar.....	40
2.4.1. Başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik yurtdışında yapılan bazı araştırmalar.....	40
2.4.2. Başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar.....	43
2.4.3. Akış kuramına yönelik yurtdışında yapılan bazı araştırmalar.....	46
2.4.4. Akış kuramına yönelik yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	52
3. Yöntem.....	52
3.1. Araştırma Deseni.....	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	54
3.3.2. Başarı hedef yönelimleri ölçeği.....	54
3.3.3. Akademik bağlamda akış ölçeği.....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	59
4. Bulgular.....	59
4.1. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular.....	59
4.2. Akademik Bağlamda Akış Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular.....	68
4.3. Başarı Hedef Yönelimlerinin Akademik Bağlamda Akış Deneyimi İle İlişkilerine Dair Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Bulgular.....	82
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	84
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	84
5.1. Sonuç.....	84
5.1.1. Başarı hedef yönelimleri ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar.....	84

5.1.2. Akademik bağlamda akış ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar.....	85
5.1.3. Başarı hedef yönelimlerinin akademik bağlamda akış deneyimi ile ilişkilerine dair oluşturulan yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar.....	87
5.2. Tartışma.....	87
5.2.1. Başarı hedef yönelimleri ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin tartışma.....	88
5.2.2. Akademik bağlamda akış ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin tartışma .....	90
5.2.3. Başarı hedef yönelimlerinin akademik bağlamda akış deneyimi ile ilişkilerine dair oluşturulan yapısal eşitlik modeline ilişkin tartışma .....	92
5.3. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ .....	119



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	53
4.1	BHYÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi	60
	Sonuçları	
4.2	BHYÖ Faktör Analizi Sonuçları	60
4.3	BHYÖ Maddelerinin Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Atıldığındaki Güvenirlik Katsayıları	63
4.4	BHYÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar	64
4.5	BHYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	65
4.6	BHYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri	67
4.7	ABAÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi	68
	Sonuçları	
4.8	ABAÖ Faktör Analizi Sonuçları	69
4.9	ABAÖ Maddelerinin Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Atıldığındaki Güvenirlik Katsayıları	72
4.10	ABAÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar	73
4.11	ABAÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	74
4.12	ABAÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri	77
4.13	ABAÖ'nün İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	78
4.14	ABAÖ'nün İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri	81
4.15	Yapısal Eşitlik Modellemesi Uyum İndeksleri	82
4.16	Yapısal Eşitlik Modellemesi Değerleri	83

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Hipotez Model	10
4.1	BHYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği	62
4.2	BHYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Katsayıları)	65
4.3	BHYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (t Değerleri)	66
4.4	ABAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği	71
4.5	ABAÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Katsayıları)	75
4.6	ABAÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (t Değerleri)	76
4.7	ABAÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Katsayıları)	79
4.8	ABAÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (t Değerleri)	80
4.9	Yapısal Eşitlik Modellemesi Ölçme Modeli (Standart Katsayıları)	83
4.10	Yapısal Eşitlik Modellemesi Ölçme Modeli (t Değerleri)	83

## Özet

### Lise Öğrencilerinin Akademik Bağlamda Akış Yaşama Düzeylerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Yordanması

Merve Nur ŞAHAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

2019

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik çalışmalarındaki akış yaşantılarının, başarı hedef yönelimleri ile yordanma düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik bağlamda akış deneyimleri ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiye yönelik oluşturulan hipotez modelin uygunluğunun test edilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Afyonkarahisar il merkezinde altı farklı lise türünün 9., 10. ve 11. sınıflarına devam etmekte olan 1058'i kadın ve 857'si erkek olmak üzere toplam 1916 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen Akademik Bağlamda Akış Ölçeği ve Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Hipotez modelde öğrencilerin başarı hedef yönelimleri bağımsız değişken, akış deneyimleri ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi sürecinde, oluşturulan hipotez model yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir.

**Bulgular:** Analiz sonucunda hipotez modele ilişkin elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve modelin veri ile uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Performans hedef yönelimi ile öğrencilerin akademik bağlamda akış deneyimleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenme hedef yöneliminin ise akış deneyimini olumlu yönde ve yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur.

**Sonuç ve Öneriler:** Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olma düzeyleri arttıkça akademik çalışmalarını yaparken akış deneyimi yaşama düzeyleri de artmaktadır. Buna karşın, performans hedef yönelimli olmaları olumlu ya da olumsuz bir biçimde akış deneyimiyle ilişki göstermemektedir. Araştırmada elde edilen bulgula-

rın, eğitsel rehberlik hizmetlerinde ve eğitim-öğretim planlarının hazırlanmasında kullanılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Akış deneyimi, Başarı hedef yönelimleri, Lise öğrencileri

## Abstract

### **The Predictive Role of Achievement Goal Orientations on Flow Experiences of High School Students in Their Academic Studies**

Merve Nur ŞAHAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

2019

**Purpose:** The purpose of this study is to determine the predictive power of achievement goal orientations on the flow experiences of high school students in their academic studies. In this regard, it was aimed to test the suitability of hypothetical model of the relationship between the students' flow experience in academic context and achievement goal orientations.

**Method:** This study was carried out in the relational screening model of quantitative research methods. The sample of the study consisted of 1916 high school students (1058 females and 857 males) continuing their education in the 9th, 10th, and 11th grades of six different high school types in the city center of Afyonkarahisar. Flow Scale in Academic Context and Achievement Goal Orientations Scale developed in the scope of this study were used to collect data. Achievement goal orientations of the students were determined as the independent variable, while their flow experiences in academic context were determined as the dependent variable. In the statistical analysis of the data, the hypothetical model was tested with structural equation modeling.

**Results:** The fit indices of the model obtained by the analysis were examined and it was concluded that the model was compatible with the data. There could not be found any relation between the performance goal orientation and flow experiences of students in academic context. On the other hand, learning goal orientation was found to predict the flow experience in a positive and high level.

**Conclusion and Suggestions:** In conclusion, as the students' level of being learning-goal-oriented increases, their level of experiencing flow during their academic studies also increases. However, being performance-oriented does not correlate positively or negatively with flow experience in academic context. It is thought that it will

be useful to use the findings obtained in this study in educational guidance services and in the preparation of educational planning.

**Keywords:** Flow experience, Achievement goal orientations, High school students

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Geçmişten bugüne, tüm insanların ortak isteği mutlu oldukları bir hayat yaşamaktır ve hayatlarında herhangi bir konuda başarılı olduklarını hissetmek mutlu olmanın anahtarlarından biri gibi görülebilmektedir. Mutluluk, kulağa çok basit bir istek gibi gelse de, nasıl mutlu olabiliriz konusundaki tartışmalar binlerce yıldır varlığını sürdürmektedir. Akış kuramı, mutluluk kavramını temel alır ve kişinin anda kalarak ve anın tadını çıkararak mutluluğa farkında olmadan ulaşacağını savunur. Kurama göre kişinin gün içerisinde ne sıklıkla akış yaşadığı önemlidir; çünkü akış yaşantısının sıklığı, kaliteli ve anlamlı bir yaşam ile doğru orantılıdır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 43-53). Bu bağlamda, yaşamlarının önemli bir kısmını eğitim-öğretim faaliyetleri ile geçiren öğrencilerin, akademik yaşantılarında hangi sıklıkta akışı deneyimlediğini incelemek önem arz etmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin akademik yaşantılarında sahip oldukları başarı hedef yönelimleri, onların başarıyı nasıl elde ettiği, nasıl sürdüreceği ve bu konuda nasıl motive oldukları konularına odaklanmaktadır (Ames, 1992, s. 261-271). Başarı hedef yönelimleri, öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin sağlıklı başarı hedefleri edinmesi, akademik hayatlarında akışı daha sık deneyimleyebilmeleri açısından önemli olabilir. Günümüz yaşamında başarılı olmanın öğrenciler için giderek önem kazandığı ve mutlu olmanın kaliteli ve anlamlı bir yaşamın temel şartı olduğu göz önüne alınarak yapılan bu araştırmada, “lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış yaşama düzeylerinin başarı hedef yönelimleri ile yordanması” konusu incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla, problem durumu belirlenerek ilgili alanyazın sunulmuş, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, varsayım ve sınırlılıkları ile literatürde geçen tanımlar belirtilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüz yaşamında ortalama bir insan, hayatının önemli bir kısmını örgün eğitime adamaktadır. Çocukluktan itibaren genç yetişkinliğe ve hatta belki daha ileri yaşlara kadar farklı seviyelerde örgün eğitime devam etmektedir. Okul hayatının başlamasıyla birlikte kişi, ailesinin, öğretmenlerinin ve sosyal çevresinin beklentileri ile karşı karşıya kalmaktadır. Derslerinde aktif olması, birçok farklı bilgiyi edinmesi, sınavlarında başarılı olması, her eğitim-öğretim kademesini başarılı bir şekilde geçmesi, akademik

faaliyetlere karşı ilgili ve çalışkan bir öğrenci olması genel beklentilerin başında gelmektedir. Dışarıdan gelen beklentilere ek olarak, kişi kendisine bir takım hedefler belirlediği içsel beklentilere de sahiptir. Tüm bu beklentiler, kişinin eğitim-öğretim hayatını nasıl geçirdiğini, nasıl değerlendirdiğini ve en önemlisi de neden akademik faaliyetlere katıldığını etkilemektedir.

Kişiyi akademik etkinliklere katılmaya motive eden şeyleri ortaya çıkarmak yıllardır araştırmacıların üzerinde durduğu bir konudur. Hayatın önemli bir kısmının eğitim kurumlarında geçtiği düşünüldüğünde, okula ve akademik etkinliklere yönelik akademik motivasyonun araştırılması verilen eğitimin kalitesinin artması açısından oldukça önemlidir. Akademik motivasyon, genel olarak kişinin sahip olduğu hedeflerine yönelik eylemlerinin başlangıcını ve yönünü ifade etmektedir (Dweck ve Elliott, 1983, s. 643). Hedef denilince kişinin ulaşmak ve elde etmek istediği sonuç akla gelmektedir (Pervin, 1989, s. 1-10). Ancak, kişinin 'ne'ye ulaşmak istediğini öğrenmekle birlikte 'neden' ulaşmak istediğini öğrenmek de önem arz etmektedir. Neden bazı öğrenciler okulu yüksek ortalamayla bitirmeyi hedeflerken, bazıları ise ortalamayı çok önemsemeyip sadece bir şekilde okulu bitirmeyi hedefler? Neden bazı öğrenciler yeni bilgiler edinmeyi, kendini her anlamda geliştirmeyi hedeflerken, bazıları ise sadece derslerden geçmeyi hedefler? Farklı hedeflerin arkasında yatan 'neden' motivasyonunu incelemek, kişinin eğitim sürecine yönelik algısını ve ilgisini öğrenme açısından oldukça faydalıdır.

Başarı hedef yönelimleri kuramı, hedefleri merkezine alan kuramlardan farklı olarak öğrencilerin neyi başarmayı hedeflediklerinden ziyade 'neden' başarmak istediklerine odaklanmaktadır (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77-80). Bir öğrenci yüksek ortalama ile mezun olduğunda kendini alanında tamamen yetkin ve becerikli hissedebilir; başka bir açıdan bakarsak, yüksek ortalama ile mezun olmak istemesinin arkasında yatan neden diğerlerinden daha başarılı ve çalışkan olduğunu göstermek de olabilir. Ülkemizdeki eğitim sistemine genel olarak baktığımızda, öğrencilerin müfredatta yer alan birçok farklı alandaki bilgiyi edinmeleri gerekmektedir. Bu bilgileri edinebilmeleri için haftanın beş günü belirli zaman aralıklarında okulda bulunmaları ve düzenli bir şekilde akademik etkinliklere katılmaları gerekmektedir. Edindikleri bilgileri ölçme amacıyla, öğrenciler her kademedeki aldıkları her dersten ayrı ayrı okul içi sınavlara tabi tutuldukları gibi, ayrıca bir sonraki devam edecekleri eğitim kurumlarını belirleyecek ülke çapında oldukça önemli sınavlara da tabi tutulmaktadır. Tüm bu ölçme-değerlendirme süreci sonunda elde ettikleri sonuçlar, öğrencilerin hem aldıkları derslerden geçme, hem okullarını bitirme, hem de bir sonraki devam edecekleri eğitim kurumunu belirleme ve dola-



yısıyla da ileride seçecekleri meslekleri belirlemeye kadar her alanda ayrı bir etkiye ve öneme sahiptir. Yani, kişinin yıllarını verdiği eğitim süreci aslında hayatının her yönünü etkilemektedir. Bu nedenle, arka planda yer alan sebepleri öğrenmek, kişiyi eğitim sürecinde doğru hedeflere yönlendirme konusunda önemli ölçüde yardımcı olacaktır.

Başarı hedef yönelimleri kuramı, temelde öğrenme ve performans hedef yönelimleri olarak iki gruba ayrılmaktadır (Nicholls, 1984, s. 332-333). Öğrenme hedef yönelimli kişilerin akademik etkinliklere katılmalarının arkasında yatan nedenler kendini geliştirmek, yetkinliğini ve becerilerini artırmak, bilgileri gerçekten öğrenmektir. Performans hedef yönelimli kişiler ise var olan beceri ve yetkinliklerini diğerleri ile kıyaslama ve kendilerini ispat etme eğilimindedirler (Dweck, 1986, s. 1040-1048; Nicholls, 1984, s. 332-333). Kuram bir kişinin sadece öğrenme veya sadece performans yöneminde olmayabileceğini, çoğunlukla iki eğilimi de içinde barındırdığını vurgulamaktadır. Ancak mevcut sınav sistemleri, artan rekabet koşulları, ebeveynlerin çocuklarından beklentileri gibi etmenlerin öğrencileri konuyu gerçekten öğrenmek ve kendilerini geliştirmekten ziyade daha iyi performans göstermeye yönlendirdiği düşünülebilir. Başarı hedef yönelimleri kuramının çalışılması eğitimcilerin, öğrencilerin motivasyonlarını daha iyi anlamaları ve onları öğrenme hedeflerine de yönlendirmelerini sağlama açısından oldukça önemli olacaktır.

Öğrencilerin 'neden' eğitim faaliyetlerine katıldığını anlamak kadar eğitim sürecinden ne kadar zevk aldığı ve okulda ne kadar mutlu olduğunu öğrenmek de bir o kadar önemlidir. Çoğu zaman gerçekten ilgi veya merak duyduğu için değil de kendini zorunlu hissettiği için kişi günlerini eğitim kurumlarında geçirir. Öğrencilerin mevcut yetenek ve becerileri ile katıldıkları akademik faaliyetler ve kendilerine yönelik beklentiler örtüşmediğinde, zorlanma ve yetersizlik hissi duyabilmekte veya tam tersi basit gelmesi durumunda sıkılma ve bıkkınlık yaşayabilmektedirler. Her iki ihtimalde de, öğrencilerde memnuniyetsizlik, öğrenmeye karşı ilgisizlik ve isteksizlik, akademik etkinliklerden zevk almama, motive olamama, kendini odaklayamama gibi bir takım sıkıntılar görülebilmektedir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 239-242).

İnsanın bu hayatta istediği en önemli şeylerden biri mutluluktur (Csikszentmihalyi, 1990, s. 1-4). Bu nedenle insanın hayatının önemli bir kısmını geçirdiği eğitim sürecinde memnun ve mutlu olması, öğrenmeyi sevmesini ve öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanmasını mümkün kılacaktır. Bu da bireylerin kişisel gelişimine önemli katkıda bulunacaktır (Caine ve Caine, 2006, s. 50-54; Hart, 1983, s. 1). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında, öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı

deneyimleri ve bu deneyimlerin psikolojilerindeki yansımaları da oldukça önemlidir. Öğrenciler eğitim süreci boyunca, neyi neden yapmaktadır? Ne tür sıkıntı ve zorluklarla karşılaşmakta ve bunları nasıl aşmaktadır? Bilgi ve becerileri eğitim faaliyetleri ile ne kadar örtüşmektedir? Derslerine ne derece yoğunlaşmaktadır ve ne tür geribildirim almaktadır? Tüm bu soruların cevaplarını içinde barındıran akış kuramı, kişinin mutlu olmayı amaçlamadığı halde bazı aktivitelerinin sonunda mutluluğa ulaştığı bir akış deneyiminden bahsetmektedir. Akış deneyimi, kişinin herhangi bir aktiviteye olağanüstü yoğunlaştığı ve başka hiçbir şeyin kendisi için önemli olmadığı, aktivitenin kendisinin kişiye zevk verdiği, kişinin bu deneyimden içsel olarak keyif aldığı için ne olursa olsun aynı aktiviteyi tekrar yapmak istediği durum olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 4). Bu kurama göre, kişi amaçları doğrultusunda eylemleri gerçekleştirmekte ve gerçekleştirdiği eylemden zevk almaktadır. Böylece bir yandan kişisel gelişimine destek olarak kendini gerçekleştirme yolunda ilerlerken, bir yandan da deneyim sonucu hissettiği başarı ve haz duygusu ile mutluluğa erişmektedir.

Akış kuramına göre, akış deneyimi hayatın her anında ve alanında yaşanabilmektedir. Öğrencilerin hayatının büyük çoğunluğu evden veya sosyal çevreden ziyade okulda geçtiğine göre, eğitim süreci boyunca akışı deneyimlemeleri kişisel gelişimleri, yetenek ve yetkinliklerini artırmaları ve psikolojik iyi oluşları açısından önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalar, akış deneyiminin lise yıllarında okula bağlılık, devamlılık ve başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Carli, Delle Fave ve Massimini, 1988, s. 288-306; Mayers, 1978, s. 1; Nakamura, 1988; s. 319-326). Yetkinlik ve becerilerinin farkında olan ve bunlara bağlılık gösteren lise öğrencilerinin, okul ile ilişkili aktivitelerde daha fazla akış ve daha az kaygı yaşadığı görülmüştür. Ayrıca bu öğrenciler, yeteneklerini akış deneyiminin kaynağı olarak görmüştür (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1993, s. 1-3). Matematiğe yeteneği olan öğrenciler üzerinde boylamsal çalışma yapan Heine (1996, s. 1), dersin ilk yarısında akış yaşayan öğrencilerin, ikinci yarısında yeteneklerini kendi kontrollerinde hissederek daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar, akışı deneyimleyen öğrencilerin, eğitim faaliyetlerine daha fazla odaklandığını, eğitim sürecine önem verdiğini ve keyif aldığını, geleceklerine yönelik planlarında aktif olmayı seçtiğini, gelecekte hangi mesleği yapmak istediklerine yönelik daha net bir düşüncede olduklarını göstermiştir (Asakawa, 2004, s. 145-151; 2010; s. 205). Araştırmalar ışığında, öğrencilerin eğitim sürecinde sıklıkla akış yaşamalarının öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunacağı ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Akış yaşantısının tanımına bakıldığında, temelinde içsel motivasyon kavramı görülmektedir. Eğitim sürecinde akışın deneyimlenebilmesi, kişinin içsel olarak becerilerini geliştirmeye motive olmasına ve öğrenme sürecinin kendisinden zevk almasına bağlıdır. Deci ve Ryan (2000, s. 68-78) tarafından sınıflandırılan akademik motivasyon kavramında da içsel motivasyonun önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin eğitim süreci ile neden ilgilendiklerini inceleyen başarı hedef yönelimleri kuramı ile akademik motivasyon arasında ilişki olabileceği düşünülmüş ve bir takım araştırmalar yürütülmüştür. Yapılan araştırmalar, öğrenme hedef yöneliminin içsel motivasyonu olumlu etkilediğini ve teşvik ettiğini; performans-hedef yöneliminin ise olumsuz etkilediğini göstermiştir (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273; Heyman ve Dweck, 1992, s. 231-247). Yine Rawsthorne ve Elliot (1999, s. 5-12), başarı hedef yönelimleri ve içsel motivasyon ilişkisine bakan araştırmaları inceledikleri çalışmada, öğrenme hedef yönelimi ile içsel motivasyon arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmalar çerçevesinde bakıldığında, başarı hedef yönelimleri ile akış deneyimi arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Yurtiçi ve yurtdışı literatürde öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile akademik bağlamda yaşadıkları akış deneyimini bir arada inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin sahip oldukları hedef yönelimlerinin eğitim süreci boyunca akış yaşantısını deneyimlemeleri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını anlamak, öğrenim sürecinin planlanması ve öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması açısından önemli olacaktır. Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, yetenek ve potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarına izin verecek hedef yönelimleri içinde olmasının, akışı daha sık deneyimlemelerini sağlayabileceği öngörülmektedir. Böylece öğrenciler, öğrenme eyleminin kendisinden zevk alabilir ve kendilerini geliştirmek için öğrenmeye daha çok istekli olabilirler. Bu açıdan bakıldığında, yapılan araştırmanın eğitimcilerde akışın öğrenme hayatına katkıları konusunda farkındalık yaratacağı ve literatüre önemli katkı yapacağı düşünülmektedir.

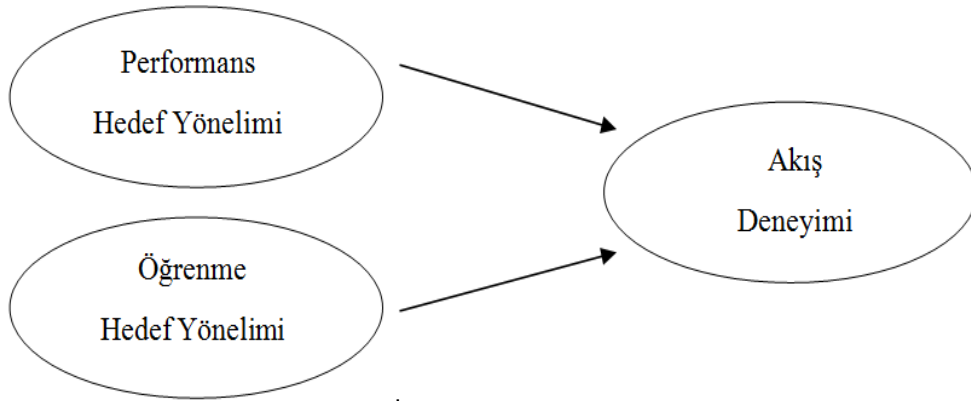
## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinin akademik çalışmalarındaki akış yaşantılarının, onların başarı hedef yönelimleri ile yordanma düzeyini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öncelikle bu değişkenleri geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçen ölçekler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin sahip oldukları farklı başarı hedef yönelimlerinin, onların akademik çalışmalarında akış yaşama düzey-

lerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Literatürden elde edilen bilgiler ışığında, performans hedefleri ile akış yaşantısı arasında bir ilişkinin çıkmayacağı öngörülmüştür. Öğrenme hedefleri ile akış arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olacağı öngörülmüştür. Bu doğrultuda, Şekil 1.1'de sunulan hipotez modelin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesi amaçlanmıştır. Bu tez çalışmasında bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

### 1.2.1. Alt amaçlar

1. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'nden elde edilen puanlar geçerli ve güvenilir midir?
2. Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nden elde edilen puanlar geçerli ve güvenilir midir?
3. Öğrenme hedef yönelimi akademik bağlamda akış deneyimini yordamakta mıdır?
4. Performans hedef yönelimi akademik bağlamda akış deneyimini yordamakta mıdır?



Şekil 1.1. *Hipotez Model*

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Akış deneyiminin, psikolojik ve bilişsel bağlamda, insanların yaşamına önemli katkıları vardır. Sıklıkla akış yaşamak insanın daha üretken, yaratıcı, azimli ve istekli olmasına olanak sağlar ve hayattan doyum almasına yardımcı olur (Csikszentmihalyi, 1990; s. 43-67). Okul yaşantısı öğrencilerin yaşamında uzun yılları kapsayan önemli bir alanı oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu yıllar boyunca yaşayacakları öğrenme aktivitelerinde onları psikolojik olarak dinç tutacak deneyimlere ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda

baktığımızda, öğrencilerin eğitim sürecinde akış yaşamaları, akademik başarılarının artmasına, verimli bir şekilde öğrenmelerine ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak önemli bir etkidir.

Öğrenme sürecinde, öğrenciler başarıya yönelik farklı hedef yönelimlerine sahip olabilmektedir. Bu yönelimleri onların başarı konusundaki çabaları, azimleri ve öğrenme düzeyleri üzerinde farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Literatürde akış yaşantısını akademik bağlamda inceleyen çalışmalar azdır. Öğrenmenin kalitesini, verimliliğini ve öğrenme isteğindeki sürekliliği koruyabilmek açısından akış yaşantısı ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki önemlidir. Öğrencilerin etkili başarı hedef yönelimleri edinmesini ve dolayısıyla yaşamlarında akışı daha çok deneyimlemelerini sağlayabilmek eğitim süreçlerini planlama ve uygulamalarına önemli bir katkıda bulunacaktır. Bu şekilde öğrencilerin, verimli bir şekilde ve keyif alarak öğrenmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile akış yaşama deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak böyle bir çalışmanın bulguları dikkate alınarak yapılacak olan eğitim-öğretim sürecine ilişkin planlama ve uygulamalar uzun vadede ülkenin nitelikli insan yetiştirme ve eğitime yapılan harcamaların amacına ulaşmasına da katkıda bulunabilir.

Bu çalışmanın bulgularının okullarda öğrencilere yönelik eğitsel rehberlik hizmetlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının rehber öğretmenler ve tüm diğer öğretmenlerde, uzun dönemli nitelikli öğrenmede başarı hedef yönelimleri ve akademik aktivitelerde akış yaşama arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Böylece, öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinde başarı hedef yönelimleri ve akademik etkinliklerde akış yaşamanın akademik yaşantılarına olumlu katkıları konusunda hem öğrencilerinde hem de velilerde farkındalık oluşturacak çalışmalara daha fazla önem vermeleri mümkün olacaktır. Ayrıca tüm öğretmenleri, öğrencilerin hata yapmaktan kaygı duymadığı, başarı veya başarısızlıklarını birbirleri ile kıyaslamadıkları, öğrenmenin ve çaba göstermenin değerli olduğu ve asıl başarının gelişme ve ilerleme gösterme olarak görüldüğü bir sınıf ortamının oluşturulmasına teşvik edeceği düşünülmektedir.

Böyle bir çalışmanın bulguları velilerin akademik faaliyetlere, okul yaşantısına ve çocuklarının akademik başarılarına yönelik bakış açılarının değişmesinde de faydalı olabilir. Velilerin, sunulan her bir bilginin gerçekten öğrenilmesinin çocuklarının akademik hayatlarını daha verimli ve keyif alarak geçirmelerine olanak sağlayacağı konusunda farkındalık kazanmalarını sağlayabilir. Böylece veliler, çocuklarını yalnızca yüksek performans göstermeye veya yüksek not almaya yönlendirmek yerine, bilgileri kalı-

cı olarak öğrenmeye, çaba göstermeye ve eğitim-öğretim sürecinden keyif almaya teşvik edeceklerdir. Bu bağlamda, başarı hedef yönelimleri ile akış deneyimi arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ilgili form ve ölçeklere (Kişisel Bilgi Formu, Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği ve Akademik Bağlamda Akış Ölçeği) içten ve doğru cevaplar verdiği varsayılmış ve elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Yapılan araştırma, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 6 farklı lise türünü temsilen seçilen toplam 14 lisedeki 9.,10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık aşamaları nedeniyle diğer sınıf düzeylerine oranla yüksek kaygı yaşıyor olabilecekleri düşünülmüştür. Bu durumun verecekleri cevapları olumsuz etkileyeceği varsayıldığından, 12. sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmamıştır. Elde edilen araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır. Araştırma, Kişisel Bilgi Formu, Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği ve Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nin ölçtüğü değişkenler ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Akış Deneyimi:* İnsanların herhangi bir aktiviteye olağanüstü yoğunlaştığı ve başka hiçbir şeyin kendileri için önemli olmadığı, aktivitenin kendisinin bireye zevk verdiği, kişinin bu deneyimden içsel olarak keyif aldığı için ne olursa olsun aynı aktiviteyi tekrar yapmak istediği durum olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 4).

*Başarı Hedef Yönelimleri:* Kişinin başarı durumuna katılım amacını içeren, biliş, etki ve davranışlarını düzenleyen ve yönlendiren yönelimler olarak tanımlanmaktadır (Dweck, 1986, s. 1040).

*Öğrenme Hedef Yönelimi:* Kişinin asıl önceliğinin yeni bilgi ve becerileri kendi içsel değerleri için edinmesi ve geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Nicholls, 1984, s. 332).

*Performans Hedef Yönelimi*: Kişinin yetkinliğinin diğer kişiler tarafından olumlu bir şekilde yargılanmasını istemesi olarak tanımlamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256).

### **1.7. Kısaltmalar**

*ABAÖ*: Akademik Bağlamda Akış Ölçeği

*BHYÖ*: Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, öncelikle Başarı Hedef Yönelimleri Kuramı ve Akış Kuramı ile ilgili alan yazın ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. İlgili araştırmalar bölümlerinde ise, akış deneyimi ve başarı hedef yönelimleri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Başarı Hedef Yönelimleri Kuramı

Öğrenciler için akademik yaşam zorlayıcı ve karmaşık bir süreç olabilmektedir. Akademik eğitim kültürüne uygun olarak, bir öğrencinin okul yaşamı boyunca, çeşitli öğrenim etkinliklerine katılması, yeni bilgiler edinmesi, bu bilgiler doğrultusunda kendini geliştirmesi ve başkaları tarafından daha önceden kendisi için belirlenmiş standartları karşılaması gerekmektedir. Öğrencilerin tüm bu etkinliklerdeki başarı ve başarısızlıklarını anlayabilmenin temel noktası, onların motivasyonunu bilmekten geçer (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77-80). Motivasyon kavramı, akademik yaşam, iş yaşamı, kişinin fiziksel ve psikolojik iyi oluşu gibi birçok alanda ve bağlamda, en çok tartışılan ve en çok araştırılan kavramlardan birisidir.

Akademik bağlamda bakıldığında, motivasyon birçok etkinliği içine almaktadır. Öğrencinin, akademik etkinliklere harcadığı enerji, hangi etkinlikleri yerine getirmeleri gerektiğine dair inanç ve değerleri ve bunları başarma konusundaki kararlılık ve azimleri, nasıl ve ne zaman bir etkinliği gerçekleştireceklerine dair oluşturdukları standartlar ve hedefleri, aslında onların motivasyonunu oluşturmaktadır (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77). Akademik yaşamda öğrencilerin karşılaştığı zorluklar göz önüne alındığında, eğitim hayatlarının çeşitli dönemlerinde kendilerinden beklenen belirli başarıları elde etmeleri konusunda nasıl ve neden motive oldukları veya neden motive olamadıkları çok uzun bir süredir araştırmacıların merak ettiği bir konudur. Motivasyon kişinin belirli eylemleri uygulamaya devam etmesini sağlayan içsel bir durumdur. Bireyin hedefine yönelik davranışını teşvik eder ve pekiştirir (Deci ve Ryan, 2000, s. 54).

İnsanların davranışlarının arkasında yatan nedenlerinin anlaşılmasında motivasyon kavramı etkili olmaktadır. Öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik motivasyonları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motive olamama şeklinde üç grupta incelenmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 68-78). Kişinin gerçekleştireceği herhangi bir akti-



viteyi elde edeceği bir sonuca bağlaması, dışarıdan gelen bir uyarıcıya veya etkene ihtiyaç duyması (maddi bir ödül, takdir edilme, terfi alma vb.) dışsal motivasyon olarak nitelendirilmektedir. Aksine, dışarıdan herhangi bir güdüleyiciye ihtiyaç duyulmaması, gerçekleştirilen eylemin kendisinin keyifli ve faydalı bulunması durumu, içsel motivasyon olarak nitelendirilmektedir. GÜdülenememe durumu ise, kişi sürekli başarısızlık yaşadığında, kendisinde yeterli beceri olmadığını düşündüğünde veya performansına yönelik sıklıkla olumsuz geribildirim aldığı zaman gözlemlenmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 68-78). Akış kuramı, motivasyon konusunu içinde barındırır. Bireyin içsel olarak, yoğun bir şekilde motive olması akış yaşantısını sağlayan faktörlerden birisidir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 71). Bu tez çalışmasında motivasyon konusu öğrenme açısından ele alınacaktır. Öğrenmenin sürecinin verimli olabilmesi için, hem içsel motivasyon hem dışsal motivasyon öğrenciler için gereklidir.

Motivasyon genel anlamda, hedefe yönelik davranışların başlamasını, yönünü, devamlılığını ve kalitesini etkileyen şey olarak tanımlanmaktadır (Dweck ve Elliott, 1983, s. 643; Maehr ve Meyer, 1997, s. 373). Bu tanımda geçen hedef kelimesi önemlidir. Başarı hedef yönelimleri kuramına göre, hedefler bir eyleme amaç veya anlam yükleyen şeylerdir (Kaplan ve Maehr, 2007, s. 141-142; Maehr ve Nicholls, 1980, s. 221-222). Başarı hedef yönelimleri kuramı, kişiyi başarı ile ilişkili davranışlara güdüleyen amaç veya nedenleri belirlemeye çalışmaktadır.

Psikoloji literatüründe hedefler, kişinin gerçekleştirmek istediği güdülerini veya ulaşmak istediği sonuç olarak tanımlanmaktadır (Pervin, 1989, s. 1-17). Örneğin, bir öğrencinin hedefi bir dersin sınavından 90'ın üstünde bir not almak olabilir. Hedefleri merkezine alan kuramların ortak noktası, kişinin başarmaya çalıştığı şeyin 'ne' olduğuna yönelik vurgudur. Ancak, başarı hedef yönelimleri kuramı kişinin 'ne'yi başarmak istediği üzerine çok fazla odaklanmaz. Asıl önem verdiği nokta, 'neden' başarmak istediklerini bulmaya çalışmaktır (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77-80). Sınavdan 90 üstü not almak isteyen öğrenci örneğine tekrar bakalım. Bu hedefin altında yatan iki farklı neden olabilir. Öğrenci, 90 üstü not aldığı o dersin içeriğini tam anlamıyla öğrendiğini ve başarılı olduğunu hissedebilir. Diğer taraftan, yüksek not almak istemesinin nedeni, kendisinin sınıfta diğerlerinden daha başarılı olduğunu öğretmenlerine, ailesine veya sınıf içindeki diğer öğrencilere ve kendisine göstermek olabilir.

Hedef teorisi, kişinin sahip olduğu farklı hedeflerin başarılarını nasıl etkilediği üzerinde durmaktadır (Pintrich, 2000a, s. 92-104). Dweck (1986, s. 1040) ve Nicholls (1984, s. 332-333) tarafından literatüre kazandırılan başarı hedef yönelimleri, daha son-

ra Ames, Elliot ve Maehr gibi birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve motivasyon literatüründe yerini almıştır (Elliot, 2005, s. 52-72). Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarıyı elde etmek için sahip olduğu hedefleri, elde ettikleri başarılarını devam ettirebilmeleri için bu hedeflerine odaklanmaları gerektiği ve başarılı olmak için neden o yolu seçtiklerine dair inançları ile ilgilenmektedir (Ames, 1992, s. 261-271; Kaplan ve Maehr, 2007, s. 141-151). Öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde nasıl motive olduklarına ve öğrenmeye yönelik etkinliklerdeki performanslarının arkasında yatan nedenlere odaklanmaktadır (Ames, 1992, s. 261-271).

Hedef yönelimleri, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekilde isimlendirilmiş ve temel olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Dweck ve Elliot (1983, s. 643) başarı hedef yönelimlerini, öğrenme ve performans boyutlarına ayırmıştır. Öte yandan, Nicholls (1984, s. 332-333) boyutları görev ve ego olarak adlandırmıştır. Öğrenme ve görev boyutları kişinin becerilerini geliştirmesini amaçlarken, performans ve ego boyutları ise kişinin var olan becerilerini yetkinlikle diğerlerine göstermeyi amaçlamaktadır. Nicholls ve Dweck'in boyutları (öğrenme-performans, görev-ego) benzer şeyleri ifade etmekte ve aslında aynı noktada birleşmektedirler. Bu iki bilim adamının başarı hedef yönelimlerine dair bulguları benzerlik gösterdiğinden, Ames ve Archer (1987, s. 409-414; 1988, s. 260-267), literatüre netlik kazandırma amacıyla bu yönelimleri ustalık hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi olarak iki kategoride birleştirme fikri ile gelmiştir. Bugün literatürde ustalık ve performans adlandırması daha yaygın kullanılmaktadır. Ancak, öğrenme veya görev şeklindeki adlandırmaların ustalık hedef yönelimleri ile aynı noktada olduğu ve ego olarak adlandırılan boyutun da performans hedef yönelimleri ile aynı anlama geldiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Hedef yönelimlerinin nasıl ortaya çıktığını anlayabilmek için Diener ve Dweck (1980, s. 940-952) tarafından yürütölen bir çalışmayı incelemek gerekmektedir. Araştırmalarına başlarken, Diener ve Dweck (1980, s. 943-950) bir grup çocuğa problemleri nasıl etkili bir şekilde çözebileceklerine dair eğitim vermiş ve eğitimin sonunda çocukların problem çözme becerilerinin hemen hemen birbirleriyle eşit düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Daha sonra, çocuklara çözmeleri gereken bir problem verildiğinde, çocukların problemi çözme konusunda aynı düzeyde motive olduğu görölmüştür. Ancak, çocukların zorluklar karşısında farklı tepki gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bazı çocukların kendilerine olumsuz geribildirim verdiği ve problem çözmedeki başarısızlıklarını bu konuda yetenek eksikliklerine bağladığı görölmüştür. Bu çocuklar aldıkları problem çözme eğitimi sonrası oldukça özđüvenli görönseler de, bir zorlukla karşılaştıkları

anda olumsuz düşüncelere kapılarak problemi çözmeye yönelik isteklerini kaybetmişlerdir. Ek olarak, verilen görev kurallarına uymama, kendilerinin sahip olduğu diğer beceriler üzerine konuşma gibi aktivite ile ilgili olmayan davranışlarda bulunarak araştırmacıların dikkatini çekmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Diğer becerileri hakkında konuşarak, ne kadar yetenekli olduklarına dair olumlu geribildirim alma çabasına girmiş ve verilen problem çözme etkinliğini başaramadıkları için yeteneksiz gibi görülmeğe kaçınmaya çalışmışlardır. Diğer taraftan, bir grup öğrenci ise başarısızlıklarına daha olumlu geribildirimde bulunmuş ve yeterince çaba göstermeme, verilen görev üzerinde gelişme gösterememe gibi sebeplere bağlamışlardır. Bu çocuklar, başarmak için daha istekli davranmışlar ve başarısızlıklarını yeni öğrenmeleri sağlayacak bir araç olarak görmüşlerdir. Araştırmacıları şaşırtan şey ise, zorluktan kaçınan çocuklar ile zoru başarma konusunda motive olan çocukların aslında aynı beceri düzeyine sahip olmalarıdır. Bu durumun çocukların yetenek eksikliği veya cesaretlerinin kırılması ile açıklanamayacağını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, çocukların zorluklara karşı farklı tepki vermesinin nedeni amaç yönelimlerinden kaynaklanmaktadır. Kısacası, başarısızlıklarını yeteneklerine bağlayan ve zorluktan kaçınan çocuklar, performans hedef yönelimi göstermektedir. Öte yandan, zorlukların üstesinden gelme konusunda ısrarcı olan, başarısızlığı kendi kontrolünde olan etkenlere bağlayan çocuklar ise ustalık hedef yönelimi eğilimindedirler.

Başarı hedef yönelimleri kuramı literatüre ilk kazandırıldığı dönemlerde, hedefler bir değişkenin iki ayrı ucu olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle, birçok araştırmacı bir kişinin ya sadece performans hedef yönelimi ya da sadece ustalık hedef yönelimine sahip olabileceğini düşünmüştür (Bandura, 1989, s. 19; Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273). Ancak, ilerleyen çalışmalarla birlikte hedef yönelimleri iki ayrı boyutta incelenmeye başlamıştır. Kişinin her iki hedef yönelimini de belirli bir ölçüde benimseyebileceği ve böylelikle kendisini yönlendirebileceği görüşü ortaya çıkmıştır (Dweck ve Elliot, 1983, s. 643-691; Heyman ve Dweck, 1992, s. 231-247; Pintrich, 2000a, s. 96-98). Başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik güncel yaklaşımda, kişinin çoklu hedef yönelimine sahip olabileceği düşünülmektedir (Pintrich, 2000a, s. 96-98). Örneğin bir öğrenci, bir taraftan öğrenme eyleminin kendisini sevdiği ve kendini geliştirmek istediği için bir derse istekle çalışabilir; diğer taraftan, aynı öğrenci o dersten yüksek not alarak geçme ve öğretmeninde iyi bir izlenim bırakma eğilimini de aynı zamanda taşıyabilir.

Nicholls ve Dweck'in çalışmalarından sonra ustalık ve performans hedef yönelimlerinden oluşan model geliştirilerek, üçlü bir model önerilmiştir. Bu üçlü modelde ustalık hedef yönelimi aynı kalırken, performans hedef yönelimi boyutunun "performans yaklaşma" ve "performans kaçınma" olmak üzere iki boyut içerdiği düşünülmüştür (Ames, 1992, s. 261-271; Elliot ve Church, 1997, s. 218-232; Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 1284-1295). Performanslarının sınıftaki diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermek için akademik etkinliklere katılan öğrenciler performans yaklaşma yönelimi göstermektedir. Öte yandan, olumsuz yargılardan kaçınmak için akademik etkinliklere katılan öğrenciler, performans kaçınma yönelimini göstermektedir (Pintrich, 2000b, s. 475-476). Daha sonra, 2X2 başarı hedef yönelimleri modeli olarak da kabul gören dört hedefli model geliştirilmiştir. Bu modele göre, ustalık hedef yönelimlerinin de yaklaşma ve kaçınma olarak iki boyutta incelenmesi gerektiği öne sürülmüştür (Elliot ve McGregor, 2001, s. 501-519). Modele göre, ustalık yaklaşma hedef yönelimli kişiler, bir konuyu en iyi derecede anlayabilmek için öğrenme becerilerini artırmaya ve geliştirmeye odaklanırlar. Ustalık kaçınma hedef yönelimli kişilerin ise, öğrenmeleri gereken her şeyi öğrenememe konusunda endişe duyan veya yanlış öğrenmekten kaçınan mükemmeliyetçiler olduğu düşünülmektedir (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003, s. 319-330).

Son yıllarda başarı hedef yönelimleri üzerine yapılan çalışmalar yeni bir model önerisini de beraberinde getirmiş ve 3X2 başarı hedef yönelimleri modeli geliştirilmiştir. Bu model yeterlik kavramı üzerine oluşturulmuştur. Modelin hassasiyetini arttırmak için, başarı hedefleri modeline görev temelli yeterlik, öz temelli yeterlik ve diğer temelli yeterlik değerlendirme standartları dâhil edilmiştir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011, s. 632-648). Bu kavramsallaştırma altı hedef yapısını içermektedir: görev temelli yaklaşma, görev temelli kaçınma, öz temelli yaklaşma, öz temelli kaçınma, diğer temelli yaklaşma ve diğer temelli kaçınma. Bu modelde ustalık hedef yönelimi görev temelli ve öz temelli olarak ayrılırken; performans hedef yönelimi diğer temelli hedef yönelimi olarak adlandırılmıştır (Elliot vd., 2011, s. 632-648). Bu modele göre, görev temelli hedef yönelimi olan kişiler, değerlendirici referans olarak görevin mutlak taleplerini (örneğin, doğru cevabı almak, bir fikri anlamak) kullanır. Dolayısıyla, bu hedefler için, yeterlik, görevin kendisinin gerektirdiğine göre iyi ya da kötü olarak yapılması anlamında tanımlanmaktadır. Öz-temelli hedef yönelimi olan kişiler, değerlendirme referansı olarak kendi içsel değerlendirme ölçütlerini kullanır. Bu hedef yönelimindeki kişiler için yeterlik, geçmişte bir eylemi ne kadar iyi gerçekleştirdiklerine göre veya gelecekte

ne kadar iyi yapacaklarına dair potansiyele sahip olmalarına göre değerlendirilir. Örneğin bulmaca çözen bir kişi, daha önceki bulmaca çözüme deneyimlerini dikkate almadan, bulmacadaki tüm kelimeleri bulmak için çabalayabilir. Diğer taraftan, aynı kişinin amacı bulmacadaki bütün kelimeleri bulmak yerine dünkü bulmacada bulduğundan daha fazla kelime bulmak olabilir. Diğer temelli hedef yönelimi olan kişiler ise, kişilerarası bir değerlendirme ölçütü kullanır. Bu hedef yönelimindeki kişiler için yeterlik, diğerlerine göre ne kadar iyi ya da kötü yaptıklarına göre değerlendirilir (Elliot vd., 2011, s. 632-648).

Başarı hedef yönelimleri kuramı, sosyal-bilişsel kuram, başarı güdüsü kuramı ve yükleme kuramı olmak üzere üç ana motivasyon kuramından etkilenmiş ve geliştirilmiştir. Öncelikle, hedef yönelimi motivasyona yönelik sosyal-bilişsel bir yaklaşımdır. Kişisel ve çevresel değişkenlerin hedef yönelimleri üzerindeki karşılıklı etkilerini tanımlamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273). Aynı zamanda, McClelland ve Atkinson'un ihtiyaç ve güdülerle ilgili çalışmaları da kuramın temellerinin atılmasında etkili olmuştur (McClelland, 1967, s. 36). Hedef yönelimlerinin belirleyici özelliklerinin çoğu, özellikle yaklaşma-kaçınma boyutlarının ayrımı, güdü çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır.

Kuramı ilk geliştiren kişilerden olan Ames, Dweck, Maehr, ve Nicholls gibi bilim adamlarının araştırmalarına bakıldığında, başarı hedef yönelimleri kuramının doğmasında en etkili kuramın yükleme kuramı olduğu söylenebilir (Maehr ve Zusho, 2009, s. 81). Maehr ve Nicholls (1980, s. 221-267), gelecekte elde edilecek sonuçlar üzerine beklenti içinde olmanın, her iki teoride de önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Başarı hedef yönelimleri, yükleme türlerinin kaynağıyla ilgilenen bir teoridir. Zamanla, hedef yönelimleri literatürü 'zekâ' kavramına odaklanmıştır. Eğitim bağlamında zekâ, sabit ve gelişen olarak iki gruba ayrılmıştır. Zekânın sabit bir olgu olduğunu benimseyen kişiler, geliştiremeyecekleri veya değiştiremeyecekleri doğuştan gelen bir zekâyâ sahip olduklarını düşünürler. Bu kişiler için başarı sadece zekâyâ bağlıdır; zorluklardan kaçınmaya meyilli kişilerdir ancak ne kadar zeki olduklarını göstermekten hoşlanırlar (Dweck, 2006, s. 12). Öte yandan, geliştirilebilen zekâyı benimseyen kişiler, yeteneklerinin çaba ve çalışma ile artabileceği düşüncesindedirler. Bu kişiler için zekâ sadece bir başlangıç noktasıdır; zorlukların üstesinden gelme ve kendilerini geliştirme konusunda çabalamaktan hoşlanırlar. Sabit zekâ zihniyeti ile performans hedefi yönelimi arasında ve gelişen zekâ zihniyeti ile öğrenme hedef yönelimi arasında bir paralellik vardır. Yetkinliğin artırılabilen ve kontrol edilebilen bir olgu olduğunu düşünen kişiler öğrenme

hedef yönelimi eğilimindeyken; yetkinliğin sabit ve kontrol edilemeyen bir olgu olduğunu düşünen kişiler performans hedef yönelimi eğilimindedirler (Dweck ve Leggett, 1988, s. 259-260).

Başarı hedef yönelimleri kuramının altında, geniş bir şekilde farklı bakış açılarını tanımlamak mümkün görünmektedir. Bir bakış açısını diğerinden ayıran şey ince bir detay olabilir ve hemen göze çarpmayabilir. Dört temel başarı hedef yönelimi modeli incelendiğinde, belirli bir modelin diğerlerine göre daha iyi olduğunu veya daha çok tercih edildiğini söylemek zordur. Ancak, dört hedefli ve altı hedefli model en çok tartışılan model olmaya devam etmektedir. Özellikle, ustalık kaçınma hedef yönelimi en az kabul gören boyuttur. Araştırmacıların çoğu, genellikle üç hedefli yönelimi benimsemektedirler (Maehr ve Zusho, 2009, s. 90). Başarı hedef yönelimleri, ikili, üçlü ve çoklu hedef yönelimi yaklaşımları çerçevesinde geliştirilmiştir. Yukarıda bahsedilen yaklaşımların sonucu olarak literatürde sıkça karşılaşılan öğrenme hedef yönelimleri ve performans hedef yönelimleri üzerine detaylı bilgi, aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

### **2.1.1. Öğrenme hedef yönelimi**

Öğrenme hedef yönelimi, başarı hedef yönelimleri kuramı çerçevesinde ilk sırada yer almaktadır. Hedef yönelimi araştırmacıları ilk olarak, kişinin görevinde ustalaşma ve kendini geliştirmeye odaklandığı bir yönelim belirlemiştir. Bu yönelim, kuram üzerine farklı yaklaşımlar sebebiyle, öğrenme hedefi, ustalık hedefi veya görev temelli hedef yönelimi gibi farklı isimlendirmeler ile tanımlanmıştır. Ancak, farklı adlandırmalara rağmen, öğrenme hedef yönelimi adıyla birçok araştırmada sıkça kullanılmaktadır.

Öğrenme hedef yönelimi, kişinin asıl önceliğinin yeni bilgi ve becerileri kendi içsel değerleri için edinmesi ve geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Nicholls, 1984, s. 332-333). Dweck ve Leggett (1988, s. 256-273), öğrencilerin öğrenme hedeflerini benimsemeleri durumunda, akademik bir etkinliği gerçekleştirirken amaçlarının 'yeterliliklerini artırmak' olduğunu ileri sürmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, öğrenme hedef yöneliminin odağında beceri veya yetkinlik kazanma ve geliştirme vardır. Öğrenme hedef yöneliminin benimsenmesi, kişinin zekânın geliştirilebilir olduğu inancı ile ilişkilidir (Dweck ve Leggett, 1988, s. 259-260). Zekânın gelişebilen ve şekillenebilen bir olgu olduğunu düşünen kişiler, yetkinliklerini artıracabileceklerine dair bir inançtır ve öğrenme hedef yönelimini benimserler. Öğrenme hedef yönelimli kişiler, kendilerini zorlayan görevler peşinde koşarken, engellerin üstesinden gelmenin yollarını aramakta ve zor görevlere devam etme konusunda istekli olmaktadır. Zorlu görevler veya en-

gellerle karşılaştıklarında başarısız hissetmezler; aksine, sorunları çaba göstererek çözebileceklerine inanırlar (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273).

Öğrenme hedef yönelimli öğrenciler, kendi içsel hedef değerlerini ve kişisel standartlarını kullanmaktadırlar. Herhangi bir akademik etkinliğe katılırken nasıl daha verimli yapabilirim, nasıl daha iyi öğrenebilirim diye düşünürler ve öğrenme sürecine odaklanarak hatalarından ders çıkarma eğilimindedirler (Maehr ve Zusho, 2009, s. 79-80). Ames'e (1992, s. 261-271) göre, öğrenme hedef yöneliminde olan öğrenciler, yeni beceriler geliştirme, verilen görevi anlamak için çabalama, yetkinlik düzeylerini artırma eğilimindedirler ve kendi belirledikleri standartlar çerçevesinde ustalık duygusuna ulaşmaya çalışırlar. Diğer bir bakış açısına göre, verilen ödevlerin, görevlerin veya hedeflerin öğrenme hedef yönelimli kişilerin başarıları üzerinde yoğun bir etkisi vardır. Öğrenme hedef yönelimli kişiler, görevleri tamamlamak için gösterdikleri yoğun çaba ile kişisel yetkinliklerini geliştireceklerine inanırlar. Bu nedenle, akademik etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve onları bir kademe zorlayıcı olması önemlidir (Anderman, 2003, s. 5-22). Ames ve Archer (1988, s. 260-267), öğrenme hedef yönelimlerine elverişli bir sınıf ortamında, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarıyı 'gelişme ve ilerleme kaydetme' olarak tanımladıklarını, çaba gösterme ve öğrenmeye çok fazla değer verdiklerini, zorlukları üstlenmekten tatmin olduklarını ve hata yapmayı öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak gördüklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğrenme hedef yönelimi, kişinin kendi yeteneğini ve yetkinliğini geliştirmesi veya yeni bir beceri kazanması konusunda düzenleyici etkiye sahiptir. Kısaca, başarı ile ilişkili davranışlara, akademik etkinliklere katılıma ve çaba göstermeye rehberlik eden kişisel yetkinlik kazanma ve gelişme amacı olarak ifade edilmektedir (Kaplan ve Maehr, 2007, s. 142).

### ***2.1.1.1. Öğrenme kaçınma hedef yönelimi***

2X2 Başarı Hedef Yönelimleri modeline göre, öğrenme hedef yöneliminin de kaçınma boyutunun olabileceği öne sürülmüştür (Elliot ve McGregor, 2001, s. 501-519; Pintrich, 2000a, s. 100). Öğrenme kaçınma hedef yönelimi, kişinin yetenek ve yetkinliğini kaybetmekten ve herhangi bir konuyu yanlış anlama ve yanlış öğrenmekten kaçınma olarak tanımlanabilmektedir (King ve McInerney, 2014, s. 42-58). Öğrenme hedef yöneliminde kişi beceri ve yetkinliğini geliştirmeye odaklanırken, kaçınma hedef yönelimindeki kişiler öğrenememe veya bir görevde ustalaşamamaktan kaçınma eğilimi gösterir ve içsel standartlarını hata yapmaktan kaçınmak için kullanır (Linnenbrink ve Pint-

rich, 2000, s. 195-227; Pintrich, 2000a, s. 100). Öğrenme yaklaşma hedefi ile öğrenme kaçınma hedefinin ikisinde de kişi elindeki görevi iyi bir şekilde öğrenerek tamamlamaya ve yetkinliğini artırmaya çalışır. Ancak, yaklaşma hedefinde kişi hatalarından ders alarak beceri ve yetkinliğini en üst düzeyde geliştirmeye çalışırken; kaçınma hedefi gösteren kişi, yanlış yapmaktan, yanlış öğrenmekten kaçınır ve mevcut beceri ve yetkinliğini de kaybetmekten çekinir (Elliot, 1999, s. 169-189; Pastor, Barron, Miller ve Davis, 2007, s. 9-12).

Öğrenme kaçınma hedef yönelimi konusunda yürütülen araştırmalar sınırlıdır ve kaçınma hedef yöneliminde olan kişilerin özellikleri ve öğrenme sürecinde nasıl bir yaklaşıma sahip olduklarının net olarak anlaşılması konusunda yeterli değildir. Öğrenme hedef yönelimi, başarı hedef yönelimleri kuramının ilk ortaya çıktığı dönemden bu yana temel boyutlarından biri olmuştur. Öğrenme hedefi boyutunda araştırmalar herhangi bir tutarsızlık göstermemiştir. Ancak yaklaşma ve kaçınma boyutları olarak ikiye ayrılmasının altındaki neden tutarsızlığı gidermekten ziyade kaçınma boyutunun da olabileceği ihtimalini incelemektir (Pastor vd., 2007, s. 10; Pintrich, 2000a, s. 92-104). Aynı şekilde, öğrenme hedef yönelimi boyutunun görev-temelli yaklaşma, görev-temelli kaçınma, öz-temelli yaklaşma ve öz-temelli kaçınma hedef yönelimi olarak genişletilmesi, yine herhangi bir tutarsızlığı giderme amacıyla önerilmemiştir. Bu boyutların da var olabileceği ihtimalini test etmek amacıyla modele eklenmiştir (Elliot vd., 2011, s. 632-648). Öz-temelli ve görev-temelli yaklaşma ve kaçınma yönelimli kişilerin nasıl bir yaklaşıma ve hangi özelliklere sahip olduklarını genelleme için yeterli araştırma mevcut değildir.

### **2.1.2. Performans hedef yönelimi**

Performans hedef yönelimi, başarı hedef yönelimleri kuramının temel iki boyuttan biridir. Nicholls (1984, s. 332-333) tarafından ego hedef yönelimi olarak adlandırılrsa da literatürde sıklıkla performans hedefleri olarak kullanılmaktadır. Dweck ve arkadaşları performans hedeflerini, kişinin yetkinliğinin diğer kişiler tarafından olumlu bir şekilde yargılanmasını istemesi olarak tanımlamaktadır. Performans hedefinin temel amacı, belki bir sınavda yüksek not alarak veya okul takımında en başarılı ve popüler oyuncu olarak başkalarının gözünde başarılı görünmek veya en azından başarısız biri gibi gözükmemektir (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256). Performans hedef yönelimli bir kişi, beceri ve yetkinliğini diğer kişilere kanıtlama çabası içerisindedir. Herhangi bir konuyu öğrenirken veya verilen bir görevi yerine getirirken diğer kişilerden daha iyi ve



yetenekli olduğunu gösterme eğilimindedir veya diğerlerinden daha kötü ve başarısız olmaktan kaçınmaya çalışmaktadır (Pintrich, 2000a, s. 99-102). Öğrenme hedef yönelimli kişi zekânın gelişebilen bir olgu olduğuna inanırken; performans hedef yönelimli kişi zekânın değişime dirençli sabit bir olgu olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle yetenek ve yetkinliklerinin de doğuştan geldiğini ve sabit kalacağını, değişmeyeceğini düşünme eğilimindedir (Dweck ve Leggett, 1988, s. 259-260).

Öğrenme hedef yöneliminde kişi kendi içsel standartlarına göre kendini değerlendirme ve geliştirme eğilimindeyken, performans hedef yöneliminde kişilerarası standartlara göre kendini değerlendirme ve kıyaslama eğilimi vardır (Elliot, 1999, s. 169-189). Anderman ve Midgley'e (1997, s. 269-298) göre, performans hedef yönelimli öğrenciler, beceri ve yetkinliklerini başkalarına göstermek ve kanıtlamak veya beceri eksikliklerinin ortaya çıkmasından kaçınmak amacıyla akademik etkinliklere katılmaktadırlar. Ames ve Archer (1988, s. 260-267), özellikle performans hedeflerine odaklanan bir sınıf ortamında, başarının yüksek notlara göre belirlendiğini, yüksek yetenek ve becerinin değerli olduğunu, memnuniyetin diğerlerinden daha iyi yapmaktan kaynaklandığını belirtmiştir. Hata yapmanın öğrencilerde kaygıya sebep olduğuna ve böyle bir sınıf ortamında hem öğretmenin hem de öğrencilerin dikkatini, bir öğrencinin diğer öğrencilere göre ne kadar daha iyi performans gösterdiğine odakladıklarına değinmiştir.

Nicholls'e (1984, s. 328-346) göre, öğrenciler, diğerlerine göre daha fazla şey bilmekten memnun olduklarında veya sınıfta herhangi bir soruyu cevaplayabilen sadece kendileri olduğunda performans hedef yönelimi göstermektedirler. Performans hedef yönelimli kişiler, kendileri için kolay olan aktivitelere yönelme eğilimindedir. Herhangi bir zorlanma veya başarısızlık durumunda çaba göstermekten vazgeçer ve başarısızlıklarını yetenek eksikliklerine bağlarlar. Verilen görevi veya etkinliği tamamlamada yetersiz kaldıklarında kolayca sıkılırlar ve devam etme istekleri kalmaz, aktiviteden zevk almazlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 471-473; Pintrich, 2000a, s. 92-104). Sonuç olarak, performans hedef yönelimi kişinin yetenek ve yetkinliğini başkalarına göre değerlendirmesidir. Kişi hangi seviyede olduğuna kendisini diğerleriyle kıyaslayarak karar vermektedir.

### ***2.1.2.1. Performans yaklaşma-kaçınma hedef yönelimleri***

Elliot ve Harackiewicz (1996, s. 461-462), başarı hedef yönelimleri üzerine yapılan çalışmaların çoğunun sadece öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin yalnızca 'yaklaşma' boyutuna odaklandığını belirtmiştir. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi

bir kişi başarıya ulaşmak için motive olabildiği gibi başarısız olmaktan kaçınmak için de motive olabilir. Öğrenme hedef yöneliminin tam karşıtı olan yönelimi, performans hedeflerinin tek başına veremediği görölmüştür. Performans hedef yönelimi üzerine yapılan çalışmalarda tutarsız sonuçlanan yönler bulunduğu için, ikili model geliştirilerek performans boyutu kendi içerisinde yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye bölünmüştür. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin ortak özelliği kişinin performansını diğer kişilerle karşılaştırma eğiliminde olmasıdır. (Elliot, 1999, s. 169-170; Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-462).

Performans yaklaşma hedef yönelimi, kişinin beceri ve yetkinliğini diğerlerine göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Yaklaşma hedef yönelimli kişiler, diğer kişilerden daha iyi olabilmek için yollar arama ve yetkinlik düzeyini belirlemek için sosyal ve toplumsal karşılaştırma ölçütlerini kullanma çabasındadır. Başarılı olma ve verilen görevi diğerlerinden daha etkili bir şekilde yerine getirme kişinin önceliğidir (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-475; Meece, Anderman ve Anderman, 2006, s. 487-503). Bir öğrencinin sınavdan 90 üzeri not almayı amaçlaması veya sınıftaki en başarılı öğrenci olarak görölmek istemesi performans-yaklaşma hedefine örnek olarak verilebilir.

Performans yaklaşma hedef yönelimli kişiler, diğerlerinden daha başarılı, daha üstün ve daha zeki olmaya odaklanırlar. Akademik etkinliklerde diğerlerinden daha iyi performans göstermek, en yüksek notları almak, iyi dereceler elde etmek gibi toplum tarafından belirlenmiş başarı standartlarına göre kendilerini değerlendirirler (Linnenbrick ve Pintrich, 2000, s. 195-227). Kararsız olma onlar için başarıyı engelleyici bir durumdur ve hata yapmak başarısızlığın göstergesidir. Kendi beceri ve yetkinliklerine dair yüksek beklenti içerisinde oldukları için, öğretmenlerinden, ailelerinden veya akranları tarafından takdir edilme, mevcut yeteneklerini öven yorumlar alma çabasındadırlar. Yüksek performansa odaklanan bu kişiler, başarısız olur veya hata yaparlarsa, daha fazla çabalamak yerine vazgeçme eğilimi gösterirler (Maehr ve Zusho, 2009, s. 87-98).

Performans-kaçınma hedef yönelimi, kişinin herhangi bir akademik etkinlikte diğerlerinden daha yeteneksiz görünmekten kaçınması olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-462). Performans-kaçınma hedef yönelimli kişiler, herhangi bir başarı ile ilişkili ortamda, yetersizlik göstermekten kaçınma çabasındadırlar. Performans-yaklaşma hedef yönelimi hem uyumlu hem uyumsuz öğrenme kalıplarıyla ilişkilendirilirken; performans-kaçınma hedef yönelimi uyumsuz öğrenme kalıplarıyla ilişkilendirilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988, s. 257-258). Performans kaçınma hedef yöneliminde, kişi beceri ve yetersizliklerini gösteren olumsuz geribildirim veya yorum-

lardan uzak durma çabası içindedir. Performans-yaklaşma hedef yönelimli kişiler diğerlerinden daha iyi ve başarılı olduklarını göstermeye çalışırken; performans-kaçınma hedef yönelimli kişiler ise aksine diğerlerinden daha kötü olmadıklarını, diğerleriyle paralel bir yetkinlik seviyesinde olduklarını göstermeye çalışır (Elliott ve Thrash, 2001, s. 140-156). Örneğin, bir öğrenci sınıfta kalmamak için derslerden yeterli geçer not alma çabasında olabilir.

Performans-kaçınma hedef yönelimli kişiler, en iyisini yapmak için çaba göstermek yerine sadece verilen herhangi bir görevi tamamlamaya yetecek düzeyde mümkün olan en az çabayı gösterme ve zorlayıcı görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Kendilerini yetersiz ve yeteneksiz olarak algıladıkları için, başkalarına karşı bu yetersizliklerini kanıtlayacak eylemlerde bulunmak istemezler ve başarısızlıklarını gösterecek hatalar yapmaktan kaçınırlar. Verilen görevi tamamlayacaklarına dair yeterli yetkinliğe ve beceriye sahip olmadıkları inancında olduklarından dolayı, ön planda olmaktan ve herhangi bir akademik etkinliğe katılmaktan çekinirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-475; Was, 2006, s. 529-550). Kaçınma hedefinde olan kişiler, yine kişiler arası karşılaştırma standartlarını kullanırlar; ancak bu defa amaçları en düşük notu almaktan, sınıf içerisinde en başarısız öğrenci olmaktan, sınıfta kalmaktan veya akranlarından daha tembel ve beceriksiz görünmekten kaçınmaktır (Linnenbrink ve Pintrich, 2000, s. 195-227). Kendi beceri ve yetkinliklerine dair düşük beklenti içerisinde oldukları için ya başarısız olacağını düşündükleri akademik etkinliklere hiç katılmazlar ya da bilerek çok zor etkinliklere katılır ve zaten çok zor olduğu için yapamayacaktım, o kadar zordu ki kimse yapamadı gibi düşünceler ile kendilerini rahatlatma çabasına girerler (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-463; Linnenbrink ve Pintrich, 2000, s. 195-227).

## **2.2. Pozitif Psikolojiye Genel Bakış**

Pozitif psikolojinin gelişmesini teşvik eden fikirler yeni değildir. Bütün toplumların ve kültürlerin, zaman içerisinde, ideal yaşamın nasıl olması gerektiği ve ona ulaşmak için atılması gereken adımlar konusunda düşünce birliğine varması ihtimal dâhilindedir. Bu bölümün amacı, pozitif psikolojinin öncülerini ve altında yatan felsefi ve tarihi varsayımları kısaca açıklamaktır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra psikoloji bilimi çoğunlukla tedavi etmeye odaklanan bir bilim haline gelmiştir. İnsanın işlevselliğini etkileyen hastalıklar üzerine çalışarak, bu hastalıkların bıraktıkları hasarı onarmaya odaklanmıştır. Psikolojinin ampirik odağı bireysel acının değerlendirilmesi ve tedavi edilmesine yönelmiştir. O dönemlerde,

psikolojik bozukluklar ve boşanma, ölüm, fiziksel ve cinsel istismar gibi çevresel stres unsurlarının olumsuz etkileri üzerine yapılan araştırmalarda büyük bir artış meydana gelmiştir (Seligman, 2002, s. 3-9).

Patolojiye olan bu özel ilgi dolayısıyla, kendini gerçekleştirilmeye çalışan birey ve gelişen toplum düşüncesi ihmal edilmiştir. Ayrıca bu ilgi, terapide en etkili yöntemlerden biri olan bireyin güçlü yönlerini ortaya çıkarma anlayışını da göz ardı etmiştir (Seligman, 2002, s. 3-9). 1998'de Amerikan Psikologlar Derneği başkanı Martin E. P. Seligman, psikologları, psikoloji biliminin uzun süredir unutulmuş olan görevini hatırlamaya davet etmiştir: insanın güçlü yönlerini geliştirmek ve dahi yetiştirmek. Psikoloji alanındaki bu ihmali gidermek için Seligman kasıtlı olarak, psikoloji için yeni bir yönelim oluşturmaya karar vermiştir (Seligman, 2013, s. 1-3). Bu yeni disiplinin adı pozitif psikolojidir. Pozitif psikoloji yöneliminin psikolojik iyi oluş ve insanın güçlü yönlerine odaklanan araştırmaların artırılmasını teşvik etmesi, birçok psikolog tarafından memnuniyet verici bir gelişme olarak kabul edilmiştir.

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000, s. 5-14), çağdaş psikolojinin büyük ölçüde patolojiye, hatalara ve işlev bozukluklarına, yani tıp odaklı psikolojiye dayanan birey kavramına öncelik verdiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çağdaş psikolojinin odağında hastalıkları iyileştirme amacı yatmaktadır. Pozitif psikoloji, insan doğasının olumlu yönlerini canlandırmaya yoğunlaşarak, yaygın ana psikoloji akımına karşı düzeltici bir akım olmaya çalışmaktadır. Pozitif psikoloji, olumlu hayat deneyimleri ve olumlu kişilik özellikleri veya erdemler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle kendini, Aristoteles felsefesinin insan doğasına bakış açısı ile güçlü bir şekilde ilişkilendirmektedir (Linley ve Joseph, 2004, s. 11-21).

Pozitif psikoloji insanı, olumlu karakter özellikleri veya erdemleri geliştirebilmesini sağlayan içsel potansiyele sahip bir varlık olarak görmektedir. Bu görüş aynı zamanda, Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramının özünü bağdaşmaktadır (Linley ve Joseph, 2004, s. 11-21). Pozitif psikoloji için 'iyi karakter' kavramı temel ögedir. Seligman (2002, s. 3-9), pozitif psikolojinin temel varsayımlarını aşağıdaki şekilde formüle etmiştir:

- İnsanın 'doğası' vardır.
- Eylem karakterden ilerler.
- Karakter, her ikisi de eşit ölçüde temel olan, kötü karakter ve iyi, erdemli (melek) karakter olmak üzere iki biçimde gelir.

Seligman'ın (2002, s. 3-9) bakış açısına göre, kişi hem iyi hem de kötü karaktere yönelik kapasiteye sahiptir; evrim her iki tür özelliği de seçmiştir ve kötülüğü, hırsızlığı, çıkarıcılığı desteklediği gibi ahlaklı olmayı, işbirliğini, paylaşımcılığı, özgeciliği ve iyiliği de desteklemektedir. Dolayısıyla pozitif psikoloji, Aristotelesçi yaklaşımın insan doğasına ve gelişimine ilişkin varsayımlarını dile getirmektedir. Bu, iyi insan görüşünü de kapsamaktadır. Bir insan ana doğasının farkına vardığında, olduğu insanı değiştirerek güçlü yönler, erdemlere ve olumlu bir karaktere sahip olan bir kişi haline gelebilir (MacIntyre, 1984, s. 200-203). Pozitif psikolojide, Aristotelesçi yaklaşımla uyumlu olarak, iyilik ve ahlakın kişinin kendi iradesi dışından geldiği düşüncesi hâkim değildir. İyiliğin, kültürel kaynaklardan veya toplumun ahlaki kurallarından değil, insanın kendi potansiyelinden doğduğuna inanılmaktadır. Dolayısıyla pozitif psikoloji, Aristotelesçi kökenine uygun olarak, insanın ahlak, adalet, doğruluk, dürüstlük, cesaret vb. özellikleri içeren ahlaki bir yazılım ile doğuştan programlandığına inanmaktadır (Seligman, 2002, s. 3-9).

İnsanın olumlu özelliklerine odaklanan bu yaklaşım, başarısızlıkların, yanlışların, hastalıkların ve zihinsel bozuklukların sınıflandırılmasını vurgulayan, tamamen olumsuz çerçeveyi referans alan tıbbi modelle çelişmektedir. Bu nedenle, ana akım psikoloji ile pozitif psikoloji arasındaki temel fark, ana akım psikolojinin olumsuz davranışlara ve çeşitli işlev bozukluklarına öncelik vermesidir. Öte yandan, pozitif psikoloji, olumlu deneyimlere, olumlu karakter özelliklerine ve erdemlere odaklanmaktadır (Seligman, 2002, s. 3-9). Psikologları, insanların başardıkları ve doğru yaptıkları şeylere odaklanmalarına yönlendirmek pozitif psikolojinin ilk başarılarından birisidir. Psikologlar, insanların hayatlarında başardıkları birçok şey olduğunu fark etmeye başladığında, tıp odaklı psikoloji tarafından ihmal edilen özellikler ve davranışlar, pozitif psikoloji akımıyla beraber teori, araştırma ve terapötik müdahale stratejilerinin odağı haline gelmiştir (Seligman, 2013, s. 1-3).

Öznel düzeyde pozitif psikoloji alanı, öznel iyi oluş ve tatmin duygusu, akış, neşe, duyuşal zevkler ve mutluluk, iyimserlik, umut ve inanç gibi olumlu öznel deneyimlerle ilgilenmektedir. Ayrıca yine öznel düzeyde, sevgi, cesaret, kişilerarası beceri, estetik duyarlılık, sebat, affetme, özgünlük, yetenek ve bilgelik gibi olumlu kişilik özellikleri ile de ilgilenmektedir. Grup düzeyinde ise, sorumluluk, duygusal doyunluk, özgecilik, nezaket, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı gibi toplumsal ve bireyleri daha iyi vatandaş olmaya yönlendiren erdemler ile ilgilenmektedir (Gillham ve Seligman, 1999, s. 163-173; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5-14).

En genel anlamda, pozitif psikoloji, insan davranışının olumlu, uyarlanabilir, yaratıcı ve duygusal olarak tatmin edici yönlerini anlamak için psikolojik teori, araştırma ve müdahale tekniklerinin kullanımı ile ilgilidir (Seligman, 2013, s. 1-3). Pozitif psikoloji hareketinin mesajı, psikoloji alanının deforme olduğunu hatırlatmaktır. Psikoloji yalnızca hastalık, zayıflık ve hasarın incelenmesi değildir; aynı zamanda güç ve erdem çalışmasıdır. Tedavinin amacı sadece yanlış olanı düzeltmek değil, aynı oranda doğru olanı inşa etmektir. Psikoloji sadece hastalık veya sağlıkla ilgili değildir; iş, eğitim, içgörü, sevgi, büyüme ve gelişme ile de ilgilenmelidir (Seligman, 2002, s. 3-9). Özetle, pozitif psikoloji, insan gücü ve erdemlerinin bilimsel olarak çalışılmasıdır. Neyin işe yaradığını, neyin doğru olduğunu ve neyin iyileştirdiğini bulmak amacıyla insanı yeniden gözden geçirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla pozitif psikoloji, psikologları insanın potansiyeli, güduları ve kapasiteleriyle ilgili daha açık ve anlamlı bir bakış açısı benimsemeye teşvik etme girişimidir (Sheldon ve King, 2001, s. 216-217).

### **2.3. Akış Kuramı**

Çağımızdan binlerce yıl önce ünlü filozof Aristoteles, insanların her şeyden evvel mutlu olmaya ihtiyaç duyduğu ve mutluluğa ulaşmak için çabaladığı sonucuna ulaşmıştır. Aristoteles'in felsefesinin üzerinden binlerce yıl geçmesine ve günümüz yaşantısı birçok açıdan değişmesine rağmen, halen insanoğlunun bulunduğu ortak amaç mutluluğu yakalamaktır (Csikszentmihalyi, 2018, s. 17-22). Her alanda elde edilen gelişmeler ile birlikte, günümüzde ortalama bir insanın sahip olduğu konfor, teknoloji ve bilim her geçen gün ilerlemektedir; ancak tüm gelişmelere rağmen mutluluğun ne olduğu ve ona nasıl ulaşılabileceği geçmişten bugüne tüm bireylerin üzerinde konuştuğu, değişmeyen bir konu olarak kalmıştır. Halen mutluluğu tanımlama ve ona nasıl erişeceğimiz konusunda Aristoteles'ten daha ileriye gidemediğimiz söylenebilir. Özellikle felsefe ve psikoloji alanıyla ilgilenen kişiler, kaliteli bir hayatın ne olduğu ve mutlu bir şekilde yaşamak için neler yapılması gerektiği konusundaki tartışmalarını sürdürmektedirler. Mutluluğa nasıl ulaşılabileceğine dair düşünceler öncelikle iki temel felsefi akımdan etkilenmektedir. Bunlardan ilki hedonizm, diğeri ise ödemonizmdir. Hedonizm insanın zevk ve tatmin arayışını vurgularken, ödemonizm kendini gerçekleştirme ve ortak sosyal değerlere bağlılığı içeren kendi doğasını keşfetmesine odaklanmaktadır (Waterman, 1993, s. 678-691).

Hedonizm, Yunan düşünürler Aristippos ve Epikür tarafından geliştirilmiştir. Hedonizm felsefesinin temelinde acıdan kaçınma ve haz duygusunu elde etme vardır;

haz duygusunun mutluluğu beraberinde getirdiği düşünülmektedir (Fromm, 1991, s. 21-22). Örneğin acıktığında yemek yemek veya çok yorgun hissettiğinde dinlenmek tüm bireylere anlık haz verir ve sonucunda kişi kendini mutlu hisseder. Bu anlık hazların kişinin hayatında önemli bir yeri vardır; ancak psikolojik açıdan gelişime herhangi bir katkısı olmadığı düşünülmektedir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 17-22; Fromm, 1991, s. 21-22; Veenhoven, 2003, 437-457). Hedonizm felsefesine zıt bir görüş olarak ise temeli Aristoteles'e dayanan ödemonizm felsefesi ortaya çıkmıştır. Ödemonizm yaklaşımına göre, gerçek mutluluk anlık edinilen hazlara bağlı değildir. Bu anlayışa göre, bireyin kendi değerlerini ve toplumsal değerleri tanıması, geliştirmesi ve sahip olduğu bu değerlerle uyum içinde yaşaması sonucu gerçek mutluluğa ulaşılabilir (Waterman, 1981, s. 762-773). Hedonizm görüşünde birey haz duygusunu elde etme konusunda etken veya edilgen olabilir; ancak, ödemonizmi bu görüşten ayıran temel nokta, bireyin kendisini geliştirme yolunda adım atması, etken olmasıdır. Bu anlayışa göre, birey daha anlamlı ve değerli bir hayata erişebilmeyi hedeflemektedir (Waterman, 1981, s. 762-773; 1993, s. 678-691).

Her insanın amacı kendisini değerli ve mutlu hissettiği bir hayat yaşamaktır. Bu amaç doğrultusunda, psikoloji ve davranış bilimleri bireylerin hayatlarındaki psikopatolojik sorunlara odaklanmakta ve bu sorunlar ortadan kaldırıldığında bireyin mutlu bir yaşam süreceğine inanmaktadır. Bir önceki başlıkta da değinildiği gibi, geleneksel inanca alternatif olarak, bireyin olumsuz özelliklerini düzeltmek yerine olumlu özelliklerinin vurgulanması ve pekiştirilmesi gerektiğini savunan pozitif psikoloji akımı ortaya çıkmıştır. Pozitif psikoloji, köklerinin Aristoteles'e dayandığı ödemonik prensibi temel almaktadır. Ödemonik prensibi destekleyen farklı kuramlar vardır. Örneğin, Maslow'un (1970, s. 149) kendini gerçekleştirme kuramı ve Deci ve Ryan (2000, s. 68-78) tarafından geliştirilen öz belirlenim kuramı ödemonik prensibi temel almaktadır. Ödemonik ilkelere dayanan bir başka kuram ise, pozitif psikoloji akımını destekleyen Csikszentmihalyi (1975, s. 1-35) tarafından geliştirilen akış kuramıdır.

Akış kuramı, mutluluğa odaklanmaktadır. Akış, insanların, net bir dışsal pekiştirme almadan, kendisini eyleme veya etkinliğe fazlasıyla vererek mutluluğa ulaştığı bir deneyimdir. Csikszentmihalyi (1990, s. 4) akış deneyimini, insanların bir aktiviteye olağanüstü yoğunlaştığı ve başka hiçbir şeyin önemli olmadığı, aktivitenin kendisinin bireye zevk verdiği, kişinin bu deneyimden keyif aldığı için ne olursa olsun yine aynı aktiviteyi yapmak isteyeceği durum olarak tanımlamıştır. Ghani ve Deshpande (1994, s. 381-391) ise, akış deneyimi boyunca bireylerin tamamen eyleme yoğunlaşmış olmasını

ve bu deneyim süresince zevk aldıklarını vurgulamıştır. Lutz ve Guiry (1994, s. 1) akışı, bazen bir olaya, nesneye veya etkinliğe derinden odaklanan insanlar tarafından deneyimlenen bir ruhsal durum olarak tanımlamaktadır. Bu deneyim esnasında zamanın durmuş gibi görüldüğünü ve diğer şeylerin önemini yitirdiğini belirtir. Ellis, Voelkl ve Morris (1994, s. 337) akışı, zorlukların ve becerilerin eşit olduğu bir durumun sonucu olan optimal deneyim olarak tanımlar. Bu araştırmacılara göre böyle bir durum olumlu etki, uyarılma ve içsel motivasyon gibi akışla ilgili olayların ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Akış tanımlarına bakıldığında belirli ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bunlar: aktiviteye tamamen yoğunlaşma, aktivitenin kendisinden zevk alma ve içsel motivasyon.

Akış teorisi araştırmalarının amacı, kökeni elde edilen sonuçtan veya yapılan faaliyetten kaynaklanabilecek herhangi bir dışsal iyilikten bağımsız olarak, kendinden /içten motive olunan bu etkinlik olgusunu anlamaktır (Csikszentmihalyi, 2014, s. 227-229). İnsanların, gözle görülür dışsal bir ödül almadıkları halde, vakitlerini alan, onları zorlayan ve hatta kimi zaman kendileri için tehlikeli olabilen eylemleri neden gerçekleştirdiklerine yönelik merak, araştırmacıların çıkış noktası olmuştur. Dağcı, satranç oyuncusu, sporcu ve sanatçılarla yapılan yüzlerce görüşme sonucunda, katılımcılar çok fazla keyif aldıklarını ve aynı deneyimi bir kez daha yaşamak için çaba sarf etmeye istekli olduklarını belirtmişlerdir (Csikszentmihalyi, 1975, s. 1-35; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105). Bu deneyimin "akış" olarak adlandırılmasının nedeni, katılımcıların deneyimleri süresince nasıl hissettiklerini aktarırken, çaba harcamadan onları taşıyan bir "akış" metaforunu kullanmalarındadır (Csikszentmihalyi, 2014, s. 230). Akış, insanların zamanın nasıl geçtiğini, yorgunluğu ve diğer her şeyi unutacak derecede kendilerini aktiviteye kaptırdıkları öznel bir durumdur. Bu deneyim yalnızca profesyonel süreçlerde yaşanan bir deneyim değildir. Kişi, günlük hayatında gerçekleştirdiği herhangi bir eylemde akışı deneyimleyebilmektedir. Sürükleyici bir kitap okuduğumuzda, çekişmeli bir satranç oynadığımızda, güzel bir sohbete dâhil olduğumuzda, ilgimizi çeken bir konuda iyi hazırlanmış bir program izlediğimizde deneyimlediğimiz o his, akıştır. Akışın belirleyici özelliği an be an aktiviteyi yaşamak, onunla bütünleşmektir. Dikkat tamamen aktiviteye verilmiştir ve bu süreçte kişi yeteneklerini en üst seviyede kullanmaktadır.

Pozitif psikoloji için en önemli sorulardan biri, nelerin iyi bir hayatı oluşturduğu sorusudur. Akış araştırmaları bu soruya bir cevap bulmuştur. Deneyimsel akış merceğinden bakıldığında, iyi bir yaşam, kişinin anda kalarak, gerçekleştirdiği eyleme tamamen kendini vermesi ile karakterize edilmektedir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 239). Kişi



gerçekleştirdiği eylem veya aktivite sayesinde keyif hissine ulaşır ve tüm benliğiyle hayata dâhil olduğunu hisseder. Hissettiği bu yoğun duygular, kişinin bilişsel ve kişisel gelişimine de katkı sağlamaktadır. Kişi her seferinde becerilerini biraz daha ileri seviyeye taşıyarak, bu yoğun duyguları tekrar hissedebilmek için yeni aktivitelere katılmaya devam edecektir. Böylece akış hali, insanların kendilerini geliştirmelerini ve deneyimlerini artırmaları için onları güdüleyerek, sonucunda mutluluğu getirecektir. Akış deneyimi sayesinde, mutluluk asıl amaç olmadığı halde, kişi gerçekleştirdiği eylemin sonucunda kendiliğinden mutluluğa ulaşmış olacaktır.

Gerçekleştirilen eylemin çeşidi, kişinin yaşı, etnik kökeni, sosyoekonomik ve kültürel geçmişi önemli değildir; herkes akış yaşantısını deneyimleyebilmektedir. Akışın sıklıkla deneyimlenmesi, kişinin yaşam kalitesini geliştirmektedir. Sıklıkla akışı deneyimleyen kişiler, odaklanma düzeylerinin arttığını, kendilerini daha motive, aktif, neşeli, enerjik ve yaratıcı hissettiklerini belirtmektedirler (Csikszentmihalyi, 2014, s. 1-19). Akışın nasıl çalıştığını anlamak, yaşam kalitesini öznel ya da nesnel düzeyde geliştirmekle ilgilenen sosyal bilimciler için gereklidir. Elde edilen bilgiyi etkili bir eyleme dönüştürmek kolay değildir. Ancak akış deneyimi, zorlukların üstesinden gelmek için gereken becerileri geliştirme konusunda istekli olan kişilere, sonsuz bir keyif vaat etmektedir. Akışın, zorluklara karşı bir tampon görevi gördüğü ve patolojiyi önlediği açık bir şekilde görünse de, yaşam kalitesine en büyük katkısı anlık deneyime değer vermesidir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 259).

### **2.3.1. Akış deneyimini sağlayan koşullar**

Akış deneyimlerinin ortak noktalarına bakıldığında, insanların aktiviteye tamamen yoğunlaştıkları, bu nedenle hiçbir şeyin dikkatlerini dağıtmadığı ve herhangi bir sıkıntı veya sorunu düşünmedikleri görülmektedir. Kişi kendisini aktiviteye öyle odaklar ki öz farkındalığının kaybolduğu ve zaman algısının değiştiği belirtilir (Csikszentmihalyi, 1975, s. 35-74). Deneyimin kendisi kişiyi fazlasıyla tatmin ettiği için, herhangi bir ödül veya karşılık beklenmemektedir. Gerçekleştirilen eylem ne kadar zorlayıcı veya tehlikeli olsa da, eylemin kendisinin verdiği keyiften dolayı, insanlar tekrar aynı eylemi gerçekleştirme konusunda istekli olmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 71-77). Ancak, bu deneyimlerin gerçekleşmesini sağlayan durumlar nelerdir? Akış deneyimleri günlük yaşamda nispeten nadir görülür, ancak çalışma hayatı, okul, evdeki rutin işleri yapma veya dini ritüelleri yerine getirme gibi çeşitli hemen hemen her durumda, belirli koşullar yerine getirildiği sürece akış deneyimlenebilmektedir. Geçmiş araştırmalara

göre, akış deneyiminin gerçekleşebilmesi için üç önemli önkoşulun olması gerektiği öne sürülmüştür (Csikszentmihalyi, 2014, s. 231-232);

- Öncelikle akışın deneyimlenebilmesi için, kişinin gerçekleştireceği aktivenin net hedefler içermesi gerekmektedir.
- Akışın ikinci önkoşulu, kişinin algıladığı beceriler ile algıladığı zorluklar arasında denge olması gerektiğidir.
- Son olarak akış deneyimi açık ve anında gelen geribildirimlere bağlıdır.

Akışın doğasında var olan kendiliğinden ödüllendirici, deneysel katılımı teşvik eden aktivitelerin genel özellikleri bu şekildedir. Ancak, akış deneyimini sağlayan koşullar sadece bunlar değildir. Net hedefler, uygun zorluk derecesi ve geribildirim akış yaşantısının oluşması için yeterli değildir. Yapılan araştırmalara göre, bu önkoşullarla birlikte, toplam dokuz farklı bileşenin sağlanması gerekmektedir. Bu dokuz bileşen aynı zamanda akış kuramının alt boyutlarını oluşturmaktadır. Csikszentmihalyi (1990, s. 49-70) tarafından belirtilen tüm bileşenler, başlıklar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

### **2.3.1.1. Zorluk ve beceriler arasındaki denge**

Kişinin sahip olduğu beceriler ile gerçekleştirdiği aktivitede algıladığı zorluğun dengeli olması durumudur (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49). Algılanan zorluklar ve kişinin becerisi eşleştiğinde, dikkat tamamen aktiviteye verilir. Ancak, bu denge kendi içinde hassastır. Eğer algılanan zorluk, beceriyi aşarsa, kişi endişelenmeye ve kaygı duymaya başlar. Eğer kişinin becerileri, aktivitenin zorluğunu aşarsa, kişi önce rahat hisseder, ancak sonra sıkılmaya başlar. Akış deneyimi yüksek beceri-yüksek zorluk dengesinde yaşanmaktadır. Düşük beceri-düşük zorluk dengesinde akış hali görülmemektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49-53).

Bireyin akış deneyimini yaşayabilmesi için, yüksek becerilere sahip olması ve katıldığı aktivitenin de bu beceriler ile dengeli bir şekilde kendisini zorlaması gerekmektedir. Bu hususta vurgulanması gereken en önemli özellik, bu denge durumunun öznel olduğudur (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105). Zorluklar ve beceriler arasındaki dengeye yönelik algı, her bireyin kendisini ve aktiviteyi değerlendirmesi sonucunda oluşmaktadır. Ek olarak, algılanan bu zorluk-beceri dengesi her aktivite için aynı kalmamaktadır. Birey pratik yaptıkça becerilerini geliştirmekte ve akış deneyimini yaşamaya devam edebilmesi için yeni zorlukları hedef alması gerekmektedir. Yeni zorluklar ile yeni beceriler geliştirilecek ve birey daha başka zorluklara yönelecektir. Bu

nedenle zorluk-beceri dengesi değişkenlik gösteren bir döngüdür ve bireyin kişisel gelişiminde önemli yere sahiptir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105).

### ***2.3.1.2. Eylem ve farkındalığın kaynaşması***

Kişinin becerilerini kullanırken kendini tamamen aktiviteye kaptırması, aktivite ile bütünleşmesi durumudur. Kişi, yapmakta olduğu eylemi neden yaptığına dair sorgulamaları bırakır. Gerçekleştirilen aktivite otomatik hale gelir ve kişi kendinin farkında olmaz; eylemin içerisinde akar (Csikszentmihalyi, 1990, s. 53-54). Örneğin, bir tiyatro oyuncusu rolünü sergilerken kendisini rolüne o kadar kaptırır ki ne kendisinin, ne etrafındaki insanların ne de etrafında neler olup bittiğinin farkında olmaz. Akış deneyimi yaşayan kişilerin belirttiğine göre, akış deneyiminde varılması gereken bir hedef, ulaşılması gereken bir nokta yoktur, asıl hedef akışta kalmaktır. Bu akma deneyiminin kolayca yaşanabildiği algılanabilir; ancak tam aksine, fiziksel ve zihinsel zorluk ve yoğun bir odaklanma gerektirir. Odaklanmadaki anlık kayma ve anlık düşünce akış deneyimini sonlandırır. Günlük hayatımızda akışı çok fazla yaşamayışımızın sebebi, sürekli bir şeyleri neden yaptığımıza dair kendimizi sorgulamamızdır. Akış deneyiminde düşünmeye yer yoktur, kişi aktiviteye kapılarak akar gider (Csikszentmihalyi, 1990, s. 53-54; Jackson ve Eklund, 2004, s. 7).

### ***2.3.1.3. Açık hedefler***

Akış deneyiminde, bir aktiviteye yoğunlaşmayı başarabilmek için kişinin net hedeflerinin olması gerekmektedir. Bu hedefler, davranışa yön verir ve amacı belirler (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58; Jackson ve Eklund, 2004, s. 7). Örneğin bir basketbol oyuncusu, maç sırasında ne yapması gerektiğini açıkça bilir; takımının kazanmasını sağlamak. Veya bir dağcı, düşmeden zirveye ulaşabilme hedefiyle tamamen kendini tırmanmaya odaklar. Net hedeflerin belirlenmesi, akış deneyiminin gerçekleşmesini sağlar. Bazı aktivitelerde hedefler net olarak belirlenemeyebilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58). Örneğin, bir müzisyenin hedefi mükemmel bir beste yapmak gibi genel bir hedef olabilir ama hangi notaların doğru notalar olduğunu bilemeyebilir. Özellikle bu tarz sanatsal aktivitelerde, kişi kendine has bir içgüdü geliştirir. Notaları eklemeye devam ettikçe, bestesinin istediği yönde şekillenip şekillenmediğine dair bir fikri oluşur ve ona göre yeni notaları hedef alır.

#### **2.3.1.4. Belirli geribildirim**

Kişinin bir eylemi yerine getirirken, doğru şekilde hareket edip etmediğine yönelik edindiği geribildirimlerdir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58). Örneğin; bir piyanistin piyano çalarken yanlış notaya bastığını, çıkan sestten hemen anlaması kendine bir geribildirimdir. Bu koşul, sadece olumsuz yönde geribildirim alma anlamına gelmez. Örneğin bir öğretmen, öğrencilerinin başarısını gördükçe doğru yolda olduğunu anlayarak, olumlu geribildirim edinebilir. Kurama göre, geribildirimlerin her zaman anında edinilmesi mümkün olmayabilir. Örneğin bir bahçıvan, sabırla emek verdiği bitkilerinin yıllar içerisinde büyüdüğünü görerek geribildirim alabilir. Geri bildirim, kişiye aktivitede ne kadar iyi ilerlediğini gösterir ve mevcut eylem sürecine devam etmesini veya yeni düzenlemeler yapmasını sağlar (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, 89-105).

#### **2.3.1.5. Göreve odaklanma**

Akış deneyimini yaşarken, kişinin hayatın sıkıntılı ve sıkıcı yanlarını bir süreliğine de olsa unutulması durumudur. Bu durumun gerçekleşmesini sağlayan etken, eyleme tamamen konsantre olunmasıdır. Kişi aktiviteye o derece yoğunlaşır ki zihnini kurcalayan günlük düşüncelerden ve endişelerden sıyrılır, dikkatini başka herhangi bir şey dağıtamaz (Csikszentmihalyi, 1990, s. 58-59). Bu boyutu diğer boyutlardan ayıran temel nokta, kişinin günlük yaşamındaki problemlerini geçici bir süre unutulmasıdır. Örneğin bir cerrah, hastasını ameliyat ederken kendini fazlasıyla o anki işine odaklar ve gün boyunca zihnini meşgul eden diğer tüm sıkıntılarını bir süreliğine de olsa unuttur (eşiyle tartışmasını vb.). O an için dikkatini tek bir önemli eyleme yoğunlaştırır: başarılı bir ameliyat gerçekleştirmek.

#### **2.3.1.6. Kontrol hissi**

Genellikle akış deneyimi boyunca bir kontrol hissi yaşanmaktadır. Daha net bir şekilde anlatmak gerekirse, kişi günlük yaşamında gerçekleşen birçok eylem üzerinde kontrolünü kaybetme endişesi duyar. Örneğin, işinde başarılı olup olamayacağı, evliliğinin bitip bitmeyeceği ve hatta karşıdan karşıya geçerken bir arabanın altında kalıp kalmayacağı endişesi kişinin günlük yaşamında hep zihnini kurcalar. Ancak, akış deneyimi süresince kişi böyle bir endişe hissetmez (Csikszentmihalyi, 1990, s. 59-62). Örneğin bir dansçının, dans gösterisini sergilediği süre boyunca başarısız olacağı, yanlış bir hareket yapıp sakat kalabileceği aklına gelmez. Kendisini tamamen kontrolde ve güvende hisseder. Hâlbuki dans gösterisi esnasında gerçekten de yanlış bir hareket sonucunda

sakat kalma ihtimali vardır; ancak dans eylemiyle akan sanatçı o esnada öyle bir ihtimali düşünmez, kontrolün tamamen kendisinde olduğunu hisseder. Aynı şekilde maceracı aktivitelere katılan kişiler için de tehlikeli bir durumun yaşanabileceği ve hatta hayatlarını bile kaybedebilecekleri ihtimali akıllarına gelmez ve endişelenmezler. Endişenin akış sırasında azalması, böyle bir tecrübenin keyifli ve dolayısıyla ödüllendirici olmasının sebeplerinden birisidir. Kontrol hissi, kişinin yeteneğine olan güveninin en üst düzeye çıkması şeklinde açıklanabilir. Bu nedenle, akış deneyimi bir kontrol hissi veya kontrolünü kaybetme endişesini taşımama olarak tanımlanmaktadır (Jackson ve Eklund, 2004, s. 8; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, 89-105).

### ***2.3.1.7. Öz farkındalığın kaybı***

Bilincin düzenli olarak yaptığı şey kişinin korktuğu veya arzu ettiği şeyleri sürekli düşünmesidir. Günlük yaşamda bilinç, kişiyi başarılı mı yoksa başarısız mı olacağı, diğerlerinin gözünde kendisinin nasıl görüldüğü, kendisinde garip bir şeylerin mi olduğu konusunda sürekli meşgul eder. Ancak akış deneyiminde, kişinin dikkati eldeki göreve tamamen yoğunlaşır ve etkileşimin dışındaki şeyler kişinin farkındalık alanına giremez. Bu şeylerden birisi de benliğin kendisidir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 62-66). Akış yaşayanlar, deneyimleri esnasında öz-bilinç kaybı yaşadıklarını ifade ederler. Gerekliliği kaynakları olmadan, çoğu zaman farkındalığa maruz kalan ve yapılması gerekenlere yönlendirilmeye dikkat eden öz yansıtıcı süreçler, akış deneyimi boyunca sessiz kalır. Diğer bir deyişle, kişi akış yaşarken kendi hakkında düşünmeyi ve endişelenmeyi bırakır (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105).

Öz farkındalığın kaybı, kişinin kendi benliğine ilişkin düşünce ve endişelerden sıyrılması olarak açıklanabilir. Örneğin, bir dağcı kendisini sadece tırmanma eylemine odaklar ve kendisi hakkındaki olumsuz düşünceleri bu deneyim süresince unuttur. Tırmanmayı başarmak için gerekli yeteneklere sahip olup olmadığını sorgulamaz, o anda kıyafetim yeterince güzel mi, yüzümdeki yara dikkat çekiyor mu gibi düşünceler kaybolur. Akış deneyimi boyunca, kişi sanki meditasyondaymış gibi kendi hakkındaki düşünce ve kaygılarından uzaklaşır. Akış anında, kişi kendini incelemeyi bırakır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 62-66).

### ***2.3.1.8. Zamana dair algı***

Akış esnasında, kişi o anki aktiviteye o kadar yoğunlaşır ki zamanın nasıl geçtiğini düşünmeye ayıracak dikkati kalmaz. Bu nedenle, aktiviteye tamamen yoğunlaşan

kişiler, zamanın beklediklerinden daha hızlı geçtiğini belirtirler (Csikszentmihalyi, 1990, s. 66-67). Örneğin bir ressam, yapmak istediği bir tablo üzerine o kadar yoğunlaşır ki ancak tablosunu bitirdiğinde tüm gününün geçtiğini fark eder. Kendisine sorulduğunda ise sadece on dakika geçmiş gibi hissettiğini söyleyebilir.

Zamana dikkat edilerek gerçekleştirilmesi gereken aktivitelerde, zaman algısı farklı olabilir. Örneğin, birçok takım sporları belirli bir sürede oyunu bitirmeyi gerektirir. Hem karşı taraf hem de zaman ile yarışılan bu tür aktivitelerde zamanın nasıl aktığına odaklanmak aslında önemli bir unsurdur. Böyle durumlarda zaman akışının farkında olmak, kişinin sıkılmasına sebep olmaz. Aksine, burada zaman kişinin yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmesi için aşması gereken zorluklardan biridir. Bu nedenle, belirli durumlarda, zamana odaklanmak da kişiye keyif verebilir ve akış deneyimini sağlayabilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 66-67).

### **2.3.1.9. Ototelik deneyim**

Ototelik kelimesi, Yunanca kelimeler olan, 'kendi' anlamında *auto* ve 'hedef/amaç' anlamında *telos* kelimelerinden türemiştir. Dışarıdan herhangi bir ödül veya fayda beklentisine girmeden, aktivitenin kendisinin gerçekleştirilmesinin kişi için bir ödül gibi hissedilmesi anlamını vermektedir (Csikszentmihalyi, 1975, s. 24-35; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105). Örneğin, sırf diploma almak için eğitim almak ototelik değildir. Ancak, sürekli yeni şeyler öğrenmekten, bilginizi artırmak ve becerilerinizi geliştirmekten gerçekten keyif aldığımız için eğitim almak ototelik bir deneyim sağlar.

Katıldığımız aktivitelerin ne tamamı ototeliktir ne de tamamı dışarıdan gelecek bir ödül sebebiyle yapılır. Çoğu zaman aslında ikisinin karışımıdır. İlk aşamada, farklı sebepler ile başlanmış olsa da, zamanla eylemin kendisi kişi için ototelik bir deneyim haline gelebilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 67-70). Örneğin bir öğretmen, başlangıçta para kazanmak, geçimini sağlamak veya toplumda statü sahibi olmak gibi dışsal bir uyarıcı sebebiyle mesleğini icra etmek isteyebilir. Ancak eğer o öğretmen, öğrencilerle iletişimde olmayı, sürekli bir şeyler öğrenmeyi ve öğretmeyi gerçekten seviyor ise zamanla mesleğini icra ederken içten içe motive olacak ve keyif alacaktır. Böylece, öğretmenlik deneyiminin kendisi kişi için çoğunlukla ototelik hale gelebilir ve başlangıçta ilgisini çeken dışsal uyarıcılar hala varlığını sürdürse de ikinci planda kalabilir.

### 2.3.2. Akış deneyiminde bilinç

Akış deneyimi süresince kişide ne gibi değişiklikler meydana geldiğini anlayabilmek için, bilince ve akış deneyimi sonrası gelişen 'benlik'e yakından bakmamız gerekmektedir. Bir insan kendisinde mevcut olan bilgilere ek olarak, her gün çok fazla sayıda yeni bilgiye maruz kalmaktadır. Bilinç, bu bilgi yığınının arasından seçim yapmak, seçilen bilgiyi işlemek ve depolamak için insanlarda gelişmiş olan karmaşık bir sistemdir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 242). Dikkatin yoğunlaştırılması sonucunda bilgiler, kişinin farkındalık alanına girmekte ve daha sonrasında hafızaya kaydedilmektedir. Ancak, bilincin çalışmasını olumsuz yönde etkileyen bilgiler edinilebilir; bunlar kişinin mevcut niyetleriyle çelişen ve onu yapmak istediği şeylerden alıkoyan bilgilerdir. Üzülme, korku, sıkılma, kaygı, yetersizlik hissi, kızgınlık gibi olumsuz duygular, bilinçte psişik entropiye sebep olmaktadır; yani, kişinin dikkatini elinde bulunan aktiviteye tam olarak vermesini engeller (Csikszentmihalyi, 1990, s. 78-79).

Bilinç düzeni, birçok sebepten ötürü karmaşıklaşabilmektedir. Kişinin hayatında yaşadığı olumsuz deneyimler sebebiyle zihni meşgul olabilir ve asıl yapması gereken işleri istediği gibi yerine getiremeyebilir; amaçlarını veya hayallerini gerçekleştirmesi konusunda olumsuz etkilenebilir. Örneğin ay sonunu getiremeyen, kendisinin ve ailesinin ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını düşünen bir çalışan, zihninde sürekli bu sıkıntı ve endişe ile işe gidecektir. Dolayısıyla, iş yerinde istediği performansı gösteremeyecek ve verimli olamayacaktır. Bir başka örnek vermek gerekirse, eşiyle ilişkileri iyi gitmeyen ve boşanma eşiğinde olan bir doktor, zihni bu sıkıntısıyla meşgul olduğu için hastalarına yeterince dikkatini veremeyebilir. Çok iyi bir üniversiteyi kazanmak isteyen bir öğrenci, girdiği deneme sınavlarından yeterli puan alamadığında, kendini yetersiz hissederek hayallerine asla ulaşamayacağını düşünebilir ve sonucunda çalışmaktan vazgeçebilir. Odaklanamamaya farklı bir örnek verecek olursak, keman çalmak kişinin ilgi alanına girmiyorsa ve hayata dair herhangi bir amacını karşılamıyorsa, yine bu aktiviteyi gerçekleştirirken yeterince odaklanamayabilir ve bilinçte düzensizlik oluşabilir.

Bilinçte işlenen her bilgi, kişinin üzerinde nasıl bir iz bıraktığına göre değerlendirilmektedir. Edinilen bilgi, kişinin hedefine ulaşmasında kendisine yardımcı da olabilir, engel de olabilir veya hiçbir etkisi de olmayabilir. Yeni bir bilgi, bilinçte düzensizliğe sebep olabilir ve kişiyi mevcut sıkıntısı ile başa çıkabilme yollarını bulmaya sevk edebilir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75). Öte yandan, edinilen her bilgi, bilinçte düzensizlik yaratmayabilir. Eğer, bilinç tarafından işlenen bilgi, kişinin amaçları ile uyum içersinde ise bilinçte karmaşa olmaz. Mutluluk, azim, kendine güvenme gibi olumlu

duygular, bilinçte psişik negentropi oluşmasını sağlamaktadır. Yani, kişi dikkatini kendi hakkında düşüncelere dalmaya ve kendisini yetersiz hissetmeye odaklamaz. Böyle bir durumda kişinin kaygı duymasına ve kendini sorgulamasına gerek yoktur. Psişik enerji, istenilen düşünce veya aktiviteye serbestçe akabilir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75). Örneğin bir mühendis, çalıştığı fabrikada karmaşık ve kendisini zorlayan işlerle karşılaşabilir. Bu zorlayıcı işlerin üstesinden gelebilmek için saatlerce araştırmalar yapıp daha yoğun bir şekilde çalışabilir ve hatta fazla mesai yapabilir. Tüm bunları yaparken kendini işine kaptırıp, mola vermeyi, bir şeyler yemeyi unutabilir, iş dışındaki aktivitelerden uzaklaşabilir; ama kendini endişeli, yorgun veya stresli hissetmeyebilir. İşine yoğunlaşma, zorlayıcı hedefler ile mücadele etme ona keyif verebilir; bu mühendis, eninde sonunda zorlukları aşacağını ve başarılı olacağını bilir. Bu örnek, akışın deneyimlendiği zorlayıcı aktivitelerden birisine örnektir. Böyle bir iş ortamında, kişi dikkatini tamamen elindeki işe vererek hedefine ulaşmak için çabalar; böyle bir durumda, benliğini tehdit eden herhangi bir unsur veya bilinçte düzeltilmesi gereken herhangi bir karmaşa oluşmaz. Örneğin, dağcılık bir kişinin ilgi alanına giriyorsa, başarılı bir tırmanış gerçekleştirmek kendisinin hedefleri arasında ise, kişi dağa tırmanırken kendini tamamen aktiviteye odaklayabilir. Hedefine, yani dağın zirvesine ulaşmak için, her bilgi bilinçte düzenli bir şekilde işlenir. Yine, böyle bir durumda, kişi kendi yeteneklerini sorgulamaz ve başarmaya odaklanır.

Zihinsel faaliyetleri istenilen derinlikte gerçekleştirebilmek için, kişinin odaklanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Odaklanma olmadığı sürece, bilinç kargaşa halinde çalışır (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75). Aslında kişi, dikkatini bir aktiviteye yoğunlaştırmaya karar verdiğinde, kendisine bir amaç oluşturmuş olur. Amacına ne kadar uzun süre ve ne kadar yoğun bir şekilde odaklanacağı kişinin motivasyonu ile ilgilidir. Kişinin hayalleri, niyetleri, amaçları ve motivasyonu, psişik enerjisini odaklamasını ve önceliklerini belirlemesini sağlamaktadır. Böylece, bilinçte düzen oluşur. Bunlar olmadan, zihinsel süreç gelişigüzel bir şekilde çalışır ve kişinin duygu ve düşünceleri çok çabuk bir şekilde olumsuz yönde değişebilir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 86-88).

Bilinçte düzensizlik yaşanmaması durumu, kişinin akışı deneyimlemesini sağlar. Psişik enerji, kişinin kendisinin seçtiği bir hedefte başarılı olabilmek için harcanır. Bu nedenle, kişinin hedefine ulaşmasında yardımcı olacak bilgiler bilinçte işlendiğinde, psişik enerji bu hedefe rahatça odaklanır ve kişinin daha güçlü ve kendinden emin bir benlik geliştirmesine yardım eder (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75).



### **2.3.2.1. Akış deneyiminde benliğin gelişimi**

Akış durumu, kişiyi içsel olarak motive eder ve bu nedenle kişide akış yaşantılarını artırma isteği oluşturur. Kişi aktivitedeki zorlukları aştıkça, daha yüksek seviyede beceriler geliştirir. Ancak, akış yaşamaya devam edebilmesi için, kişinin geliştirdiği yeni becerileri ile dengeli bir şekilde artan, gittikçe daha karmaşık zorluklarla karşılaşması gerekmektedir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 244). Uygun zorluk seviyesi, kişinin var olan becerilerini geliştirir ve bu da gerçekleştirilecek eylem için daha karmaşık bir kapasitenin oluşmasını sağlar. Bu karmaşıklık, iki farklı psikolojik süreç sonucunda oluşmaktadır: ayrışma ve bütünleşme (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75).

Ayrışma, kişinin kendini diğer insanlardan ayırmasına, benzersiz olmasına yönelik bir hareketi ifade eder. Akış deneyimi sonucunda benlik farklılaşmaktadır; çünkü bir zorluğun üstesinden gelmek kişinin kendisini daha becerikli hissetmesini sağlar. Her akış deneyiminden sonra, kişi giderek daha benzersiz bir birey haline gelir ve daha nadir bulunan becerilere sahip olmaya başlar (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75). Diğer taraftan, bütünleşme ise ayrışmanın tam zıttı bir süreçtir. Bu süreç kişinin, diğer insanlarla, benliğin ötesindeki düşünce ve fikirler ile birlik olmasını ifade eder. Akış deneyimi benliğin bütünleşmesine yardımcı olur, çünkü kişi, dikkatini elindeki zorluklara yoğunlaştırdığında, bilinç hiç olmadığı kadar düzenli çalışmaktadır. Düzenli bilinçte, kişinin düşünceleri, duyguları, istekleri, niyetleri ve gerçekleştireceği eylem, birlikte hareket eder. Akış deneyimi sona erdiğinde, kişi kendisini hem çevresi ile hem diğer kişilerle ve hatta tüm dünya ile daha birlikte hisseder. (Csikszentmihalyi, 2014, s. 244).

Benliğin karmaşık hale gelerek gelişim gösterebilmesi için, hem ayrışma hem de bütünleşme sürecini deneyimlemesi gerekmektedir. Akış deneyimi sonrasında, kişi becerilerini geliştirip, daha çok bireysel başarılar elde edebilir. Ancak, benlik sadece kendini diğerlerinden ayırma sürecine girerse, kişi benmerkezci bir egoizme kapılabilir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75). Aynı şekilde, eğer kişinin benliği sadece bütünleşme deneyimini yaşarsa, diğer kişiler ile birlikte olmanın güvenini hissedebilir. Ancak, bu defa da bireysellikten yoksun kalacaktır. Psişik enerji, ayrışma ve bütünleşme süreçlerine eşit şekilde harcandığında, benliğin karmaşıklığını yansıtabilmesi ihtimali doğar (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75).

Her akış deneyiminin bitiminde, kişinin benliği daha karmaşık hale gelmektedir. Karmaşık kelimesi olumsuz bir çağrışım yapsa da, aslında kişinin kendini geliştirmesi için gereklidir. Akış deneyimi boyunca, kişi dışsal güdüleyicilerin etkisinde kalmadan, aktiviteyi gerçekleştirmenin kendisinden zevk alır. Bu zevk bir kez tadıldığında, kişi

aynı zevke tekrar ulaşabilmek için çabalamaya başlar. Olduğu kişiden daha fazlası olduğunun farkına varır ve yeni beceriler geliştirerek yeni hazlara ulaşmaya çalışır. Benlik ancak yeni karmaşıklıklar yansıttığı sürece gelişim gösterir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 49-75).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik yurtdışında yapılan bazı araştırmalar**

Bireylerin sahip olduğu başarı hedef yönelimleri, akademik alanda önemli olan ve araştırılan konulardan birisidir. Ames ve Archer (1988, s. 260-267), belirli motivasyonel süreçlerin, gerçek sınıf ortamlarındaki öğrenme ve performans hedef yönelimleri ile ilişkisini incelemiştir. 160 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, sınıfta öğrenme hedeflerine vurgu yapıldığını algılayan öğrencilerin, daha etkili stratejiler kullandıkları, zorlu görevleri tercih ettikleri, sınıfa karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve başarının kişinin çabalarından sonra geldiğine daha güçlü şekilde inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Performans hedeflerinin vurgulandığını algılayan öğrencilerin ise, yeteneklerine odaklanma, yeteneklerini olumsuz değerlendirme ve başarısızlıklarını yetenek eksikliğine bağlama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Maehr ve meslektaşları okulun “psikolojik çevresi” konusunda kapsamlı araştırmalar yapmıştır (Anderman ve Maehr, 1994, s. 287-309; Maehr ve Buck, 1993, s. 40-57; Maehr ve Midgley, 1991, s. 399-427) Araştırmalar okul ortamlarının hem öğrenme hedef yönelimli bir kültürü hem de performans hedef yönelimli bir kültürü teşvik eden yerler olarak algılanabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli bir sınıf ortamını, asıl önemli olan şeyin neyin öğrenilip öğrenilemediğinin anlaşıldığı, öğrenme devam ettiği sürece hataların kabul edilebilir olduğu ve istisnasız her öğrencinin her şeyi öğrenebileceği bir yer olarak algıladıklarına ulaşılmıştır. Buna karşın, performans hedef yönelimli bir sınıf ortamını ise, en yüksek notları alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha iyi muamele gördüğü, öğretmenlerin zeki öğrencilere daha fazla önem verdiği ve okulun bazı öğrencilerinden vazgeçtiği bir yer olarak algıladıkları görülmüştür.

Roeser, Midgley ve Urdan (1996, s. 408), okullarını stresli, performans hedefi odaklı bir yer olarak algılayan öğrencilerin kişisel olarak performans hedeflerini desteklediklerini göstermiştir; ancak, öğrenme odaklı bir yer olarak algılamaları ise öğrenme

hedef yönelimlerini benimsenmeleri ile ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, performans hedeflerinin benimsenmesinin öz-bilinç ile ilişkili olduğunu, öğrenme hedeflerinin benimsenmesinin ise akademik öz yeterlilik ve olumlu okul etkisiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Meece vd. (2006, s. 487), sınıf ve okul ortamlarının öğrencilerin akademik motivasyonları ve başarıları üzerindeki etkilerini incelemek için bir başarı hedef çerçevesi kullanmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin, öğrenme, anlayış, beceri ve bilgiyi geliştirmenin vurgulandığı okul ve sınıf ortamında, en olumlu motivasyon ve öğrenme modellerini gösterdikleri bulunmuştur. Yüksek kabiliyet göstermenin ve yüksek notlar için yarışmanın vurgulandığı bir ortamda ise bazı öğrencilerin akademik performansının artabildiği görülse de bu koşullar altında çoğu öğrencinin motivasyonunun düştüğü görülmüştür.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto ve Elliot (1997, s. 1284), hem öğrenme hem de performans hedeflerinin üniversite öğrencileri için yararlı olabileceği sonucuna varmıştır. Özellikle, dönem başında psikolojiye giriş derslerinde öğrenme hedef yönelimi gösteren öğrencilerin, dönem sonunda ders materyallerine daha yüksek ihtimalle ilgi gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, performans hedef yönelimi ile yüksek not alınması arasında ilişki olduğu görülmüştür. Öte yandan, öğrenme hedeflerinin alınan notlarla, performans hedeflerinin ise derse olan ilgiyle arasında ilişki bulunamamıştır.

Öğrenme hedef yöneliminin çocuklar ve ergenlerde akademik sonuçlar ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada Meece ve Holt (1993, s. 487), beşinci ve altıncı sınıfların öğrenme, performans ve işlerden kaçınma yönelimlerini incelemiştir. Öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin, en olumlu başarı profili (strateji kullanımı, yüksek ders notları, yüksek başarı testi puanları) gösterirken, öğrenme ve performans hedef yöneliminin aynı oranlarda yüksek olduğu öğrencilerin ise okulda onlar kadar başarılı olmadıkları görülmüştür. Hem öğrenme hem performans hedef yönelimi düşük olduğu belirlenen öğrencilerin ise en üzücü başarı profili sergilediği görülmüştür.

Başarı hedef yönelimleri ile zorlu görevleri tercih etme arasındaki ilişkiye baktıkları araştırma Elliot ve Dweck (1988, s. 5-12), öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin zorlu görevleri daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu öğrencilerin, yeteneklerinin düşük veya yüksek olduğunu düşünmeden becerilerini geliştirmeyi ve artırmayı amaçladıkları bulunmuştur. Archer (1994, s. 430) ise yine zorlu görevleri tercih etme ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi üniversite öğrencileri üzerinde incelemiştir. Öğrenme hedef yönelimi ile zorlu görevlerin seçilmesi arasında yüksek düzeyde olumlu

bir ilişki, kolay görevlerin seçilmesi arasında ise olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muis ve Edwards (2009, s. 265), çeşitli görevler üzerinde, lisans öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerindeki istikrar ve değişimini boylamsal bir çalışmayla incelemiştir. Öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin belirli bir düzeyde değişmeden kalabildiği; ancak aynı zamanda dönem içerisinde derslere göre değişiklik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Performans hedef yönelimlerinin, özellikle de performans-yaklaşma hedefinin genellikle dönem boyunca aynı kaldığı ancak öğrenme hedef yöneliminin dönem boyunca derslere göre değiştiği görülmüştür.

Diseth (2011, s. 191-195) psikoloji lisans öğrencilerinin lise not ortalamalarının, öz yeterliklerinin, hedef yönelimlerinin, öğrenme stratejilerinin ve sınav notlarının, önceki ve sonraki akademik başarıları arasında aracı olduğu bir model denemesi yapmıştır. Tüm motivasyonel değişkenler (öz yeterlik / hedef yönelimleri) ile öğrenme stratejileri arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Yol analizi sonucuna göre, bu değişkenler arasında yapısal bir ilişki olduğu görülmüş ve önceki akademik başarının, özellikle öz-yeterlik ve sonraki başarıyı (sınav notlarını) yordadığı görülmüştür. Ayrı aracı değişken analizleri, bu değişkenler arasında birçok aracı etkisinin olduğunu göstermiştir. Erteleme, başarı hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada, Howell ve Watson (2007, s. 167) erteleme davranışının, öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi ile olumsuz yönde ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimi ile ise olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İçsel motivasyon ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile Wang, Liu ve Lochbaum (2009, s. 303-312) tarafından yürütülen bir çalışmada, 309 üniversite öğrencisi fiziksel aktivitelerde algıladıkları yeteneklerine göre yüksek ve düşük yetenekli olmak üzere iki gruba bölünmüş ve iki grup için de başarı hedef yönelimlerinin içsel motivasyonu nasıl etkilediği incelenmiştir. Her iki grupta da sadece öğrenme hedef yönelimlerinin içsel motivasyonu olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri ile içsel motivasyon arasında bir ilişki bulunmamıştır. Asif (2011, s. 196-206) de üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrenme hedefleri, performans-yaklaşma hedefleri ve performans-kaçınma hedefleri ile içsel motivasyon arasında farklı düzeylerde korelasyonlar olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonuçlarına göre içsel motivasyonla en yüksek korelasyon öğrenme hedefleri ile görülürken en düşük korelasyon ise performans-kaçınma hedefleri ile görülmüştür.

Read (2010, s. 1) çalışmasında, başarı hedef yönelimlerinin, ebeveyn tutumu ile öğrencilerin akademik başarısı arasında aracı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Dördüncü sınıfa devam eden 77 öğrenci üzerinde yapılan deneysel araştırmada, destekleyici anne-baba tutumunun öğrenme hedef yönelimi aracılığı ile akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gonzalez ve Wolters (2006, s. 203), algılanan ebeveyn tutumu ile matematik dersine güdülenme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında, öğrenme hedef yönelimi ile demokratik anne-baba tutumu arasında olumlu ilişki bulmuştur. İzin verici anne-baba tutumu ile öğrenme hedef yönelimi arasında olumsuz, ancak performans-yaklaşma hedef yönelimi ile arasında ise olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, otoriter anne-baba tutumu ile performans-yaklaşma hedef yönelimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Tüm bunlara karşın, anne-baba tutumlarının hiçbirinin performans-kaçınma hedef yönelimini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.4.2. Başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar**

Yerdelen, Aydın, Yalmanlı ve Göksu (2014, s. 437) tarafından yürütülen bir çalışmada, lise öğrencilerinin biyoloji dersini öğrenmek için sahip oldukları başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, biyoloji konularını anlama ve öğrenme amaçları öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyon öğeleri ile ilişkili bulunurken; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenme hedef yöneliminde olan öğrencilerin hem içsel hem dışsal motivasyona sahip olduğu ve motive olamama durumunu daha az yaşadıkları; performans-yaklaşma hedef yöneliminde olan öğrencilerin ise sadece dışsal motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Yerdelen (2015, s. 781) 281 lise öğrencisinin biyoloji derslerinde kullandıkları üst-biliş stratejileri ile öz-yeterlik algıları ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, öz-yeterlik algılarının, öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin ve cinsiyetlerinin üst-biliş strateji kullanımlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Biyoloji konularını öğrenmeyi hedefleyen, öz-yeterliliği yüksek olan, diğer öğrencilerden daha düşük performans göstermek istemeyen kadın öğrencilerin üst-biliş stratejilerini daha iyi kullandıkları görülmüştür. Tuncer ve Bahadır (2017, s. 29), eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerine ve üst-biliş düşünme becerilerine yönelik tutumları-

nın cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemiştir. Yaş ve sınıf düzeyleri açısından başarı hedef yönelimlerine yönelik tutumların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak okuduğu bölümler açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğrenme yaklaşma ve kaçınma hedef yönelimleri tutumlarının kadınların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Pamuk ve Elmas (2015, s. 175-189) yedinci sınıfa devam eden 903 öğrenci ile yaptığı çalışmalarında, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öz yeterlik ve başarı hedef yönelimlerinin, biliş-üstü öz-düzenleme becerilerini açıklamadaki rollerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedef yönelimli oldukları ve öz yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz yeterliğin biliş-üstü öz-düzenleme becerilerini açıklayan en önemli değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma-kaçınma hedef yönelimleri ile biliş-üstü öz-düzenleme arasında düşük düzeyde de olsa olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Üzbe ve Bacanlı (2015, s. 33) tarafından yürütülen betimsel bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin başarı hedef yönelimleri, akademik motivasyon, benlik saygısı gibi çeşitli değişkenler açısından açıklanabilirliği incelenmiştir. 483 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre, performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin kendini engelleme stratejilerini öğrenme hedef yönelimli öğrencilere kıyasla daha fazla kullandığı bulunmuştur.

Turgut (2013, s. 1) iş özellikleri ile başarı hedef yönelimlerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkilerini incelemiştir. 296 kişinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, öğrenme hedef yöneliminin çalışmaya tutkunluğu performans yaklaşma hedef yönelimine göre daha güçlü açıkladığı görülmüştür. Performans-kaçınma yönelimi ile çalışmaya tutkunluk arasında ise bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017, s. 189-211), sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin mesleki kaygı durumunu yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Öğrenme-yaklaşma hedefinin mesleki kaygıyı olumsuz yönde yordadığı, öğrenme-kaçınma hedefinin ise olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşımlardır. Ayrıca bu çalışmada, performans yaklaşma ve kaçınma boyutlarının mesleki kaygıyı yordama düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ürün-Karahan

(2016, s. 783) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin okuma eylemine olan tutumları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin okuma eylemine yönelik tutumu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin ise okuma eylemine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akın ve Arslan (2014, s. 267-274), 509 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, başarı hedef yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başarı hedef yönelimlerinin kararlılığın en önemli yordayıcılarından biri olduğu görülmüştür. Kararlılık ile öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken; öğrenme-kaçınma, performans yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Karababa, Oral ve Dilmaç (2014, s. 165), ergenlerde başarı hedef yönelimlerinin insani değerler ile yordanıp yordanmadığını araştırmıştır. Ergenlerde insani değerlerin öğrenme hedef yönelimini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ve bunu sağlayan değerlerin saygı ve sorumluluk olduğu görülmüştür. Ancak, performans yaklaşma ve kaçınma yönelimlerinin insani değerler ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2008, s. 1) yedinci sınıfa devam eden 1950 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, başarı hedef yönelimlerini bir takım değişkenler açısından incelemiştir. Kendini sabote etme ve kopya çekme davranışlarının az görüldüğü, yüksek akademik başarı ve yeterliğe sahip olan öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme hedef yönelimli olduğu bulunmuştur. Buna karşın, yüksek akademik yeterlik gösteren ancak çoğunlukla kopya çekme girişimi gösteren öğrencilerin yüksek düzeyde performans-yaklaşma hedef yönelimli olduğu görülmüştür. Bunun yanında, konuların öğrenilmesinin ve kendini geliştirmenin vurgulandığı sınıf ortamının öğrenme hedef yönelimini desteklediği bulunmuştur. Öte yandan, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklere ve gösterdiği performanslara verilen önemin ön plana çıktığı sınıf ortamının ise performans hedef yönelimini desteklediği sonucuna varılmıştır.

Tutaş (2011, s. 1) 887 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin algılanan yetenek, sosyal destek, akademik başarı düzeyi ve ebeveyn tutumları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yetenek düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin çoğunlukla performans-kaçınma hedef yönelimine sahip olurken; yüksek olduğunu algılayan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimine sahip olduğu bu-

lunmuştur. Ayrıca, aile sosyal desteğini arkasında hisseden ve başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğrencilerin de yine öğrenme hedef yönelimli oldukları görülmüştür. Demokratik anne-baba tutumu algılayan öğrencilerin çoğunlukla öğrenme-hedef yönelimli olduğu bulunmuştur. Buna karşın, koruyucu anne-baba tutumu algılayan öğrencilerin çoğunlukla performans-yaklaşma hedef yönelimli ve otoriter anne-baba tutumu algılayan öğrencilerin çoğunlukla performans-kaçınma hedef yönelimli olduğu sonucuna varılmıştır.

### **2.4.3. Akış kuramına yönelik yurtdışında yapılan bazı araştırmalar**

Csikszentmihalyi birçok farklı durum ve ortamda akış deneyimini gözlemlemiş ve insanların bu eylemleri gerçekleştirmek istemelerinin altında yatan sebepleri incelemiştir. Bunların başında dans, müzik, satranç, tiyatro, tırmanış ve koşu gibi çeşitli sanatsal ve sportif faaliyetler gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1975, s. 74-123; 1990, s. 4-10). Araştırmaların öncelikle bu tarz aktiviteler üzerinde yoğunlaşmasının nedeni, kişilerin bu tür etkinlikleri gerçekleştirmek için içsel olarak motive olmalarıdır. Bu tarz etkinliklerde içsel motivasyon yoğun ve net bir şekilde görülmektedir. Akış günlük yaşantının herhangi bir anında deneyimlenebilmektedir. Araştırmacılar akışın başka alanlarda da deneyimlenebildiğini göstermek için birçok farklı alanda çalışmalar yapmaktadırlar. Hoffman ve Novak (1996, s. 50) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tüketicilerin çevrimiçi davranışları incelenmiş ve bu çalışma internet ortamında akış yaşantısının incelendiği ilk çalışma olmuştur. Bu çalışmayı takiben çevrimiçi ortamda akış yaşantısını inceleyen farklı araştırmalar yürütülmüştür (Chen, 2006, s. 221; Guo ve Poole, 2008, s. 369). Yapılan bu araştırmalar, akış yaşantısının internet üzerinde gerçekleştirilen eylemlerde de deneyimlenebildiğini göstermiştir.

Akış yaşantısının iş ortamında deneyimlenebildiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Nielsen ve Cleal, 2010, s. 180; Salanova, Bakker ve Llorens, 2006, s. 1). Csikszentmihalyi ve LeFevre (1989, s. 815) iş hayatında akışı inceledikleri çalışmada, diğer serbest zaman etkinliklerine göre zorluk ve beceriler arasındaki dengenin iş hayatında üç kat daha fazla yaşandığını bulmuştur. Çalışanların yarısı yüksek beceri isteyen zorlu işlerde, düşük beceri gerektiren ve düşük zorluk seviyesinde olan işlere göre daha fazla motive olduklarını belirtmiştir.

Ullen vd. (2012, s. 167-172) tarafından yürütülen bir çalışmada akış deneyiminin kişilik özellikleri ile ilişkisine ve aynı zamanda zekâ ile yordanıp yordanmadığına bakılmıştır. 19-49 yaşları arasında 137 kişi üzerinde yapılan çalışma sonucunda, nevrotik-



lik ile akış deneyimi arasında negatif korelasyon bulunmuş ancak akış deneyimi ile sorumluluk duygusu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Zekâ ile akış deneyimi arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak akış deneyiminin zekâdan ziyade kişilik özellikleri ile ilgili olduğu yargısına varılmıştır. Sahoo ve Sahu (2009, s. 40-47) 128 yetişkin ile gerçekleştirdikleri çalışmada, akış yoğunluğunun memnuniyet ve mutluluk bağlamındaki rolünü incelemiştir. Çalışmada kadınlar ve erkekler iki ayrı deneysel gruba ayrılmış ve bu gruplarda kendi içinde düşük seviyede ve yüksek seviyede akış yaşayanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, akış deneyiminin toplam yaşam memnuniyeti ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Akış ve olumlu etki deneyimi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki; olumsuz etki deneyimi arasında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mutlu insanların yüksek düzeyde akış deneyimi yaşayan insanlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürde, akış deneyiminin akademik bağlamda incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Csikszentmihalyi vd. (1993, s. 1-3) tarafından yürütülen boylamsal bir çalışmada, lise birinci sınıfta iken okul aktivitelerinde içsel olarak motive olan, aktivitelere tamamen yoğunlaşan ve akış deneyimini daha fazla yaşadıklarını belirten öğrencilerin, daha az akış deneyimlediğini belirten öğrencilere kıyasla 4. sınıfa geldiklerinde becerilerini daha çok geliştirdikleri görülmüştür. Rathunde (1996, s. 605-628) farklı bir açıdan yaklaşarak, ailelerin çocuklarına destek olmalarının veya onları zorlamalarının, çocukların okul ortamında akış yaşama deneyimleri üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 165 lise öğrencisi ve ebeveynleri ile yürütülen araştırma sonuçlarına göre, kendilerine her konuda destek olan ancak aynı zamanda onları zorlayan ailelerde yetişen çocukların, ailelerinden az destek alan ve onları zorlayıcı aktivitelere yönlendirmeyen ailelerde yetişen çocuklara kıyasla okul aktivitelerine daha çok ilgi gösterdikleri ve daha çok akış yaşadıkları görülmüştür. Rathunde (1996, s. 605), ailelerin hem destekleyici hem de zorlayıcı olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Akış modelinin farklı kültürlerde de geçerli olup olmadığını incelemek amacıyla Asakawa (2010, s. 205-223) 315 Japon üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda yüksek beceri-yüksek zorluk koşulunun akış yaşantısını sağladığı şeklindeki modelin Japon öğrenciler için de geçerli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin bir hafta boyunca deneyimledikleri akış yaşantıları ile onların aktivitelere odaklanma, yaşamdan doyum alma, geleceğin önemli olduğuna inanma ve aktif olma gibi durumlar arasında pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Ancak bu çalışmada, akış deneyimi ile mutluluk arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir. Bu du-

rum araştırmacılar tarafından, mutluluk duygusunun sadece yüksek beceri - yüksek zorluk derecesi olan işlerle uğraşırken yaşanan bir duygu olmadığı; bireylerin yüksek beceriye sahip oldukları bir konuda düşük zorluk derecesi gerektiren bir işle uğraşırken de işi başarıyla gerçekleştirebilmeleri sonucu mutlu hissedebildiği biçiminde açıklanmaktadır. Yani mutluluk duygusu kişinin başarıyı hissettiği her koşulda yaşanabilmektedir. Bu nedenle, mutluluğun özel olarak akış gerektiren yüksek beceri - yüksek zorluk derecesi olan işler durumunda yaşanan bir duygu olmayabileceği düşünülmektedir.

Asakawa (2004, s. 123-154) tarafından bir grup Japon üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada, günlük yaşamlarında akışı daha fazla deneyimleyen öğrencilerin, akademik çalışmaları ve genel olarak üniversite yaşamını daha ciddiye alarak akademik etkinliklere katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akış yaşama durumları ile mesleki gelişim kararlarını alma konusunda moratoryum yaşama durumları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin akış yaşama düzeyleri yükseldikçe kendi yetenekleri ve potansiyel işler arasındaki ilişkiye yönelik farkındalıkları daha yüksek olacağından, gelecekte sahip olmak istedikleri meslek konusunda da daha yüksek bir farkındalık geliştirebilmektedirler. Bu nedenle mesleki yönelimlerinde de kesintiye uğramaksızın tercihler yapabilmektedirler. Akış deneyimleme ihtimali yüksek olan öğrencilerin gelecek hakkında daha umutlu oldukları, hayatlarından beklentileri olduğu ve başarmak için amaçları olduğu da görülmüştür.

Culbertson, Fullagar, Simmons ve Zhu (2014, s. 319), lisans öğrencilerinin ders materyalini anlamalarının ve konuya olan ilgilerinin akış üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca, akışın bulaşıcı bir yaşantı olup olmadığını; yani öğrencilerin akış yaşantılarının sınıf arkadaşlarının veya öğretmenlerinin yaşadığı akış deneyiminden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, hem ders materyalinin anlaşılmasının hem de konuya olan ilginin sınıf ortamında yaşanan akış deneyimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin akış yaşantısının sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin akış deneyiminden etkilendiği bulunmuştur. Diğer insanlarda algılanan olumlu duyguların bulaşıcı bir etkisi olduğu ve akışın kolektif durumlarda aslında bir kişiden diğerine geçebileceği çıkarımı yapılmıştır.

Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Steele-Shernoff (2003, s. 158), 526 lise öğrencisi üzerinde boylamsal yürüttükleri çalışmada, ergenlerin okulda nasıl vakit geçirdiklerini ve hangi durumlarda kendilerini tamamen yoğunlaşmış hissettiklerini araştırmışlardır. Öğrencilerin görevlerin zorlu olduğu ve kendi becerilerinin de aynı oranda yüksek ve verilen görevle dengede olduğu, görevle ilgili verilen talimatların an-

laşılr olduğu ve öğrenme ortamının tamamen kendi kontrollerinde olduğu zaman aktiviteye tamamen yoğunlaştıkları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bireysel çalışma veya grup çalışmaları yaptıklarında, öğretmen merkezli anlatılan dersi dinledikleri, video izledikleri veya sınav oldukları durumlara göre daha çok odaklandıkları görülmüştür.

Lee (2005, s. 5-15) 262 lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada, motivasyon ve akış deneyiminin akademik erteleme ile ilişkisini incelemiştir. Yüksek düzeyde erteleme davranışının, içsel motivasyon eksikliği ve düşük düzeyde akış deneyimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Akademik çalışmalarını yaparken öğrenci ne kadar çok ertelerse, öğrenme süreçlerinde akış durumunu deneyimleme olasılığının o kadar düşük olacağı sonucuna varılmıştır. Özellikle görevin zorluk derecesi ile sahip oldukları becerinin dengede olmadığı durumlarda öğrencilerin daha çok erteleme davranışı gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, net hedefleri olmayan, eldeki göreve yoğunlaşamayan ve öz farkındalığı yüksek olan öğrencilerin erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Liao (2006, s. 45-62), uzaktan eğitim sisteminde akış deneyimini araştırmıştır. Uzaktan eğitim gören 253 öğrenciden toplanan verilerin analizi sonucunda, akış kuramının uzaktan öğrenme ortamında geçerli olduğu ve uzaktan eğitim gören öğrencilerin de eğitim süreçlerinde akış yaşantısını deneyimledikleri bulunmuştur. Akış deneyimi ile öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci-arayüz (dijital platform) etkileşimi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, öğrenci-öğrenci etkileşimi ile akış deneyimi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Seo (2011, s. 209-218) 172 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, erteleme, akış ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda üç temel sonuca ulaşılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin erteleme davranışı ve akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. İkinci olarak, erteleme ile akış arasında ilişki bulunmuş ve erteleme davranışının bireylerin akış deneyimi yaşamalarını sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Akış deneyiminin ototelik boyutu, ertelemenin üç boyutuyla da güçlü bir ilişki göstermiştir. Bu bulgu, erteleme sürecinin nihai sonucunun akış hali olduğu için, öğrencilere özünde değerli bir deneyim sağladığını göstermiştir. Son olarak, akışın dokuz boyutundan hiçbirinin akademik başarı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, erteleme davranışı gösterenlerin göstermeyenlerle benzer yüksek ders notlarına ulaşmalarına yardımcı olabilecek başka bilişsel ve motivasyon stratejileri kullanıyor olabileceklerini göstermiştir.

#### 2.4.4. Akış kuramına yönelik yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar

Türkçe literatür incelendiğinde, akış deneyiminin sanatsal ve kültürel faaliyetlerden sportif faaliyetlere ve iş ortamına kadar farklı alanlarda araştırıldığı görülmektedir. Ancak, yabancı literatürde yer alan çalışmalara kıyasla Türkçe literatürde fazla sayıda araştırmaya rastlanılmamaktadır. Farklı alanlarda incelenen akış deneyimine örnek vermek gerekirse, Demirutku ve Ağaoğlu (2018, s. 33) tarafından yapılan araştırmada, tiyatro izleyicilerinin oyun esnasında akış hissini yüksek düzeyde deneyimledikleri görülmüştür. Dönbak (2018, s. 1), Gaziantep Mozaik Müzesi'ni ziyarete gelen kişilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, akış yaşantısının parçası olan duygusal durumların müzeyi gezdikleri süre boyunca ziyaretçiler tarafından deneyimlendiğini ortaya çıkarmıştır. Müzenin fiziki koşullarının ve görevli kişilerin yaklaşımlarının akış deneyiminin yaşanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma örnekleri, akışın yalnızca sanatçının kendisi tarafından deneyimlenen bir durum olmadığını, aynı zamanda ortaya konan sanatı izleyen, gezen, inceleyen kişilerce de deneyimlenebildiğini göstermektedir.

Arslan-Ayazlar (2015, s. 1), yamaç paraşütü yaparken akış deneyiminin yaşanıp yaşanmadığı ve hangi koşulların akışı sağladığını incelediği doktora tezinde, zorluk ve beceriler arasındaki denge ile göreve odaklanma boyutlarının ve heyecan arama ihtiyacının akış deneyimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, akış deneyiminin kişisel iyi oluşa önemli katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya, Metin ve Akoğlan Kozak (2015, s. 6 ) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kişilerin kapalı rekreasyon tesislerinde konaklarken tesisin mevcut koşullarının, sağladığı aktivitelerin ve kişilerin bu aktivitelere katılma düzeylerinin ve haftalık egzersiz sayılarının akış deneyiminin bazı boyutları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

İş ortamında yaşanan akış deneyimine odaklanan Yeşiltaş ve Türk (2017, s. 117), beş faktörlü kişilik özellikleri modelinde belirtilen kişilik özellikleri ile iş yerinde akışı deneyimleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile iş akış deneyimi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; ancak, yumuşak başlılık ile iş akış deneyimi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamadığını belirtmiştir. Yaşın (2016, s. 1) doktora tez çalışmasında, akış deneyiminin bireylerin psikolojik sermaye boyutları ve kişilik özellikleri ile onların öznel iyi oluşları, işinden tatmin olmaları ve işteki performansları arasında aracı rolü üstlendiğini göstermiştir. Büyükoğlu (2015, s. 1) doktora tezinde okul müdürlerinin akış deneyimini incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre, okul müdürlerinin, göreve odaklanma ve ototelik deneyim boyutları dışındaki diğer boyutların özelliklerini taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu

boyutun temelinde keyif duygusu hâkim olduğu için aslında okul müdürlerinin akış yaşantısını tam anlamıyla deneyimleyemedikleri sonucunu çıkarmıştır.

Sahranç (2008, s. 122) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, stres kontrolü, öz yeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış deneyimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öz yeterlik, durumluk kaygı, stres kontrolü ve yaşam doyumunun akış deneyimini doğrudan ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kaygının yaşanmadığı tam tersi durumun ise, akış durumu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe literatürde eğitim alanında akış deneyimini inceleyen araştırmaların genellikle ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmaları olduğu görülmektedir (Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson, 2007, s. 182-196; Eryılmaz ve Mammadov, 2016a, s. 879-890; 2016b, s. 247-257; İşigüzel ve Çam, 2014, s. 788-801). Kurtuluş ve Eryılmaz (2017, s. 349) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitim fakültesi matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin matematik derslerindeki akış deneyimleri ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini kullanım sıklıkları arttıkça kaygı durumlarının azaldığı ve akış yaşantılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alp ve Sungur (2017, s. 1) çalışmalarında, lisans öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını analiz dersinde deneyimledikleri akış yaşantılarının boyutları ile ilişkili olarak incelemiştir. Aynı zamanda, analiz dersindeki başarılarını yine akademik erteleme ve akışın boyutları açısından incelemiştir. Göreve odaklanma boyutunun erteleme ile olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, erteleme davranışının başarıyı olumsuz yönde yordadığı ve akışın sadece zorluk ve beceri arasındaki denge boyutunun başarıyı olumlu yönde yordadığı bulunmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2013, s. 81). Bu çalışmada, lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin sahip oldukları başarı hedef yönelimlerinin, akademik çalışmalarında deneyimledikleri akış yaşantısını yordama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin akademik bağlamda deneyimledikleri akış yaşantısı bağımlı değişken, başarı hedef yönelimleri ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan toplam 13.948 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezinde yer alan altı farklı lise türünü temsilen seçilen toplam on dört lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan 1916 öğrenci oluşturmaktadır. Evrende kaç öğrenci olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bilgi alınarak tespit edildikten sonra, çalışma evreninin en az %10'una ulaşılması hedeflenmiştir. Uygulamada %15'e yakın bir değerle örneklem oluşturulmuştur. Araştırma örneklemini, amaçsal örnekleminin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Örneklem seçilirken, farklı okul türlerinin temsil edilmesine dikkat edilmiş ve il merkezinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden okullar seçilmiştir. Araştırma evrenine ilişkin cinsiyet, sınıf düzeyi, devam ettikleri okul ve anne-baba eğitim düzeyine ait bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

*Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

	%	n
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	55,2	1058
Erkek	44,8	857
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
9. Sınıf	34,7	665
10. Sınıf	42,7	818
11. Sınıf	22,6	433
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>		
Okuma Yazması Yok veya İlkokul	28	534
Ortaokul Mezunu	42,2	805
Lise Mezunu	16,6	316
Üniversite Mezunu ve Üstü	13,2	251
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>		
Okuma Yazması Yok veya İlkokul	13	248
Ortaokul Mezunu	31,6	604
Lise Mezunu	31,4	596
Üniversite Mezunu ve Üstü	24	459
<b>Okul</b>		
Afyon Lisesi	166	8,7
Ali Çağlar Anadolu Lisesi	89	4,6
Atatürk Anadolu Lisesi	174	9,1
Fatih Anadolu Lisesi	130	6,8
Kocatepe Anadolu Lisesi	196	10,2
Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	105	5,5
TOBB Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	170	8,9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	167	8,7
Afyonkarahisar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	115	6,0
Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	114	5,9
İbrahim Evren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	145	7,6
Süleyman Demirel Fen Lisesi	191	10,0
Afyonkarahisar Spor Lisesi	94	4,9
Afyonkarahisar Güzel Sanatlar Lisesi	60	3,1

Toplam 2250 öğrenciye ulaşılmış ancak 334 öğrencinin ölçek verileri eksik ve hatalı olduğu için analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Nihai olarak, araştırma örneklemini

1058 (%55,2) kız ve 857 (%44,7) erkek lise öğrencisinden oluşmuştur. Bir kişi cinsiyetini yanıtlamamıştır (%0,1). Araştırmaya destek veren en genç öğrenci 14, en yaşlı öğrenci ise 20 yaşındadır ve öğrencilerin yaş ortalaması 15,31'dir.

Katılımcıların %34,7'si (n=665) 9. sınıfa, %42,7'si (n=818) 10. sınıfa ve %22,6'sı (n=433) 11. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, %28'inin (n=534) okuma yazmasının olmadığı veya ilkokul mezunu olduğu, %42,2'sinin (n=805) ortaokul mezunu olduğu, %16,6'sının (n=316) lise mezunu olduğu ve %22,6'sının (n=251) üniversite veya üstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, %13'ünün (n=248) okuma yazmasının olmadığı veya ilkokul mezunu olduğu, %31,6'sının (n=604) ortaokul mezunu olduğu, %31,4'ünün (n=596) lise mezunu olduğu ve %24'ünün (n=459) üniversite veya üstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenciler altı farklı lise türünden seçilmiştir. Bu öğrencilerin 374'ü (%19,5) Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinden, 755'i (%39,4) Anadolu liselerinden, 442'si (%23) Anadolu İmam Hatip liselerinden, 191'i (%10) Fen lisesinden, 94'ü Spor lisesinden (%5) ve 60'ı (%3) Güzel Sanatlar lisesinden araştırmaya katılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, devam ettikleri lise, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeylerine yönelik sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Başarı hedef yönelimleri ölçeği**

Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği, öğrencilerin hedef yönelimlerini ölçme amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik literatür taraması yapılmış ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Literatürde yer alan Dweck (1986, s. 1040) ve Nicholls (1984, s. 332-333) tarafından belirlenen öğrenme ve performans hedef yönelimleri ile performans yaklaşma-kaçınma boyutları (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-475) maddelerin kuramsal temelini oluşturmada kullanılan kaynaklardan biri olmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasındaki ikinci kaynak ise, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam



100 lise öğrencisinden bu konuda alınan görüşlerdir. Bu amaçla öğrencilerden, "Okul başarınızı neye göre değerlendiriyorsunuz?", "Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacınız ne olur?", "Sizi derlere/sınavlara çalışmaya motive eden şeyler nedir?" şeklinde hazırlanan 12 açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden toplanan bilgiler analiz edildiğinde, öğrencilerin performansla ilgili cümlelerinde hem kendi performanslarını diğer öğrencilerin performanslarıyla karşılaştırdıklarına dair vurgular dikkati çekmiştir hem de öğrencilerin kendi performanslarını yine kendilerinin daha önceki performansları ile karşılaştırdıklarına dair vurgular olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle performans hedef yönelimine dair madde örnekleri hazırlanırken öğrencilerin kendi performanslarını diğerlerinin performansıyla ve kendilerinin daha önceki performansıyla karşılaştırmalarını içeren ifadeler yer verilmiştir. Böylece öğrencilerden elde edilen bilgiler ve literatürde yer alan bilgiler harmanlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Literatürden farklı olarak ve literatürdeki ölçeklere bir katkı olarak, performans boyutu kişinin sadece kendi performansını diğerlerinin performansıyla karşılaştırmakla kalmamış, kendisinin daha önceki performansları ile karşılaştırmasını da içermiştir. Madde yazım tekniğine ve dilbilgisine dikkat edilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve 38 maddelik bir taslak hazırlanmıştır.

Oluşturulan ölçek taslağı, alanında uzman 6 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, anlam ve ifade açısından uygun olmadığı düşünülen maddeler yeniden düzenlenmiş ve tekrara düşen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 21 maddelik 5'li Likert tipinde ölçek, araştırma için hazır hale getirilmiştir. 5'li Likert değerlendirmesi, (5) Tamamen Doğru, (4) Çoğunlukla Doğru, (3) Orta Düzeyde Doğru, (2) Biraz Doğru, (1) Tamamen Yanlış ifadelerinden oluşmuştur. Uzman görüşlerine bağlı olarak son şeklini alan ölçek, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okullarda Kasım 2018-Ocak 2019 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak verilmiştir.

### **3.3.3. Akademik bağlamda akış ölçeği**

Akademik Bağlamda Akış Ölçeği, öğrencilerin eğitim sürecinde ne sıklıkla akış yaşadıklarını ölçme amacıyla araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştiril-

mesi için öncelikle akış kuramına yönelik literatür taraması yapılmış ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Csikszentmihalyi (1990, s. 49-70) tarafından belirlenen ve akışı deneyimleyebilmenin ön koşulu olarak kabul edilen zorluk-beceri arasındaki denge, eylem ve farkındalığın kaynaşması, açık hedefler, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol hissi, öz-farkındalığın kaybı, zamana dair algı ve ototelik deneyim boyutları maddelerin kuramsal temelini oluşturmada kullanılan kaynaklardan biri olmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasındaki ikinci kaynak ise, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 100 lise öğrencisinden bu konuda alınan görüşlerdir. Bu amaçla öğrencilerden, "Daha çok çalışmanızı ve daha fazla düşünmeniz gerektiren konuları öğrenmek durumunda kaldığınız da genellikle ne gibi duygular yaşıyorsunuz?", "Ders çalışırken veya ödev yaparken zamanın sandığınızdan çok daha hızlı veya çok daha yavaş aktığını hissettiğiniz olur mu? Eğer öyle ise nedeniz sizce nedir?", "Ders çalışırken dikkatiniz çabuk dağılır mı yoksa dikkatinizi iyi odaklar mısınız? Dikkatiniz çabuk dağılıyorsa hangi nedenlerle dağıldığını yazınız. Dikkatiniz çalışmaya iyi odaklanıyorsa sizce nedenler neler olabilir yazınız." şeklinde hazırlanan 13 açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen bilgiler ve literatürde yer alan bilgiler harmanlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazım tekniğine ve dilbilgisine dikkat edilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve 54 maddelik bir taslak hazırlanmıştır.

Oluşturulan ölçek taslağı, alanında uzman 6 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, anlam ve ifade açısından uygun olmadığı düşünülen maddeler yeniden düzenlenmiş ve tekrara düşen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 42 maddelik 6'lı Likert tipinde ölçek, araştırma için hazır hale getirilmiştir. Derecelendirme, (6) Her Zaman, (5) Çoğu Zaman, (4) Sıklıkla, (3) Ara Sıra, (2) Nadiren, (1) Hiçbir Zaman ifadelerinden oluşmuştur. Uzman görüşlerine bağlı olarak son şeklini alan ölçek, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okullarda Kasım 2018-Ocak 2019 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılması amaçlanan veri toplama araçları geliştirildikten sonra, araştırmanın gerçekleştirileceği okullar belirlenmiştir. Araştırmanın içeriği, amacı,

önemi ve araştırmanın yapılacağı okullar Afyonkarahisar İl Milli eğitim Müdürlüğü'ne bildirilmiş ve gerekli yasal izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde, ilgili okul idarecileri ve varsa psikolojik danışmanları araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Okul idarecilerinin de izni alınarak, idareciler tarafından uygun görülen tarih ve saatte, yine idareciler tarafından uygun görülen sınıflarda ve derslerde uygulama yapılmıştır.

Uygulama öncesinde, katılımcı olarak destek veren öğrenciler araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgilendirilmiş ve ölçek uygulamaları sırasında herhangi bir kimlik bilgisinin alınmayacağı, verdikleri cevapların gizli kalacağı ve sadece araştırmacı tarafından araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacağı belirtilmiştir. Ölçek uygulaması bir ders saatinin yaklaşık 15 dakikasını almıştır. Veriler Kasım-2018 ile Ocak-2019 ayları süresince toplanmıştır. Toplam 2250 öğrenciye ulaşılmış ancak 334 öğrencinin ölçek verileri eksik ve hatalı olduğu için analiz sürecinde değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, 1916 öğrenciden alınan veriler ile analiz gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Öncelikle, araştırma kapsamında geliştirilen Başarı Hedef Yönelimleri ve Akademik Bağlamda Akış Ölçekleri için, toplanan verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu amaçla, çarpıklık-basıklık değerlerine, histogram, Q-Q grafikleri ve kutu çizgi grafiklerine bakılmıştır. Mahalanobis değerlerine bakılarak çok değişkenli normal dağılımı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca Z değerleri hesaplanarak +3 ve -3 değerlerinin arasında olmayan değerler veriden çıkarılmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ve elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını test etmek amacıyla KMO (Kaiser Meyer Olkin) ve Bartlett Küresellik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliklerini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Faktör analizleri, aynı niteliği ölçmeyi amaçlayan çok sayıda farklı değişkenleri bir araya getirerek, daha az sayıda faktörle ölçmeyi sağlamak için uygulanan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce veriler 1266 ve 650'şer kişiden oluşmak üzere iki gruba ayrılmıştır. 1266 kişilik veri grubu ile açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, kalan 650 kişilik veri grubu ile ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, mevcut değişkenlerin birbirleri olan ilişkilerini inceleyerek faktör oluşturmayı amaçlayan bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147). Toplanan verilere dayanarak Başarı Hedef Yönelimleri ölçeği için Varimax dön-

dürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Akademik Bağlamda Akış Ölçeği için ise Direkt Oblimin döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekte ortaya çıkacak faktörlerin birbirleri ile ilişkisiz olacağı varsayıldığı durumlarda Varimax, faktörlerin birbirleri ile ilişkili olacağı varsayıldığı durumlarda ise Direkt Oblimin Döndürme tekniklerinin kullanılması uygun görölmektedir (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147).

Faktör sayıları belirlenirken yamaç birikinti grafiği ve öz değerlerin 1'den büyük olması gerektiği (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147) kuralı dikkate alınmıştır. Ölçeklerin faktör sayılarının belirlenmesinin ardından maddelerin faktör dağılımları incelenerek, faktör yükleri kabul edilebilir değerden düşük olan ( $,30$ ) veya birden fazla faktörün altında yüksek yük değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147). Elde edilen her bir maddenin ölçeklerin geneli ile uyumunu test etmek amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda, her bir ölçek için ulaşılan faktör yapılarının doğruluğunu sınamak için doğrulamayı faktör analizleri uygulanmıştır. Her bir ölçeğin iç tutarlığını belirlemek amacıyla güvenilirlik analizleri uygulanmış ve Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayı değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizleri için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 ve doğrulamayı faktör analizleri için ise Lisrel (Linear Structural Relation Statistics Package Program) 8.80 paket yazılım programları kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin başarı hedeflerinin akademik bağlamda akış deneyimlerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile akış deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Bu çalışmada, modelin bağımlı değişkeni akış deneyimi, bağımsız değişkeni ise başarı hedef yönelimleri olarak belirlenmiştir. Modelin sınanmasının ardından, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki değerleri belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi için Lisrel (Linear Structural Relation Statistics Package Program) 8.80 paket programı kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu bölümde öncelikle Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği ve Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda her bir ölçek için açılımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlık güvenilirlik katsayılarına yönelik bulgular yer almaktadır. Daha sonra, lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış yaşama düzeyleri ile sahip oldukları akademik başarı hedefleri arasındaki ilişkiyi belirlemek adına yapısal eşitlik modeli oluşturulmuş ve modele ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Veriler faktör analizlerine tabi tutulmadan önce, normallik varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayı değerlerinin -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, histogram, Q-Q grafikleri ve kutu çizgi grafikleri de incelenerek dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, Z değerleri hesaplanarak +3 ve -3 değerlerinin arasında olmayan değerler veriden çıkarılmıştır. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde, verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli büyüklükte olup olmadığını incelemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett değerleri belirlenmiştir. KMO değeri ,88 ve Bartlett testi sonucu 6644,460 ( $p < ,01$ ) olarak bulunmuştur. Daha sonra, temel faktörlerin belirlenmesi için temel bileşenler analizi ve Varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik literatürden elde edilen bilgiler ışığında, ölçekte ortaya çıkacak faktörlerin birbirleri ile ilişkisiz olacağı düşünülmüş ve bu döndürme tekniği seçilmiştir. KMO Katsayısı ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir. Ayrıca, Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'ne ait faktör analizi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.1

*BHYÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları*

KMO Katsayısı		,88
	$\chi^2$	6644,460
Bartlett Testi	sd	78
	<i>p</i>	,000

Ölçek maddelerinin faktörleştirilebilmesi için KMO değerinin ,60'dan daha yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147). KMO katsayısı ,50'lerde olduğunda 'kötü' ,60'larda olduğunda 'zayıf' ,70'lerde olduğunda 'orta' ,80'lerde olduğunda 'iyi' ve ,90'ın üzerinde olduğunda ise 'mükemmel' olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 190-200). Tablo 4.1'de verilen değerlere bakıldığında, KMO katsayısının ,88 olarak bulunması ve Bartlett testi sonucunun (6644,460;  $p < ,01$ ) anlamlı çıkması, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2

*BHYÖ Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör İsmi	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			Ortak Fak. Varyansı
	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	
	12	,73		,45
	14	,69	,12	,61
	9	,66		,62
Performans Hedef Yönelimi	5	,66	,11	,53
	3	,64	,24	,49
	20	,56	,34	,53
	18	,50	,35	,30
	16	,42	,30	,46

Tablo 4.2 (Devam)

*BHYÖ Faktör Analizi Sonuçları*

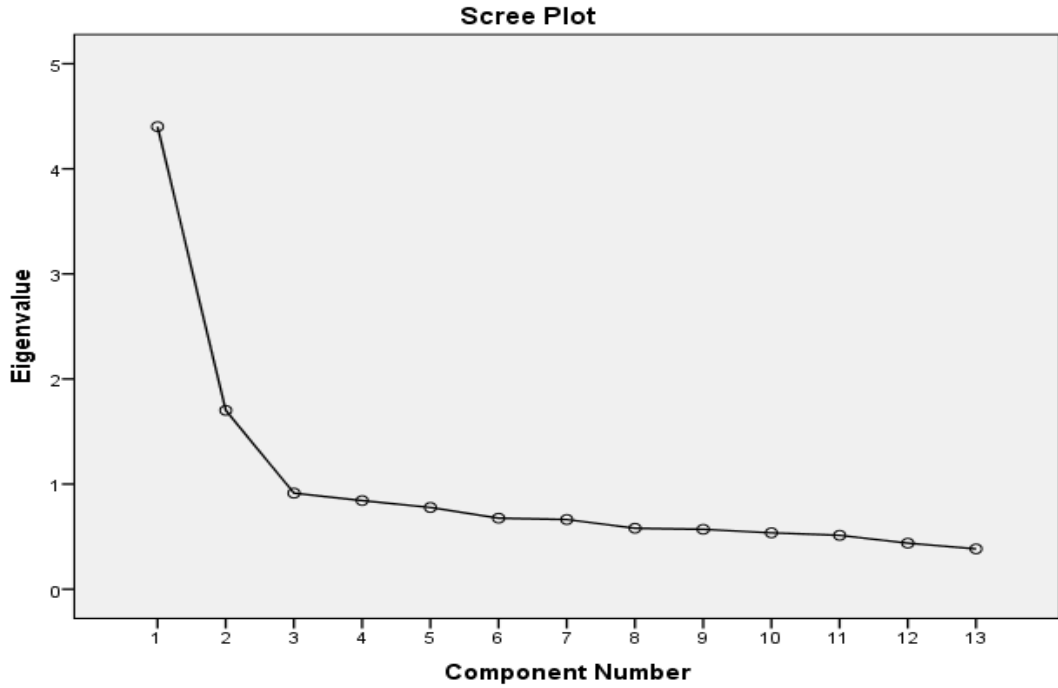
Faktör İsmi	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			Ortak Fak. Varyansı
	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	
Öğrenme Hedef Yönelimi	7	,12	,78	,45
	6	,17	,76	,54
	19		,73	,30
	10	,11	,72	,46
	1	,31	,42	,42
Cronbach Alpha		,79	,76	
Açıklanan Varyans		%24,57	%22,38	
Toplam: %46,95				

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den yüksek olan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktörün öz değeri 3,19 ve ikinci faktörün öz değeri 2,91 olarak bulunmuştur. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %24,57'sini, ikinci faktör ise %22,38'ini açıklamaktadır. İki faktör birlikte toplam varyansın %46,95'ini açıklamaktadır. Varimax Döndürmesi sonucunda, ölçeğin birinci faktörü 8 maddeden, ikinci faktörü ise 5 maddeden oluşmaktadır. Bütün maddeler buldukları faktör altında kabul edilebilir yük değerlerine sahiptir. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükleri ,42 ile ,73 arasında değişmektedir. İkinci faktördeki maddelerin yük değerleri ise ,42 ve ,78 arasında değişmektedir. Bütün maddelerin faktör yük değerleri ,40'ın üzerindedir.

İlk faktörde bir araya gelen sekiz madde, öğrencilerin akademik yetkinliklerini kendileri ve diğer öğrencilerle karşılaştırmasını vurguladığı için birinci faktör 'performans hedef yönelimi' olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde bir araya gelen beş madde öğrencilerin herhangi bir konuda daha iyi performans göstermekten ziyade konuyu gerçekten öğrenmek istediklerini vurguladığı için ikinci faktör 'öğrenme hedef yönelimi' olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörün güvenilirlik katsayısı ,79 ve ikinci faktörün güvenilirlik katsayısı ,76 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için gerekli olan faktör yapılarının belirlenmesi hususunda faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelerinin yanında öz değerleri baz alınarak çizilen çizgi grafiğinin incelenmesi de sıklıkla kullanılan bir ölçüttür (Bü-

yüköztürk, 2015, s. 133-147). Uygulanan faktör analizi sonucu elde edilen yamaç birikinti grafiği Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1. *BHYÖ Açıklayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği*

Yamaç birikinti grafiğinin dikey eksenini öz değerleri, yatay eksenini ise belirlenen faktörleri göstermektedir. Şekil 4.1 incelendiğinde, öz değeri 1,00'in üstünde olan iki faktöre ulaşılmıştır ve ikinci faktörden sonra grafiğin düzleşmeye başladığı görülmektedir. Üçüncü faktörden itibaren öz değerlerin 1'in altında ve birbirine yakın olduğu ve Açıklanan Toplam Varyans Değerleri Tablosu'ndaki sonuçlar da göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin faktör sayısının iki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen her bir maddenin ölçeklerin geneli ile uyumunu test etmek amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyonlarına ait değerler Tablo 4.3'te verilmiştir.



Tablo 4.3

*BHYÖ Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Atıldığındaki Güvenirlilik Katsayıları*

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Atıldığında Cronbach Alpha
12	,43	,82
14	,50	,82
9	,43	,82
5	,47	,82
3	,53	,82
20	,54	,81
18	,58	,81
16	,42	,83
6	,53	,81
7	,50	,82
10	,47	,82
19	,42	,82
1	,41	,82

Madde-toplam korelasyon değerinin düşük olması, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen değişkeni ölçme hususunda yetersiz olması şeklinde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 2008, s. 29-30). Tablo 4.3 incelendiğinde, ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon değerlerinin ,41 ile ,58 arasında değiştiği görülmektedir; yani tüm değerler genellikle kabul edilebilir değer olarak görülen ,20'nin üzerindedir (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147). Elde edilen değerlere bakıldığında, ölçekte yer alan her maddenin ölçtüğü değişken ile ölçeğinin tamamının ölçtüğü değişkenlerin aynı doğrultuda olduğu söylenebilmektedir. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında tüm maddelerin ayırt edici nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları Tablo 4.4'te verilmiştir. Korelasyon değerleri incelendiğinde, her iki faktörün de birbirleri ile orta düzeyde bir ilişki, toplam puanla ise yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.4

*BHYÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar*

	Performans Hedef Yönelimi	Öğrenme Hedef Yönelimi
Performans Hedef Yönelimi		,47**
Öğrenme Hedef Yönelimi	,47**	
Ölçek Toplam	,92**	,78**

\*\* $p < ,01$ 

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ulaşılan toplam 13 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin, faktör yapısının geçerliğine yönelik ek kanıtlar elde etmek ve toplanan verilerle uyum derecesini incelemek amacı ile 650 kişilik ikinci veri grubuna Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Model veri uyumuna yönelik hesaplanan Ki-Kare değeri 375,85, serbestlik derecesi 64 ve RMSEA değeri ise ,092 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaba katılarak elde edilen 'Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı' değeri ise 5,87 olarak bulunmuştur. Modele ait uyum iyiliği değerleri: CFI: ,93 NFI: ,92 NNFI: ,92 ve SRMR: ,070 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerine bakıldığında, iyi uyum değerleri elde edilmiş olsa da Ki-Kare ve RMSEA değerleri kabul edilebilir değerlerden yüksek çıkmıştır. Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı 3'ün altında olması modelin iyi uyum gösterdiği, 5'in altında olması ise modelin kabul edilebilir uyumu gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Kline, 2011, s. 199-203). Modelin kabul edilebilir düzeyde uyum göstermesi için RMSEA değerinin ise ,05 ve ,08 arasında olması beklenmektedir (Kline, 2011, s. 205-207).

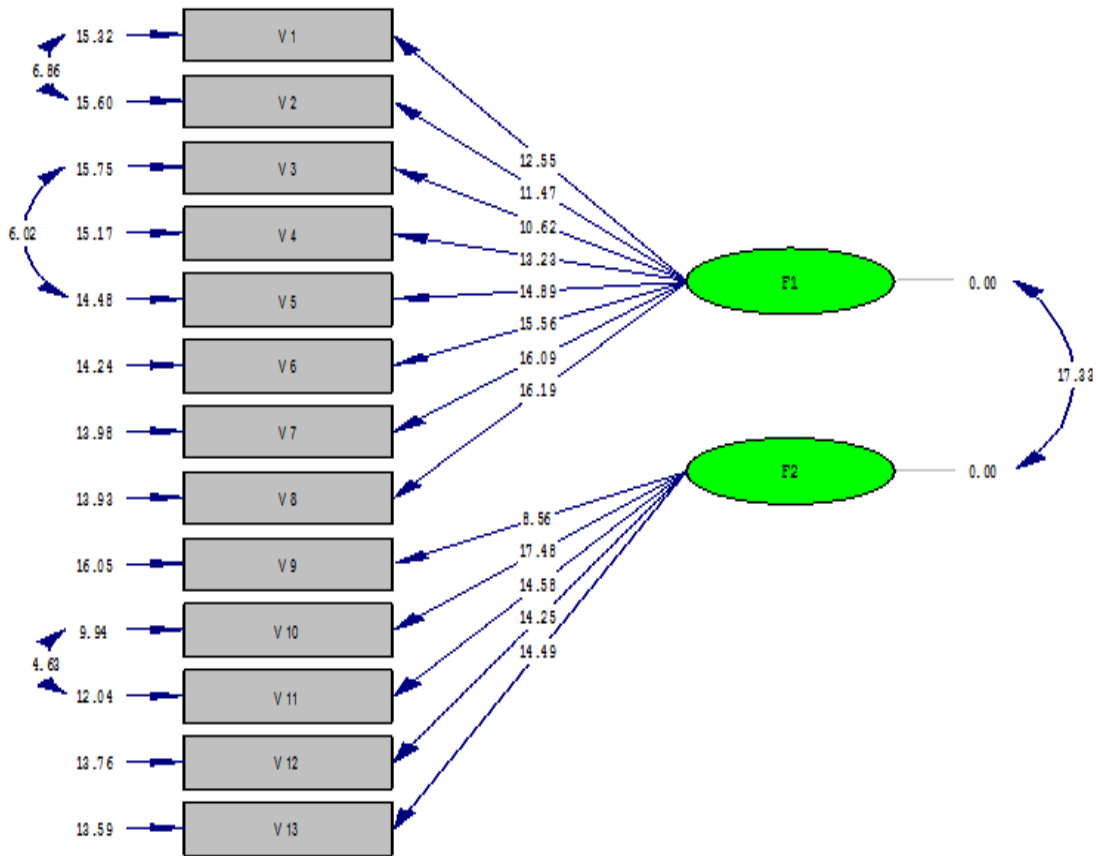
Doğrulayıcı faktör analizinde modelin kurulup test edilmesinden sonra yazılım programı (LISREL), kurulan modelin iyileştirilmesi adına araştırmacıya bir takım modifikasyonlar önerebilmektedir. Bu amaçla program, RMSEA ve Ki-Kare değerlerinin düşürülebilmesi için 1. ve 2. maddeler arasında, 3. ve 5. maddeler arasında, 10. ve 11. maddeler arasında modifikasyon yapılmasını önermiştir. Bu durum arasında modifikasyon önerilen maddelerin hatalarının birbiri ile ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu modifikasyon önerilerinin ölçeğin kavramsal mantığına uygun olması nedeniyle, önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Uygulama sonucunda RMSEA (,058) ve Ki-Kare ( $\chi^2=255,03$ ;  $df=61$ ) değerleri ile diğer uyum indekslerinin iyileştiği görülmüştür. Modifikasyon sonrası Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

modeli standart katsayı değerleri Şekil 4.2'de, modele ilişkin t değerleri Şekil 4.3'te ve uyum indekslerine ait değerler Tablo 4.5'te verilmiştir.

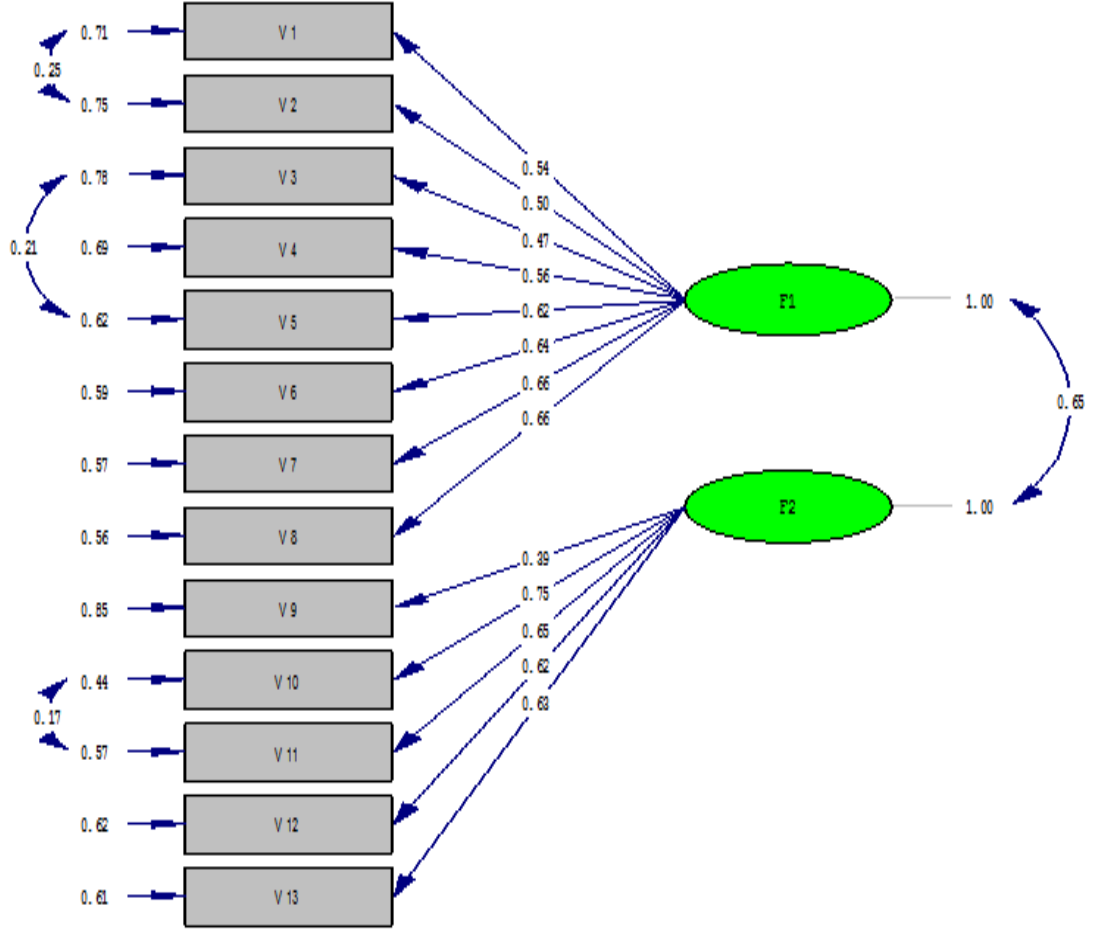
Tablo 4.5

*BHYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksi	Değer	Yorum
$\chi^2$	255,03	(p<,05)
sd	61	
$\chi^2 / sd$	4,18	Kabul edilebilir uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
RMSEA	,074	Kabul edilebilir uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 120-125)
SRMR	,058	Kabul edilebilir uyum (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 171-172)
CFI	,96	İyi uyum (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 715-720)
NFI	,94	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
NNFI	,95	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)



Şekil 4.2. BHYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Katsayıları)



Şekil 4.3. *BHYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (t Değerleri)*

Şekil 4.2 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan ve ölçeğin alt boyutlarının ölçek maddeleri ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayı değerlerinin 0,39 ile 0,75 arasında olduğu görülmektedir. Şekil 4.3'te verilen t değerlerine bakıldığında ise, değerlerin 8,56 ile 17,48 arasında olduğu görülmektedir. Modele ilişkin Tablo 4.5'te verilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise modellenen faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan tüm bu değerlere göre, ölçeğin faktör yapısına yönelik modelin veriler ile uyumlu olduğu ve açılımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilmektedir. Şekil 4.2 ve 4.3'te yer alan değerlerin okunamaması ihtimaline karşı faktör yükleri Tablo 4.6'da ayrıca verilmiştir.

Tablo 4.6

*BHYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri*

Değişkenler	Faktör Yükleri	Std. Faktör Yükleri	SH	t	Cronbach alfa
PH					,79
PH1	0,64	0,54	,066	12,55	
PH2	0,57	0,50	,063	11,47	
PH3	0,50	0,47	,057	10,62	
PH4	0,74	0,56	,079	13,23	
PH5	0,67	0,62	,049	14,89	
PH6	0,81	0,64	,066	15,56	
PH7	0,73	0,66	,051	16,09	
PH8	1,56	0,66	,23	16,19	
ÖH					,76
ÖH1	0,39	0,39	,054	8,56	
ÖH2	0,88	0,75	,061	17,48	
ÖH3	0,77	0,65	,065	14,58	
ÖH4	0,76	0,62	,068	14,25	
ÖH5	0,79	0,63	,071	14,49	

*Not.* PH = performans hedefi; ÖH = öğrenme hedefi

Ölçeği oluşturan performans hedef yönelimleri ve öğrenme hedef yönelimleri faktörlerinin tek bir boyut olarak toplam puan üzerinden analizlere katılıp katılamayacağını belirlemek amacı ile ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ancak analiz sonucunda ikinci düzey faktör yapısı oluşmamıştır. Bu bilgiye göre, ölçeğin toplam puanları üzerinden analize dâhil edilemeyeceği sonucuna varılmaktadır. İkinci düzey faktör yapısının oluşmaması, ölçeğin faktörler bazında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ölçek boyutlarının toplanabilir bir özellik gösterip göstermediğini incelemek için Tukey eklenebilirlik testi (Tukey's Additivity Test) uygulanmış ve Tukey eklenebilirlik değeri anlamlı ( $p < ,05$ ) bulunmuştur. Dolayısıyla bu boyutların toplanamayacak bir özellik gösterdiği belirlenmiştir.

## 4.2. Akademik Bağlamda Akış Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Veriler faktör analizlerine tabi tutulmadan önce, normallik varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayı değerleri -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, histogram, Q-Q grafikleri ve kutu çizgi grafikleri de incelenerek dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, Z değerleri hesaplanarak +3 ve -3 değerlerinin arasında olmayan değerler veriden çıkarılmıştır. Akademik Bağlamda Akış Ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde, verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli büyüklükte olup olmadığını incelemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett değerleri belirlenmiştir. KMO değeri ,95 ve Bartlett testi sonucu (26032,271;  $p < ,01$ ) olarak bulunmuştur. Daha sonra, temel faktörlerin belirlenmesi için temel bileşenler analizi ve Direct Oblimin döndürme tekniği uygulanmıştır. Akış kuramına yönelik literatürden elde edilen bilgiler ışığında, ölçekte ortaya çıkacak faktörlerin birbirleri ile ilişkili olacağı düşünüldüğünden, bu döndürme tekniği seçilmiştir. KMO Katsayısı ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir. Ölçek maddelerinin faktörleştirilebilmesi için KMO değerinin ,60'dan daha yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2015, s. 133-147). KMO katsayısının ,95 olarak bulunması ve Bartlett testi sonucunun (26032,271;  $p < ,01$ ) anlamlı çıkması, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Akademik Bağlamda Akış Ölçeğine ait faktör analizi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.7

*ABAÖ Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları*

KMO Katsayısı		,95
	$\chi^2$	26032,271
Bartlett Testi	sd	465
	$p$	,000

Tablo 4.8

## ABAÖ Faktör Analizi Sonuçları

Faktör İsmi	Döndürme Sonrası Yük Değerleri							Ortak Fak Varyansı
	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	
Belirli Geribildirim	18		,83					,45
	17		,77					,55
	19		,75				,13	,65
	20		,52			,18	,11	,62
Zorluk Beceri Dengesi	5			,83				,62
	6			,80				,54
	4		,14	,73				,55
	7	,17		,38	,17	,27		,49
Ototelik Deneyim	39				,78			,52
	38				,75			,60
	41	,18			,63			,57
	40	,21	,20		,62			,68
	42	,25	,19		,55	,14		,72
Eylem-Farkındalık Kaynaşması	11					,72		,66
	8					,70		,58
	10					,68	,11	,67
Kontrol Duygusu	9				,15	,59		,70
	26		,13	,11			,75	,65
	27			,16	,14	,21	,64	,45
	28				,11		,64	,51
	25	,17		,17			,60	,51
Cronbach Alpha		,89	,79	,77	,77	,75	,76	
Toplam: ,94								
Açıklanan Varyans		%34,21	%8,46	%4,44	%4,33	%3,86	%3,32	
Toplam: %58,63								

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den yüksek olan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerin öz değerleri sırasıyla 10,61 , 2,62 , 1,38 , 1,34 , 1,20 ve 1,03 olarak bulunmuştur. Faktörlerin ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama oranları sırasıyla %34,21 , %8,46 , %4,44 , %4,33 , %3,86 ve %3,32'dir. Altı faktör birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansın %58,63'ünü açıklamaktadır. Direkt Oblimin döndürmesi

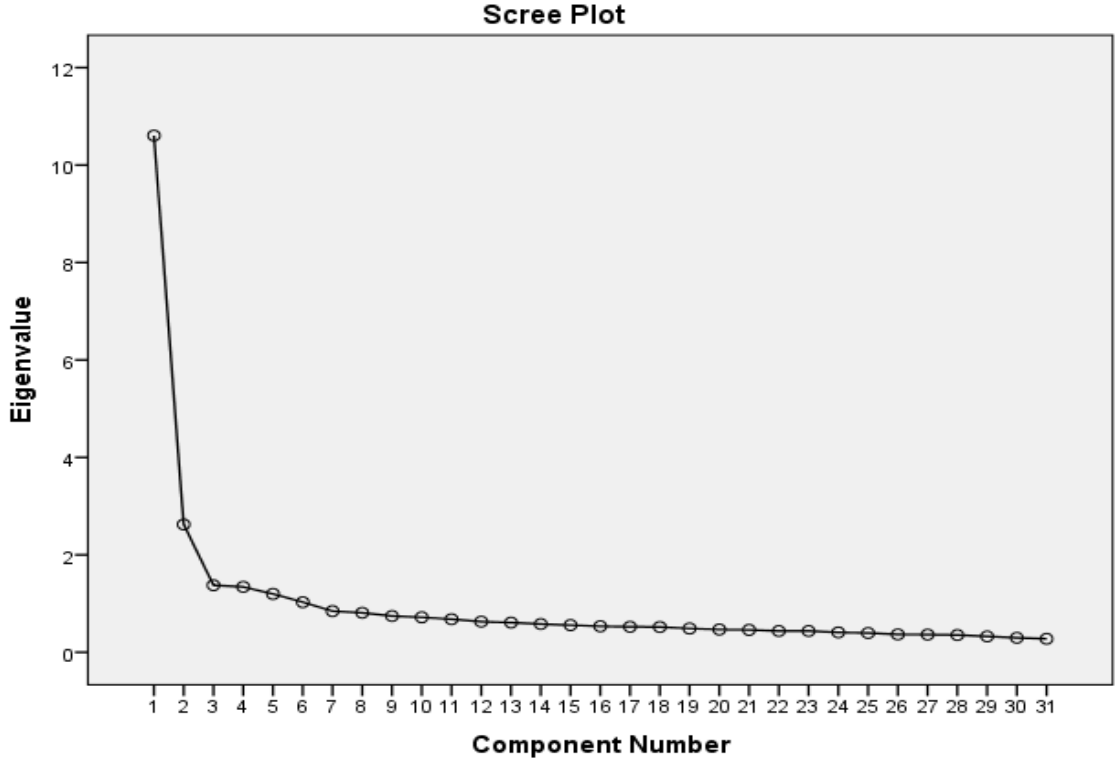
sonucunda, ölçeğin birinci faktörü 10, ikinci faktörü 4, üçüncü faktörü 4, dördüncü faktörü 5, beşinci faktörü 4 ve altıncı faktörü 4 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükleri ,49 ile ,73 arasında, ikinci faktördeki maddelerin yük değerleri ,52 ve ,83 arasında, üçüncü faktördeki maddelerin faktör yükleri ,38 ile ,83 arasında, dördüncü faktördeki maddelerin faktör yükleri ,55 ile ,78 arasında, beşinci faktördeki maddelerin faktör yükleri ,59 ile ,72 arasında ve altıncı faktördeki maddelerin faktör yükleri ise ,60 ile ,75 arasında değişmektedir. Bütün maddeler buldukları faktör altında kabul edilebilir yük değerlerine sahiptir ve her iki faktörde aynı anda yüksek değer gösteren madde bulunmamaktadır.

İlk faktörde bir araya gelen on madde, öğrencilerin ellerindeki akademik etkinliğe kendilerini fazlasıyla odakladığı ve zamana yönelik algılarının farklılaştığını vurguladığı için, birinci faktör 'yoğunlaşma ve zaman algısı' olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde bir araya gelen dört madde, öğrencilerin akademik aktivitelerinde neleri anlayıp öğrenebildiğini veya nelerde sıkıntı yaşayıp hata yaptıklarına dair farkındalıklarını vurguladığı için, ikinci faktör 'belirli geri bildirim' olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde bir araya gelen dört madde, öğrencilerin becerilerinin biraz üstünde, kendilerini zorlayan konuları öğrenmeye istekli olduklarını vurguladığı için, dördüncü madde 'zorluk-beceri dengesi' olarak adlandırılmıştır.

Dördüncü faktörde bir araya gelen beş madde, karşılığında herhangi bir dışsal ödül beklenmeden öğrenme eyleminin kendisinden zevk alındığını vurguladığı için, dördüncü faktör 'ototelik deneyim' olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktörde bir araya gelen dört madde, öğrencilerin akademik aktivitelere bilgi ve becerilerini en iyi düzeyde aktardıklarını ve becerilerini kullanırken kendilerini aktiviteye kaptırdıklarını vurguladığı için, beşinci faktör 'eylem-farkındalık kaynaşması' olarak adlandırılmıştır. Son olarak, altıncı faktörde bir araya gelen dört madde, öğrencilerin herhangi bir akademik etkinlikte kendilerini tamamen kontrolde hissettiklerini ve var olan yetkinlik ve becerilerinde eksiklik hissetmek veya kendilerini sorgulamak yerine kendilerine güvendiklerini vurguladığı için, altıncı faktör 'kontrol duygusu' olarak adlandırılmıştır.

Faktörlerin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,89 , 0,79 , 0,77 , 0,77 , 0,75 ve 0,76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise ,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için gerekli olan faktör yapılarının belirlenmesi hususunda faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelerinin yanında öz değerleri baz alınarak çizilen çizgi grafiğinin incelenmesi de sıklıkla kullanılan bir ölçüttür (Büyükoztürk, 2015, s. 133-147).





Şekil 4.4. ABAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği

Uygulanan faktör analizi sonucu elde edilen yamaç birikinti grafiği Şekil 4.4'te verilmiştir. Yamaç birikinti grafiğinin dikey eksenini öz değerleri, yatay eksenini ise belirlenen faktörleri göstermektedir. Şekil 4.4 incelendiğinde, öz değeri 1,00'in üstünde olan altı faktöre ulaşılmıştır ve altıncı faktörden sonra grafiğin düzleşmeye başladığı görülmektedir. Yedinci faktörden itibaren öz değerlerin 1'in altında ve birbirine çok yakın olduğu ve Açıklanan Toplam Varyans Değerleri Tablosu'ndaki sonuçlar da göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin faktör sayısının altı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen her bir maddenin ölçeklerin geneli ile uyumunu test etmek amacıyla madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyonlarına ait Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9

*ABAÖ Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Atıldığındaki Güvenirlik Katsayıları*

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Atıldığında Cronbach Alpha
5	,47	,94
6	,55	,94
7	,64	,94
8	,53	,94
9	,57	,94
10	,58	,94
4	,49	,94
11	,48	,94
17	,50	,94
18	,44	,94
19	,44	,94
20	,48	,94
25	,58	,94
26	,50	,94
27	,52	,94
28	,60	,94
38	,62	,94
39	,63	,94
40	,41	,94
41	,69	,94
42	,62	,94
21	,59	,94
22	,57	,94
24	,58	,94
29	,46	,94
30	,52	,94
32	,55	,94
33	,63	,94
34	,62	,94
36	,64	,94
37	,66	,94

Madde-toplam korelasyon değerinin düşük olması, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen değişkeni ölçme hususunda yetersiz olması şeklinde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 2008, s. 29-30). Tablo 4.9 incelendiğinde, ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon değerlerinin ,44 ile ,69 arasında değiştiği görülmektedir; yani tüm değerler genellikle kabul edilebilir değer olarak görülen ,20'nin üzerindedir (Büyüköztürk, 2015,

s. 133-147). Elde edilen değerlere bakıldığında, ölçekte yer alan her maddenin ölçtüğü değişken ile ölçeğinin tamamının ölçtüğü değişkenlerin aynı doğrultuda olduğu söylenebilmektedir. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında tüm maddelerin ayırt edici nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları Tablo 4.10'da verilmiştir. Korelasyon değerleri incelendiğinde, her bir faktörün birbirleri ile orta ve yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Toplam puanla ise bir faktörün (belirli geri bildirim) yüksek düzeye yakın bir ilişki, diğer faktörlerin ise yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.10

*ABAÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar*

	Yoğunlaşma ve Zaman Algısı	Belirli Geri Bildirim	Zorluk Beceri Dengesi	Ototelik Deneyim	Eylem Far- kındalık Kaynaşması	Kontrol Duygusu
Yoğunlaşma ve Zaman Algısı		,35**	,53**	,57**	,53**	,50**
Belirli Geri Bildirim	,35**		,42**	,47**	,47**	,53**
Zorluk Be- ceri Dengesi	,53**	,42**		,52**	,49**	,47**
Ototelik Deneyim	,57**	,47**	,52**		,55**	,60**
Eylem Far- kındalık Kaynaşması	,53**	,47**	,49**	,55**		,55**
Kontrol Duygusu	,50**	,53**	,47**	,60**	,55**	
Ölçek Top- lam	,86**	,63**	,74**	,80**	,75**	,75**

\*\*  $p < ,01$

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ulaşılan toplam 31 madde ve altı faktörden oluşan ölçeğin, faktör yapısının geçerliğine yönelik ek kanıtlar elde etmek ve toplanan verilerle uyum derecesini incelemek amacı ile 650 kişilik ikinci veri grubuna Doğrula-

yıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Model veri uyumuna yönelik hesaplanan Ki-Kare değeri 1616,77, serbestlik derecesi 419 ve RMSEA değeri ise ,066 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaba katılarak elde edilen 'Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı' değeri ise 3,85 olarak bulunmuştur.

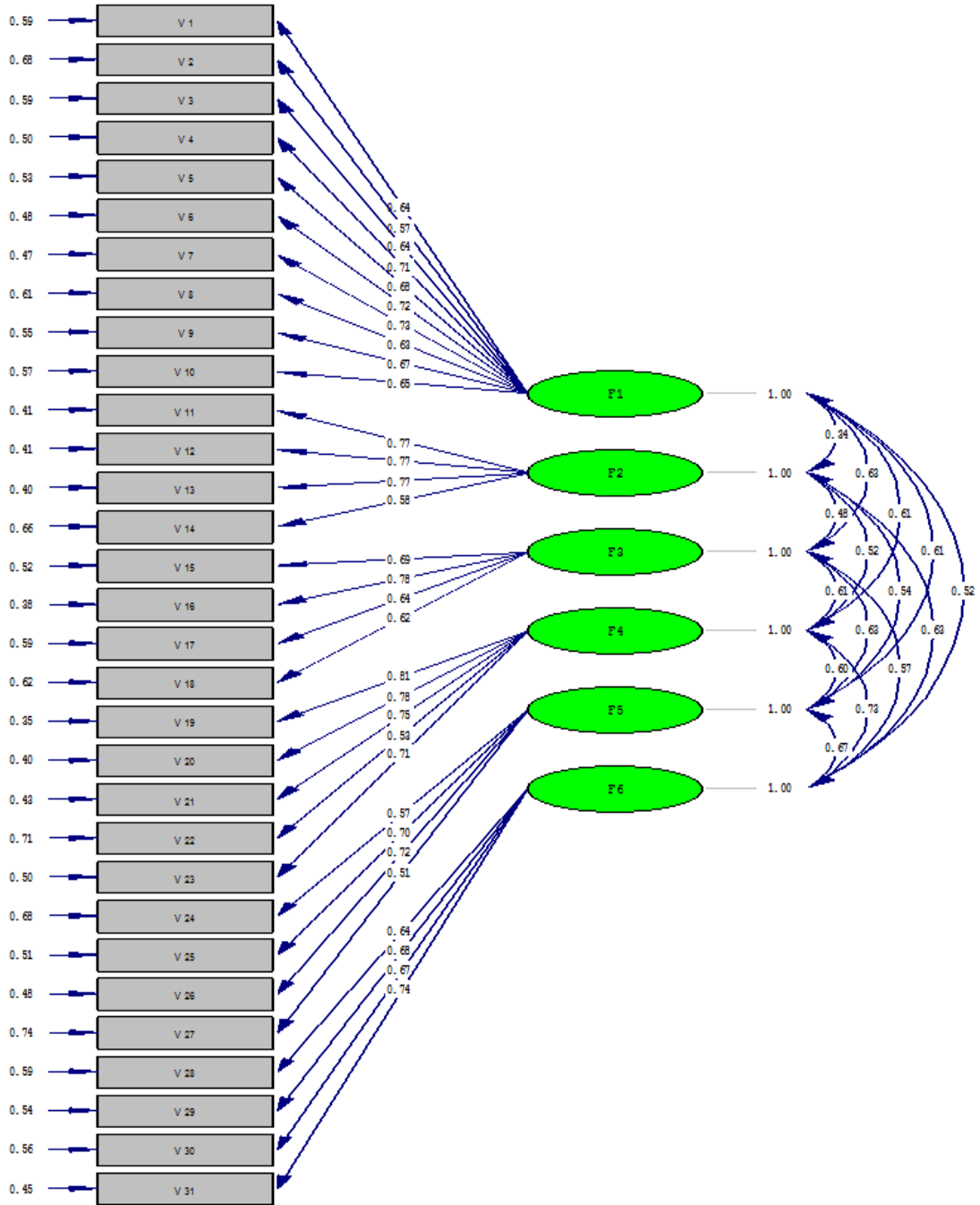
Modele ilişkin diğer uyum indekslerine ait değerler Tablo 4.11'de verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi modeli standart katsayıları Şekil 4.5'te ve modele ilişkin t değerleri Şekil 4.6'da verilmiştir. Şekil 4.5 ve 4.6'da yer alan değerlerin okunamaması ihtimaline karşı faktör yükleri Tablo 4.12'de ayrıca verilmiştir.

Tablo 4.11

*ABAÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

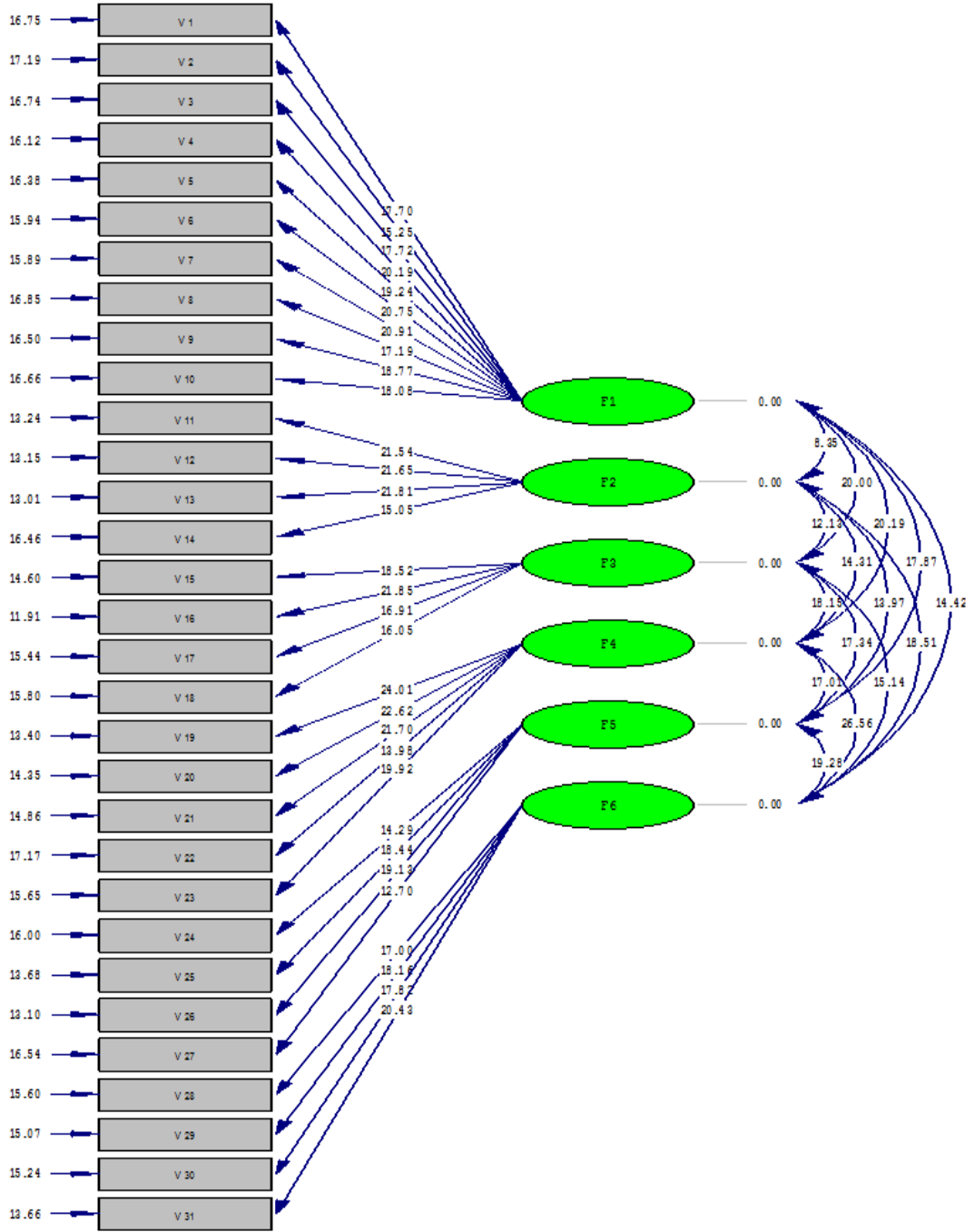
Uyum İndeksi	Değer	Yorum
$\chi^2$	1616,77	(p<,05)
sd	419	
$\chi^2 / sd$	3,85	Kabul edilebilir uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
RMSEA	,066	Kabul edilebilir uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 120-125)
SRMR	,061	Kabul edilebilir uyum (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 171-172)
CFI	,97	Mükemmel uyum (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 715-720)
NFI	,95	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
NNFI	,96	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)

Şekil 4.5 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan ve ölçeğin alt boyutlarının ölçek maddeleri ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayı değerlerinin 0,51 ile 0,81 arasında olduğu görülmektedir. Şekil 4.6'da verilen t değerlerine bakıldığında ise, değerlerin 12,70 ile 24,01 arasında olduğu görülmektedir. Modele ilişkin Tablo 11'de verilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise, modellenen faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan tüm bu değerlere göre, ölçeğin faktör yapısına yönelik modelin veriler ile uyumlu olduğu ve açımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilmektedir.



chi=1616.77, df=419, P-value=0.0000, RMSEA=0.066

Şekil 4.5. ABAÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Katsayıları)



$\chi^2=1616.77$ ,  $df=419$ ,  $P\text{-value}=0.0000$ ,  $RMSEA=0.066$

Şekil 4.6. ABAÖ'ye İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli (t Değerleri)

Tablo 4.12

*ABAÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri*

Değişkenler	Faktör Yükleri	Std. Faktör Yükleri	SH	t	Cronbach alfa
YZA					,89
YZA1	1,04	0,64	,093	17,70	
YZA2	0,96	0,57	,11	15,25	
YZA3	1,06	0,64	,095	17,72	
YZA4	1,10	0,71	,073	20,19	
YZA5	1,04	0,68	,075	19,24	
YZA6	1,19	0,72	,080	20,75	
YZA7	1,25	0,73	,087	20,91	
YZA8	0,96	0,63	,084	17,19	
YZA9	1,01	0,67	,075	18,77	
YZA10	1,13	0,65	,10	18,08	
BG					,79
BG1	0,94	0,77	,047	21,54	
BG2	0,97	0,77	,050	21,65	
BG3	0,98	0,77	,050	21,81	
BG4	0,76	0,58	,069	15,05	
ZBD					,77
ZBD1	1,19	0,69	,11	18,52	
ZBD2	1,30	0,78	,089	21,85	
ZBD3	1,04	0,64	,10	16,91	
ZBD4	0,91	0,62	,085	16,05	
OD					,77
OD1	1,23	0,81	,059	24,01	
OD2	1,15	0,78	,061	22,62	
OD3	1,14	0,75	,067	21,70	
OD4	0,76	0,53	,084	13,98	
OD5	1,19	0,71	,090	19,92	
EFK					,75
EFK1	0,78	0,57	,080	14,29	
EFK2	0,98	0,70	,072	18,44	
EFK3	1,01	0,72	,071	19,13	
EFK4	0,73	0,51	,090	12,70	
KD					,76
KD1	1,03	0,64	,096	17,00	
KD2	0,96	0,68	,072	18,16	
KD3	0,91	0,67	,068	17,82	
KD4	1,01	0,74	,061	20,43	

*Not.* YZA = yoğunlaşma ve zaman algısı; BG = belirli geribildirim; ZBD = zorluk-beceri dengesi; OD = ototelik deneyim; EFK = eylem-farkındalık kaynaşması; KD = kontrol duygusu

Ölçeği oluşturan altı alt faktörün tek bir boyut olarak toplam puan üzerinden analizlere katılıp katılamayacağını belirlemek amacı ile ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model veri uyumuna yönelik hesaplanan Ki-Kare değeri 1713,00, serbestlik derecesi 428 ve RMSEA değeri ise ,067 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaba katılarak elde edilen 'Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı' değeri ise 4.00 olarak bulunmuştur. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modele ilişkin diğer uyum indekslerine ait değerler Tablo 4.13'te, doğrulayıcı faktör analizi modeli standart katsayıları Şekil 4.7'de ve modele ilişkin t değerleri Şekil 4.8'de verilmiştir. Şekil 4.7 ve 4.8'de yer alan değerlerin okunamaması ihtimaline karşı faktör yükleri Tablo 4.14'te ayrıca verilmiştir.

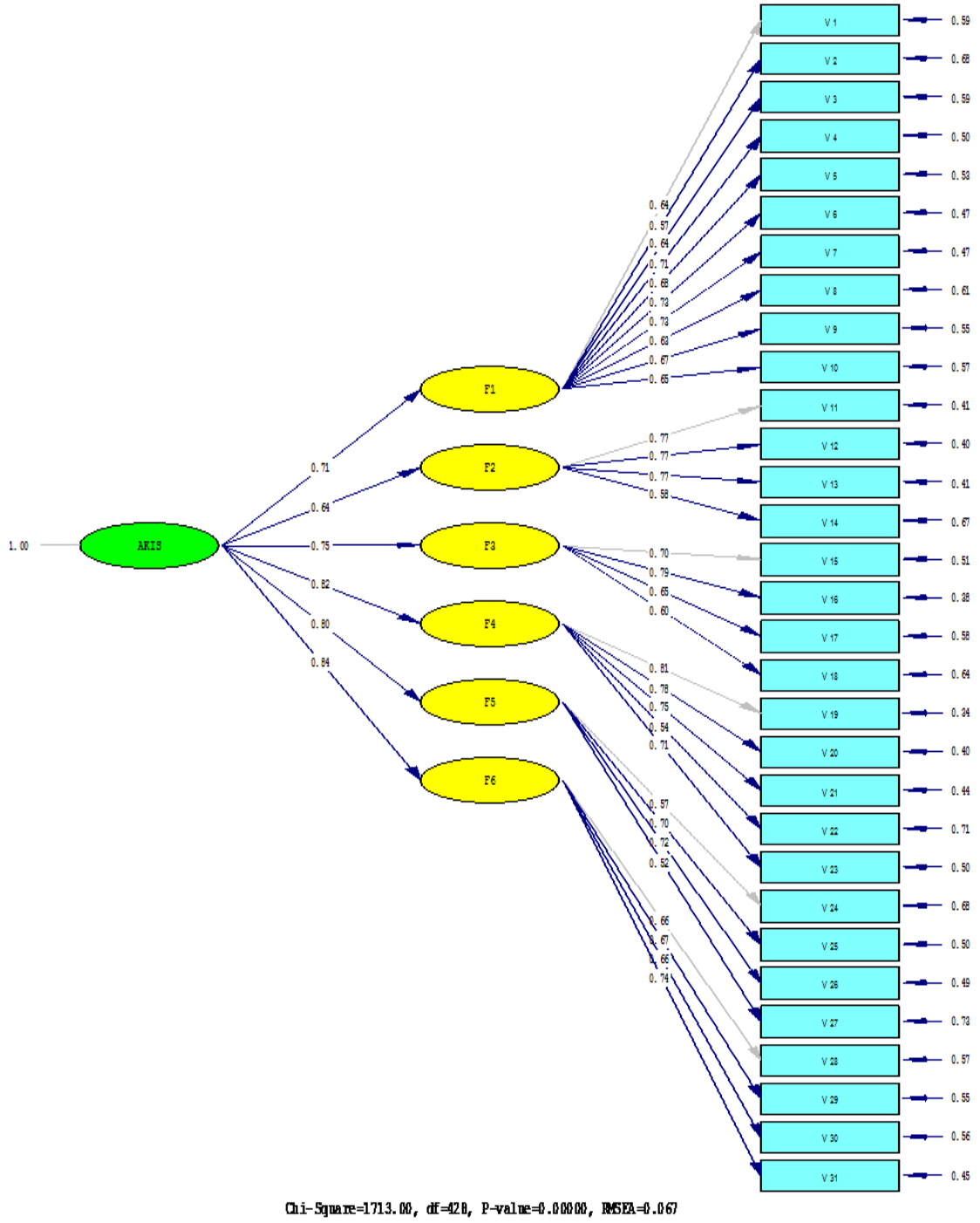
Tablo 4.13

*ABAÖ'nün İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

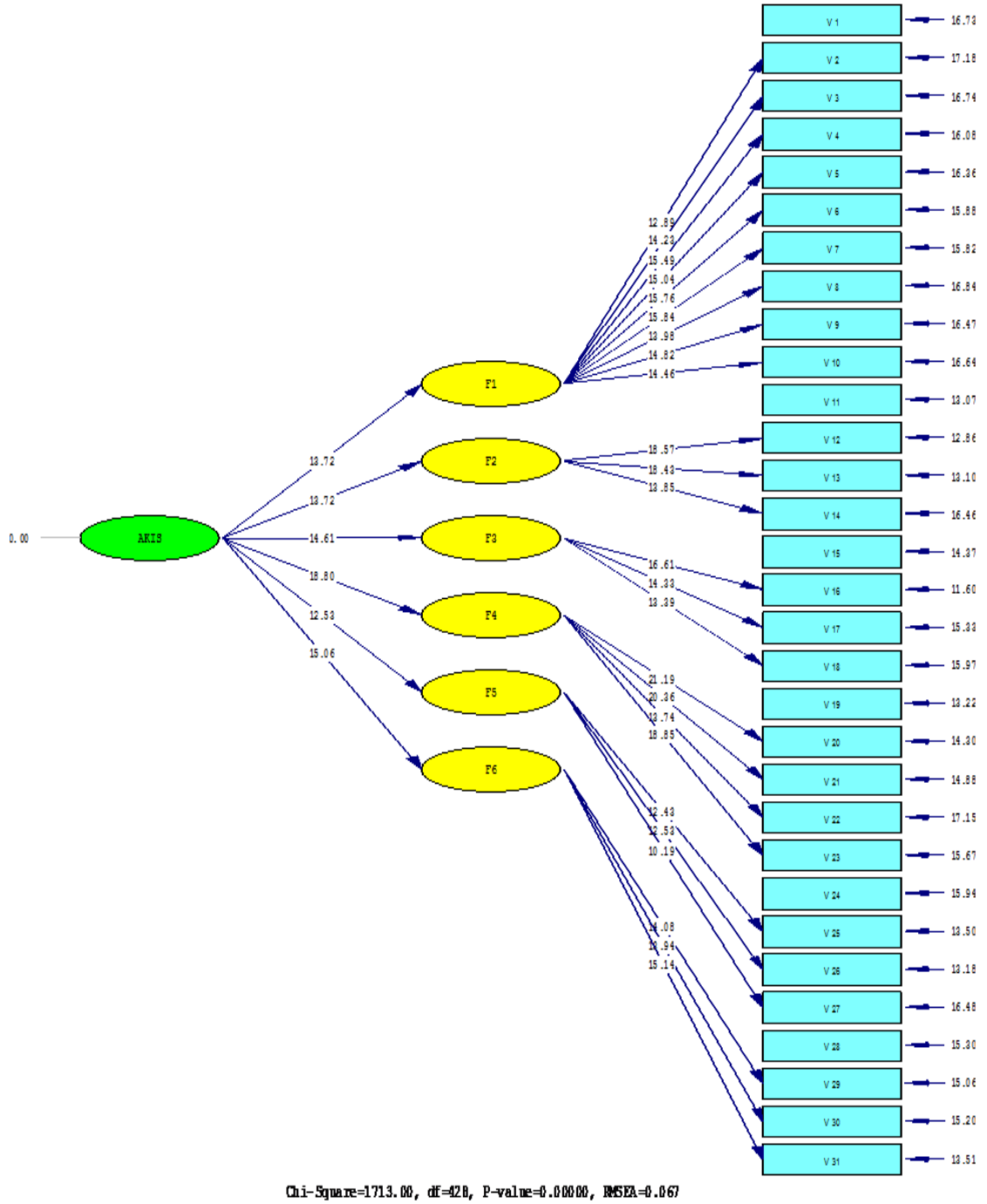
Uyum İndeksi	Değer	Yorum
$\chi^2$	1713,00	(p<,05)
sd	428	
$\chi^2 / sd$	4,00	Kabul edilebilir uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
RMSEA	,067	Kabul edilebilir uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 120-125)
SRMR	,067	Kabul edilebilir uyum (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 171-172)
CFI	,96	Mükemmel uyum (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 715-720)
NFI	,95	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
NNFI	,96	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)

Şekil 4.7 incelendiğinde, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan ve ölçeğin alt boyutlarının ölçek maddeleri ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayı değerlerinin 0,52 ile 0,81 arasında olduğu görülmektedir. Şekil 4.8'de verilen t değerlerine bakıldığında ise, değerlerin 10,19 ile 21,19 arasında olduğu görülmektedir. Modele ilişkin Tablo 4.13'te verilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise, modellenen faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir. Analiz sonucunda ikinci düzey faktör yapısının oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları birlikte öğrencilerin akademik bağlamda deneyimledikleri akış yaşantılarını ölçmektedir. Bu nedenle, ikinci düzey faktör yapısının oluşması, ölçeğin toplam puanları üzerinden analize dahil edilebileceğini göstermektedir.





Şekil 4.7. ABAÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standart Katsayıları)



Şekil 4.8. ABAÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli (t Değerleri)

Tablo 4.14

*ABAÖ'nün İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri*

Değişkenler	Faktör Yükleri	Std Faktör Yükleri	SH	t	Cronbach alfa
YZA					,89
YZA1	1,04	0,64			
YZA2	0,96	0,57	,11	12,89	
YZA3	1,06	0,64	,096	14,23	
YZA4	1,10	0,71	,074	15,49	
YZA5	1,04	0,68	,075	15,04	
YZA6	1,19	0,73	,080	15,76	
YZA7	1,25	0,73	,087	15,84	
YZA8	0,96	0,63	,084	13,98	
YZA9	1,01	0,67	,075	14,82	
YZA10	1,12	0,65	,10	14,46	
BG					,79
BG1	0,94	0,77			
BG2	0,98	0,77	,050	18,57	
BG3	0,98	0,77	,051	18,43	
BG4	0,75	0,58	,070	13,85	
ZBD					,77
ZBD1	1,20	0,70			
ZBD2	1,31	0,79	,089	16,61	
ZBD3	1,05	0,65	,10	14,33	
ZBD4	0,88	0,60	,087	13,39	
OD					,77
OD1	1,23	0,81			
OD2	1,16	0,78	,061	21,19	
OD3	1,14	0,75	,067	20,36	
OD4	0,76	0,54	,084	13,74	
OD5	1,19	0,71	,091	18,85	
EFK					,75
EFK1	0,78	0,57			
EFK2	0,98	0,70	,073	12,43	
EFK3	1,00	0,72	,072	12,53	
EFK4	0,74	0,52	,090	10,19	
KD					,76
KD1	1,05	0,66			
KD2	0,95	0,67	,073	14,08	
KD3	0,90	0,66	,069	12,94	
KD4	1,01	0,74	,062	15,14	

*Not.* YZA = yoğunlaşma ve zaman algısı; BG = belirli geribildirim; ZBD = zorluk-beceri dengesi; OD = ototelik deneyim; EFK = eylem-farkındalık kaynaşması; KD = kontrol duygusu

### 4.3. Başarı Hedef Yönelimlerinin Akademik Bağlamda Akış Deneyimi İle İlişkilerine Dair Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Bulgular

Bu çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları başarı hedef yönelimleri değişkenleriyle akademik bağlamda deneyimledikleri akış yaşantılarını açıklayan bir yapısal eşitlik modeli geliştirilmiş ve test edilmiştir. Yapısal modelin test edilmesi için başarı hedef yönelimleri ile akış deneyimi değişkenleri arasındaki ilişki tanımlanmış ve tüm ölçek maddelerini dâhil ederek bir model oluşturmak istenmiştir. Ancak yazılım programı bu modelin test edilmesini sağlayamamış ve bir sonuç üretememiştir. Bu nedenle, yapısal model test edilirken Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nin altı alt boyutundan alınan toplam puanlar hesaplanmış ve Akış Ölçeği için gözlenen değişkenler olarak ele alınmıştır. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği ise az sayıda maddeden oluştuğu için, bu ölçeğe ilişkin gözlenen değişkenler yine ölçek maddeleri olmuştur. Bu bilgilere dayanarak uygulanan analiz sonucunda ulaşılan uyum indeksleri Tablo 4.15'te, model Şekil 4.9'da ve modele ilişkin t değerleri Şekil 4.10'da verilmiştir. Şekil 4.9 ve 4.10'da yer alan değerlerin okunamaması ihtimaline karşı modele ait ilişki değerleri Tablo 4.16'da ayrıca verilmiştir.

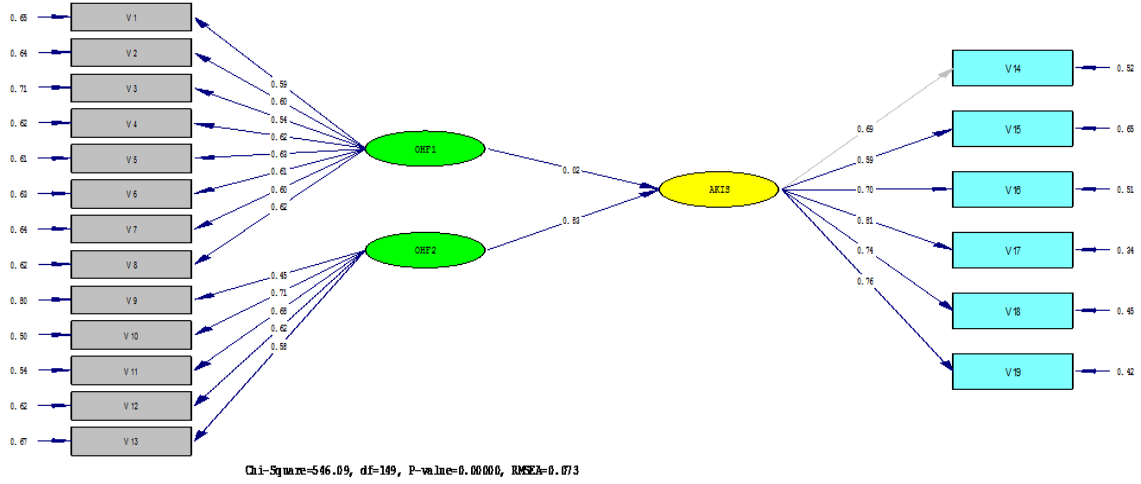
Tablo 4.15

#### *Yapısal Eşitlik Modellemesi Uyum İndeksleri*

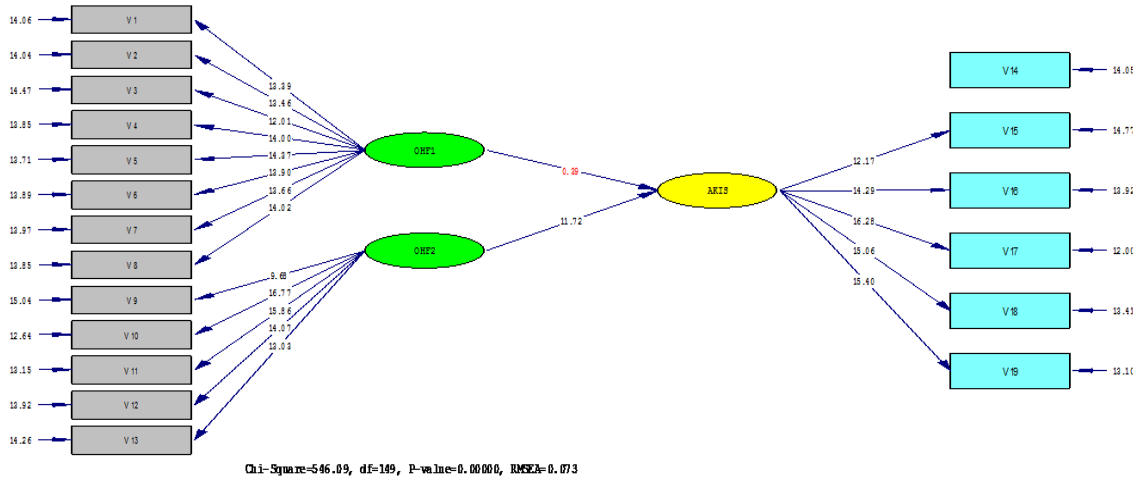
Uyum İndeksi	Değer	Yorum
$\chi^2$	546,09	(p<.05)
sd	149	
$\chi^2 / sd$	3,43	Kabul edilebilir uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
RMSEA	,073	Kabul edilebilir uyum(Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 120-125)
SRMR	,063	Kabul edilebilir uyum (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 171-172)
CFI	,96	Mükemmel uyum (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 715-720)
NFI	,95	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)
NNFI	,95	İyi uyum (Kline, 2011, s. 193-210)

Model veri uyumuna yönelik hesaplanan Ki-Kare değeri 546,09, serbestlik derecesi 149 ve RMSEA değeri ise ,073 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaba katılarak elde edilen 'Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı' değeri ise 3,43 olarak bulunmuştur. Modele ilişkin diğer uyum indekslerine ait değerler de incelendiğinde, başarı hedef yönelimleri ve akademik bağlamda akış deneyimi arasında kurulan yapısal eşitlik modelinin veri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Model ince-

lendiğinde, akademik bağlamda başarı hedef yönelimleri ölçeğinin birinci alt boyutu olan performans hedef yönelimleri ile öğrencilerin akademik bağlamda akış deneyimleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Diğer taraftan, öğrenme hedef yönelimleri ile akış deneyimleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 4.9. Yapısal Eşitlik Modellemesi Ölçme Modeli (Standart Katsayıları)



Şekil 4.10. Yapısal Eşitlik Modellemesi Ölçme Modeli (t Değerleri)

Tablo 4.16

Yapısal Eşitlik Modellemesi Değerleri

Değişkenler	Faktör Yükleri	Std. Faktör Yükleri	t
PH-A	,02	,02	0,39
ÖH-A	,83	,83	11,72

Not. PH=performans hedefi; ÖH=öğrenme hedefi; A=akış

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular literatürdeki akış ve başarı hedef yönelimleri araştırmaları çerçevesinde tartışılmıştır. Son olarak, ulaşılan sonuçlara dayalı olarak gelecek araştırma ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç

##### 5.1.1. Başarı hedef yönelimleri ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin sahip oldukları başarı hedef yönelimlerini ölçmek için Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği geliştirilmiştir. Uzman görüşüne sunularak düzenlenen 21 maddelik taslak ölçek 1916 lise öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler iki gruba bölünmüştür. Öncelikle, 1266 kişilik birinci veri grubuna açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve analiz sonucunda toplam 13 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İki faktör birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansın %46,95'ini açıklamaktadır.

Performans hedef yönelimleri olarak adlandırılan birinci faktör 8 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,42 ile ,72 arasında değişmektedir. Öğrenme hedef yönelimleri olarak adlandırılan ikinci faktör ise 5 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,42 ve ,78 arasında değişmektedir. Bu bağlamda, faktör yük değerlerinin yeterli olduğu ve geliştirilen ölçeğin öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini ölçmede iyi olduğu söylenebilmektedir.

Elde edilen faktörlerin ölçek toplamı ile ilişkilerini incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Her bir faktörün birbirleri ile orta düzeyde bir ilişki, ölçek toplamıyla ise yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Faktörlerin toplam ölçekle arasındaki korelasyon değerleri sırasıyla ,91 ve ,78 olarak bulunmuştur. Yüksek korelasyon değerleri bu iki faktörün, ölçeğin bileşenleri olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizleri kapsamında, ölçekteki iki faktörün Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla ,79 ve ,76 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları incelendiğinde, güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiği söylenebilmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucu son halini alan 13 maddelik 2 faktörlü ölçeğin, faktör yapısının geçerliğine yönelik ek kanıtlar elde etmek ve toplanan verilerle uyum derecesini incelemek amacı ile 650 kişilik ikinci veri grubuna Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre, ölçeğin alt boyutlarının ölçek maddeleri ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayı değerlerinin 0,39 ile 0,75 arasında değiştiği görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde, ölçeğin faktör yapısına yönelik modelin veriler ile uyumlu olduğu ve açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilmektedir. Ölçeği oluşturan faktörlerin tek bir boyut olarak toplam puan üzerinden analizlere katılıp katılamayacağını belirlemek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ancak analiz sonucunda ikinci düzey faktör yapısı oluşmamıştır. İkinci düzey faktör yapısının oluşmaması nedeniyle, ölçeğin toplam puan üzerinden değil, faktörler bazında analize dâhil edilebileceği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin boyutlarının toplanabilir bir özellik gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Tukey eklenebilirlik testi (Tukey's Additivity Test) uygulanmış ve Tukey eklenemezlik değeri anlamlı ( $p < ,05$ ) bulunmuştur. Dolayısıyla bu boyutların toplanamayacak bir özellik gösterdiği belirlenmiştir. Uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik analizleri sonucuna göre, Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'nin öğrencilerin akademik faaliyetlerindeki başarı hedef yönelimlerini ölçme hususunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

### **5.1.2. Akademik bağlamda akış ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar**

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin akademik faaliyetlerinde yaşadıkları akış deneyimi düzeylerini ölçmek için Akademik Bağlamda Akış Ölçeği geliştirilmiştir. Uzman görüşüne sunularak düzenlenen 42 maddelik taslak ölçek 1916 lise öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler iki gruba bölünmüştür. Öncelikle, 1266 kişilik birinci veri grubuna açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve analiz sonucunda toplam 31 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Altı faktör birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansın %58,63'ünü açıklamaktadır.

Yoğunlaşma ve zaman algısı olarak adlandırılan birinci faktör 10 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,49 ile ,73 arasında değişmektedir. Belirli geri bildirim olarak adlandırılan ikinci faktör 4 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,52 ve ,83 arasında değişmektedir. Zorluk-beceri dengesi olarak adlandırılan üçüncü faktör 4 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,38 ile ,83 arasında değişmektedir. Ototelik deneyim olarak adlandırılan dördüncü faktör

5 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,55 ile ,78 arasında değişmektedir. Eylem-farkındalık kaynaşması olarak adlandırılan beşinci faktör 4 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,59 ile ,72 arasında değişmektedir. Kontrol duygusu olarak adlandırılan altıncı faktör 4 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri ,60 ile ,75 arasında değişmektedir. Bu bağlamda, faktör yük değerlerinin yeterli olduğu ve geliştirilen ölçeğin öğrencilerin akademik etkinliklerinde akış yaşama deneyimlerini ölçmede iyi olduğu söylenebilmektedir.

Elde edilen faktörlerin ölçek toplamı ile ilişkilerini incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Her bir faktörün birbirleri ile orta ve yüksek düzeyde bir ilişki, toplam puanla ise bir faktör hariç (belirli geri bildirim) yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirli geribildirim faktörü ise yükseğe yakın düzeyde (,63) bir ilişki göstermiştir. Faktörlerin toplam puanla arasındaki korelasyon değerleri sırasıyla 0,86 , 0,63 , 0,73 , 0,80 , 0,75 ve 0,75 olarak bulunmuştur. Yüksek korelasyon değerleri bu altı faktörün ölçeğin bileşenleri olduğunu göstermektedir. Güvenirlilik analizleri kapsamında, ölçekteki altı faktörün Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,89 , 0,79 , 0,77 , 0,77 , 0,75 ve 0,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlilik katsayısı ise ,94 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları incelendiğinde, güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiği söylenebilmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucu son halini alan 31 maddelik 6 faktörlü ölçeğin, faktör yapısının geçerliğine yönelik ek kanıtlar elde etmek ve toplanan verilerle uyum derecesini incelemek amacı ile 650 kişilik ikinci veri grubuna Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre, ölçeğin alt boyutlarının ölçek maddeleri ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayı değerlerinin 0,51 ile 0,81 arasında değiştiği görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde, ölçeğin değerlerinin iyi uyum gösterdiği ve modellenen faktör yapısının doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

Ölçeği oluşturan faktörlerin tek bir boyut olarak toplam puan üzerinden analizlere katılıp katılamayacağını belirlemek amacı ile ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. İkinci düzey faktör analizi sonucuna göre, ölçeğin alt boyutlarının ölçek maddeleri ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayı değerleri 0,52 ile 0,81 arasında değişmektedir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise, ikinci düzey faktör yapısının oluştuğu görülmüştür. İkinci düzey faktör yapısının oluşması nedeniyle, ölçeğin toplam puanlar üzerinden analize dâhil edilebileceği sonucuna varılmıştır. Birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin faktör yapısına yönelik modelin veriler ile uyumlu olduğu ve açımlayıcı faktör analizi ile elde edi-



len faktör yapısının doğrulandığı söylenebilmektedir. Uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik analizleri sonucuna göre, Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nin öğrencilerin akademik faaliyetlerindeki akış deneyimlerini ölçme hususunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

### **5.1.3. Başarı hedef yönelimlerinin akademik bağlamda akış deneyimi ile ilişkilerine dair oluşturulan yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar**

Bu çalışmada, öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin akademik faaliyetlerinde deneyimledikleri akış ile nasıl ilişkilendiği araştırılmıştır. Bu amaçla bu iki gizil değişken arasında yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Modelde, akademik bağlamda başarı hedef yönelimleri bağımsız değişken ve akademik bağlamda akış deneyimi ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Akademik bağlamda akış deneyiminin kendisini oluşturan altı gözlenen değişkeni (yoğunlaşma ve zaman algısı, belirli geri bildirim, zorluk-beceri dengesi, ototelik deneyim, eylem-farkındalık kaynaşması ve kontrol duygusu) bulunmaktadır. Akademik bağlamda başarı hedef yönelimlerinin kendisini oluşturan gözlenen değişkenleri ise ölçeğin maddelerinden (toplam 13 madde) oluşmaktadır.

Bu çalışmada, performans hedef yönelimleri ile akış deneyimi arasında bir ilişki olmayacağı, öğrenme hedef yönelimlerinin ise akış deneyimi ile yüksek düzeyde bir ilişki göstereceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir ve analiz sonuçları öngörülen modeli doğrulamıştır. Analiz sonuçlarına göre, performans hedef yönelimi ile akademik bağlamda akış deneyimi arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrenme hedef yönelimi ile akademik bağlamda akış deneyimi arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeydedir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olma düzeyleri artırdıkça akademik çalışmalarını yaparken akış deneyimi yaşama düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın performans hedef yönelimli olmaları olumlu ya da olumsuz bir biçimde akış deneyimiyle ilişki göstermemektedir.

## **5.2. Tartışma**

Bu çalışmada, ilk olarak Dweck ve Elliot (1983, s. 643) ve Nicholls (1984, s. 332-333) tarafından literatüre kazandırılan başarı hedef yönelimleri kuramı bağlamında geliştirilen Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği ile Csikszentmihalyi (1975, s. 1-35) tarafından literatüre kazandırılan akış kuramı bağlamında geliştirilen Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik

analizleri sonucunda, iki boyutlu Başarı Hedef Yönelimleri ve altı boyutlu Akademik Bağlamda Akış ölçeklerinin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu gösteren psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sahip oldukları başarı hedef yönelimlerinin akademik etkinliklerinde deneyimledikleri akışı yordama düzeyini belirlemek amacı ile yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Analiz sonuçları modeli doğrulamıştır. Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatürdeki akış kuramına ve başarı hedef yönelimleri kuramına yönelik çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

### **5.2.1. Başarı hedef yönelimleri ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin tartışma**

Literatüre ilk olarak Dweck ve Elliot (1983, s. 643-691) ve Nicholls (1984, s. 332-333) tarafından kazandırılan başarı hedef yönelimleri, 80'li yıllardan bu yana birçok araştırmada çalışılan bir konu olmuştur. Başarı hedef yönelimleri kuramı, öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde nasıl motive olduklarına ve akademik etkinliklerdeki performanslarının arkasında yatan nedenlere odaklanmaktadır (Ames, 1992, s. 261-271). Hedef yönelimleri çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekilde adlandırılmış olsa da, kişinin temelde iki farklı hedef yönelimine sahip olabileceği düşünülmüştür: performans hedef yönelimleri ve öğrenme hedef yönelimleri (Ames ve Archer, 1987, s. 409-414; Dweck, 1986, s. 1040; Nicholls, 1984, s. 332-333).

Başarı hedef yönelimleri ilk olarak çalışılmaya başlandığında, öğrenme (ustalık, görev) hedef yönelimleri ile performans (ego) hedef yönelimleri olmak üzere iki temel boyutun var olduğu esas alınmıştır (Dweck, 1986, s. 1040-1048; Nicholls, 1984, s. 332-333). Öğrenme hedef yönelimi, kişinin asıl önceliğinin yeni bilgi ve becerileri kendi içsel değerleri için edinmesi ve geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Nicholls, 1984, s. 332-333). Performans hedef yöneliminde ise kişinin var olan yeteneklerini kıyaslama çabası ön plandadır; yetkinliğinin diğer kişiler tarafından olumlu bir şekilde yargılanmasını istemesi olarak tanımlanmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256).

Başarı hedef yönelimleri kuramının altında, geniş bir şekilde farklı bakış açılarını yansıtan modeller görmek mümkündür (Elliot vd., 2011, s. 632-648; Elliot ve McGregor, 2001, s. 501-515). Ancak, araştırmacıların çoğu genellikle üç hedefli yönelimi benimsemektedirler (Maehr ve Zusho, 2009, s. 90). Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin hedef yönelimlerini ölçme amacıyla Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, araştırmacıların sıklıkla benimsediği üç boyutlu model [öğrenme, performans (yaklaşma-kaçınma)] ölçek maddelerinin kuramsal temeli oluşturmuştur.

Geliştirilen ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu bir yapı göstermiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise iki boyuttan oluşan bu yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: öğrenme hedef yönelimleri ve performans hedef yönelimleri. Açımlayıcı faktör analizinde performans kaçınma maddelerinin ölçek dışı kaldığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan ölçek yapısı öğrenme ve performans olmak üzere iki boyut içermekle birlikte performans boyutundaki maddelerin tamamının performans yaklaşma maddelerinden oluştuğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin performans yaklaşma ve performans kaçınma ifadelerini birbirinden ayırt edemediklerini düşündürmektedir. Analiz sonucunda ölçek dışı kalan performans kaçınma maddelerine örnekler şöyledir: 'Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacım sınıfın tembel öğrencilerinden olmamaktır.', 'Diğer öğrencilerden daha başarısız olmak için yeni bilgiler öğrenmek isterim.', 'Sınavlara çalışırken diğer öğrencilerden daha düşük not alma korkusu yaşarım.'

Analizlerin sonucunda elde edilen iki boyutlu yapı, aslında kuramın ilk ortaya çıktığında önerilen iki hedefli model ile tutarlık göstermiştir (Dweck ve Elliot, 1983, s. 643; Nicholls, 1984, s. 332-333). Ölçeğin boyutlarından biri olan 'performans hedef yönelimi' boyutundaki maddeler, öğrencilerin akademik yetkinlik ve becerilerini diğer öğrencilerin ve kendilerinin daha önceki performanslarıyla karşılaştırması ile ilgilidir. Bu maddeler, Nicholls (1984, s. 332-333) ve Dweck (1986, s. 1040-1048) tarafından önerilen performans hedef yönelimi boyutu ile tutarlık göstermektedir. Bu ölçek geliştirme çalışmasında performans boyutu literatürdeki diğer ölçeklerden farklı olarak ve literatüre bir katkı olarak, öğrencilerin kendi performanslarını sadece diğer öğrencilerin performanslarıyla karşılaştırmasını değil, aynı zamanda kendilerinin daha önceki performanslarıyla karşılaştırmasını da içermektedir.

Ölçeğin diğer boyutu olan 'öğrenme hedef yönelimi' boyutundaki maddeler ise, öğrencilerin öğrenme eyleminin kendisine değer vermesi ve konuyu gerçekten öğrenmek istemesi ile ilgilidir. Bu maddeler, Nicholls (1984, s. 332-333) ve Dweck (1986, s. 1040) tarafından önerilen öğrenme hedef yönelimi boyutu ile tutarlık göstermektedir. Faktör analizi sonucu elde edilen iki boyut altına giren maddeler incelendiğinde, öğrenme ve performans hedeflerinin çok net bir biçimde birbirinden ayrıldığı görülmektedir.

### 5.2.2. Akademik bağlamda akış ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin tartışma

Csikszentmihalyi (1975, s. 1-35) tarafından geliştirilen akış kuramı, kişinin sonucunda mutluluğa eriştiği bir akış deneyiminden bahseder. Akış deneyimi, kişinin bir aktiviteye olağanüstü yoğunlaştığı ve o anda kendisi için başka hiçbir şeyin önemli olmadığını, aktivitenin kendisinden zevk aldığı ve kişinin bu deneyimden keyif aldığı için ne olursa olsun yine aynı aktiviteyi yapmak isteyeceği durum olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 4). Kişinin gerçekleştirdiği her aktivitede bu deneyimi yaşamadığı düşünüldüğünde, belirli koşulların sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Akış yaşantısı dokuz farklı bileşenden oluşmaktadır. Bu dokuz bileşen aynı zamanda kuramın alt boyutları olarak kabul edilmektedir. Csikszentmihalyi (1990, s. 49-70) tarafından belirtilen bu bileşenler şu şekildedir: zorluk ve beceriler arasındaki denge, açık hedefler, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol hissi, öz farkındalığın kaybı, zamana dair algı, eylem ve farkındalığın kaynaşması, ototelik deneyim.

Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin akademik faaliyetlerinde yaşadıkları akış deneyimi düzeylerini ölçmek amacıyla Akademik Bağlamda Akış Ölçeği geliştirilmiştir. Csikszentmihalyi (1990, s. 49-70) tarafından belirlenen ve akış deneyimini sağlayan koşullar olarak kabul edilen dokuz bileşen ölçek maddelerinin kuramsal temelini oluşturmuştur. Geliştirilen ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı boyutlu bir yapı göstermiştir. Uygulanan birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ise altı boyuttan oluşan bu yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: Yoğunlaşma ve zaman algısı, belirli geri bildirim, zorluk ve beceri dengesi, ototelik deneyim, eylem-farkındalık kaynaşması, kontrol duygusu. Kuram akış halinin birbirinden ayrı olarak düşünülebilecek, eş zamanlı yaşanan dokuz yaşantı deneyiminden oluştuğunu ileri sürmektedir. Geliştirilen ölçek yapısı incelendiğinde, ölçeğin kuramın öngördüğü dokuz boyuttan biri hariç olmak üzere, diğer sekiz boyutu kapsayan bir yapı gösterdiği görülmektedir. Ancak kuramın ayrı olduklarını ileri sürdüğü üç yaşantının (göreve odaklanma, öz farkındalığın kaybı ve zamana dair algı) ölçek geliştirme çalışmasında bu araştırma örneklemindeki öğrenciler tarafından aynı şey olarak algılandığı bu yaşantı maddelerinin tek boyutta toplanmasından anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen Akademik Bağlamda Akış Ölçeği'nin boyutlarından biri olan 'belirli geri bildirim' boyutundaki maddeler, öğrencilerin akademik aktivitelerinde neleri anlayıp öğrenebildiğine veya nerelerde sıkıntı yaşayıp hata yaptıklarına dair farkındalıkları ile ilgilidir. Bu maddeler, akış deneyiminin koşullarından biri olarak kabul edilen kişinin gerçekleştirdiği eyleme yönelik geribildirim alması boyutu ile tutarlık

göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105). Ölçeğin diğer bir boyutu olan 'zorluk-beceri dengesi' boyutunu oluşturan maddeler, öğrencilerin becerilerinin biraz üstünde, kendilerini zorlayan konuları öğrenmeye istekli olmaları ile ilgilidir. Bu maddeler, literatürde yer alan kişilerin sahip oldukları beceriler ile aktiviteye yönelik algıladıkları zorluk arasında belirli bir denge olması gerektiği koşulu ile tutarlık göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49-53; Jackson ve Eklund, 2004, s. 7).

Ölçeğin bir başka boyutu 'eylem-farkındalık kaynaşması'nı oluşturan maddeler, öğrencilerin akademik aktivitelere bilgi ve becerilerini en iyi düzeyde aktarmaları ve becerilerini kullanırken kendilerini aktiviteye kaptırmaları ile ilgilidir. Bu maddeler literatürde yer alan kişinin yapmakta olduğu eylemi neden yaptığına dair sorgulamaları bırakarak kendini aktiviteye kaptırmasını vurgulayan koşul ile tutarlık göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 53-54; Jackson ve Eklund, 2004, s. 7). Ölçeğin 'kontrol duygusu' boyutunda bir araya gelen maddeler, öğrencilerin herhangi bir akademik etkinlikte kendilerini tamamen kontrolde hissetmeleri ve var olan yetkinlik ve becerilerine güvenmeleri ile ilgilidir. Bu maddeler, literatürde yer alan kişinin becerilerine olan güveninin en üst düzeye çıkması, aktivite süresince kontrolünün kendilerinde olduğunu hissetmesi koşulu ile tutarlık göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 59-62; Jackson ve Eklund, 2004, s. 8; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2009, s. 195-206). Ölçeğin 'ototelik deneyim' boyutunda yer alan maddeler, öğrencilerin karşılığında herhangi bir dışsal ödül beklemeden öğrenme eyleminin kendisinden zevk almaları ile ilgilidir. Bu maddeler, literatürde yer alan kişilerin içsel olarak motive olması gerektiğini vurgulayan ototelik deneyim boyutu ile tutarlık göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 67-70; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002, s. 89-105).

Ölçeğin 'yoğunlaşma ve zaman algısı' boyutundaki maddeler, öğrencilerin ellerindeki akademik etkinliğe kendilerini fazlasıyla odaklaması ve zamana yönelik algılarının farklılaşması ile ilgilidir. Bu boyut literatürde yer alan zamana dair algı, göreve odaklanma ve öz farkındalığın kaybı boyutlarını içine almıştır. Bu üç boyutun ortak noktası, kişinin gerçekleştirdiği aktiviteye kendini tamamen kaptırmasıdır. Literatürde, göreve odaklanma koşulu, kişinin kendini aktiviteye *tamamen yoğunlaştırması* olarak tanımlanmaktadır. Öz farkındalığın kaybı ise, bu *yoğun odaklanma sonucunda* kişinin deneyim esnasında kendi benliğine ilişkin düşünce ve endişelerden sıyrılması olarak tanımlanmaktadır. Zamana dair algının kaybolması boyutunda yine kişinin aktiviteye *yoğun bir şekilde odaklanması sonucunda* zamanın nasıl geçtiğinin farkına varamaması

olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 66; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2009, s. 195-206). Bu üç boyutun *yoğun odaklanma ortak yaşantısı* nedeniyle öğrenciler tarafından farklı boyutlar olarak algılanmadığı düşünülmektedir. Kuramsal olarak üç ayrı boyut gibi düşünülen yaşantıların hepsini öğrencilerin *yoğun odaklanma halinde yaşıyor olması*, tüm bu maddelerin aynı yaşantının parçaları olarak algılanmasına yol açmış olabileceği söylenebilir. Göreve odaklanma, öz farkındalığın kaybı ve zamana dair algı boyutlarının, aynı yaşantının parçaları olarak algılanması durumunun kültürel bir algılama farklılığını yansıtıyor olabileceği de düşünülmektedir.

Akış kuramında, kişinin elindeki aktiviteye yoğunlaşabilmesi için belirli hedeflerinin olması gerektiği belirtilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 54-58). Ancak geliştirilen ölçekte açık hedefler boyutunun oluşmadığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda, açık hedefler boyutu ile ilgili maddelerin bir boyut altında toplanamadığı ve faktör yük değerlerinin düşük olması nedeni ile ölçek dışı kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda bakıldığında, öğrencilerin açık hedefleri akademik bağlamda akış yaşantısının bir parçası olarak görmüyor olabileceği düşünülmektedir. Bu boyuttaki madde örneklerinden biri şöyledir: *“Ders çalışmaya başlamadan önce konuyu nasıl çalışırsam daha iyi öğreneceğimi düşünürüm.”*

Sonuç olarak, akış deneyimini sağlayan beş koşul ölçeğin faktör yapısında net bir şekilde alt boyut olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, üç ayrı boyut olarak kabul edilen göreve odaklanma, öz farkındalığın kaybolması ve zamana dair algı koşulları tek bir faktör altında birleşerek yoğunlaşma ve zaman algısı boyutunu oluşturmuştur. Açık hedefler koşulu ise ölçeğin faktör yapısında ortaya çıkmamıştır.

### **5.2.3. Başarı hedef yönelimlerinin akademik bağlamda akış deneyimi ile ilişkilerine dair oluşturulan yapısal eşitlik modeline ilişkin tartışma**

Günümüz yaşamında, öğrenciler hayatlarının önemli bir dilimini eğitim-öğretim faaliyetlerine katılarak geçirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul yaşantısında mutlu olmaları ve eğitim sürecinden keyif almaları önem taşımaktadır. Akış deneyimi, kişinin gerçekleştirdiği eyleme kendini tamamen kaptırarak keyif almasını ve dolaylı olarak eylemin sonunda mutluluğa erişmesini sağlar (Csikszentmihalyi, 1990, s. 4). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin akademik faaliyetlerinde akışı deneyimlemesi eğitim-öğretim süreci boyunca mutluluğu yakalamalarını sağlayabilir. Akış yaşantısının deneyimlenebilmesi adına, öğrencilerin akademik faaliyetlere neden katıldığının ve onları neyin güdülediğinin aydınlatılabilmesi de önemli görünmektedir. Öğrencileri eğitim-öğretim

sürecinde motive eden farklı nedenler olabilir. Bu bağlamda, başarı hedef yönelimleri kuramı öğrencilerin akademik etkinlikleri 'neden' gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır (Maehr ve Zusho, 2009, s. 77-80). Bu amaçla, öğrencilerin ne tür hedef yönelimlerine sahip olduğunu belirlemeye çalışır (Nicholls, 1984, s. 328-346).

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik çalışmalarındaki akış yaşantıları ile sahip oldukları başarı hedefleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, öğrenme ve performans hedeflerinin akademik bağlamda akış deneyimi ile ilişkilerine yönelik bir yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde, öğrenme hedefleri ile akademik bağlamda akış deneyimi arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, performans hedefleri ile akademik bağlamda akış deneyimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli olma düzeyleri artırdıkça akademik çalışmalarını yaparken akış deneyimi yaşama düzeyleri de artmaktadır. Buna karşın performans hedef yönelimli olmaları olumlu ya da olumsuz bir biçimde akış deneyimiyle ilişki göstermemektedir.

Başarı hedef yönelimleri ve akış deneyimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, doğrudan bu değişkenler arasındaki ilişkiye bakan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan, ulaşılan sonuçların benzer araştırmalar ışığında değerlendirilmesi mümkün görünmemektedir. Ancak, başarı hedef yönelimleri ve akış deneyimi ile ilgili literatürde yer alan bazı çalışmalar, bu iki değişken arasında ilişki olabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalarda, öğrenme ve performans hedef yönelimleri ile akış arasında, bu çalışma sonucunda ulaşıldığı şekilde bir ilişki olabileceğini destekleyecek sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Literatürde, öğrencilerin akademik etkinlikleriyle neden ilgilendiklerini inceleyen başarı hedef yönelimleri kuramı ve akademik motivasyon arasında ilişkiyi inceleyen bir takım araştırmalara rastlanmıştır. Yürütülen bazı araştırmalarda, öğrenme hedef yönelimi ile içsel motivasyon arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken; performans hedef yönelimi ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı veya performans hedeflerinin içsel motivasyonu olumsuz yönde yordadığı görülmüştür (Dweck ve Leggett, 1988, s. 256-273; Heyman ve Dweck, 1992, s. 231-247). Öğrenme hedeflerinin tutarlı bir şekilde içsel motivasyonu arttırdığı; ancak, özellikle performans kaçınma hedeflerinin ise içsel motivasyonu engellediği belirtilmiştir. Buna karşın, performans-yaklaşma hedeflerinin içsel motivasyonla ilişkisi konusunda anlamlı bir bulguya ulaşılmamıştır. Bu sonuçlar, hem deneysel çalışmalarla (Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461) hem de saha çalışmaları (Elliot ve Church, 1997, s. 218) ile elde edilmiş-

tir. İçsel motivasyon ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada Wang, Liu ve Lochbaum (2009, s. 303-312), 309 üniversite öğrencisini fiziksel aktivitelerde algıladıkları yeteneklerine göre yüksek ve düşük yetenekli olmak üzere iki gruba bölmüş ve iki grup için de başarı hedef yönelimlerinin içsel motivasyonu nasıl etkilediğine bakmıştır. Her iki grup için de yalnızca öğrenme hedef yönelimlerinin içsel motivasyonu olumlu ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri ile içsel motivasyon arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Asif (2011, s. 196) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrenme hedefleri, performans-yaklaşma hedefleri ve performans-kaçınma hedefleri ile içsel motivasyon arasında farklı düzeylerde korelasyonlar olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonuçlarına göre içsel motivasyonla en yüksek korelasyon öğrenme hedefleri ile görülürken en düşük korelasyon ise performans-kaçınma hedefleri ile görülmüştür. Rawsthorne ve Elliot (1999, s. 5-12), literatürdeki başarı hedef yönelimleri ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiye bakan araştırmaları inceledikleri çalışmada, öğrenme hedef yönelimi ile içsel motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Yerdelen, Aydın, Yalmancı ve Göksu (2014, s. 437) tarafından yürütülen bir çalışmada, lise öğrencilerinin biyoloji dersini öğrenmek için sahip oldukları başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, biyoloji konularını anlama ve öğrenme amaçları öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyon öğeleri ile ilişkili bulunurken; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Performans-yaklaşma hedef yöneliminde olan öğrencilerin sadece dışsal motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda, Dysvik ve Kuvaas (2012, s. 412) da çalışmalarında, performans yaklaşma ve kaçınma hedefleri ile dışsal motivasyon arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Performans hedef yönelimleri ile içsel motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların büyük çoğunluğunda içsel motivasyon ile performans hedefleri arasında anlamlı bir ilişki olmamakla beraber; az sayıdaki çalışmada sadece performans yaklaşma boyutunun içsel motivasyonla düşük düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Elliot ve Church, 1997, s. 218; Murayama ve Elliot, 2009, s. 432; Spinath ve Steinmayr, 2012, s. 1135). Buna karşın performans-kaçınma hedefi ile içsel motivasyon arasında



olumlu yönde bir ilişki bulunmamıştır (Elliot ve Moller, 2003, s. 339; Huang, 2011, s. 359).

Öğrenme hedef yönelimleri ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar ise tutarlı sonuçlar göstermiş ve aralarında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Yani, öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin akademik faaliyetlere içsel olarak motive olduğu söylenebilir. Akış yaşantısının tanımına bakıldığında, temelinde içsel motivasyon kavramı görülmektedir. Akış deneyiminin sağlanmasındaki en önemli koşullardan biri, kişinin dışsal bir ödül veya fayda beklemeden aktiviteyi gerçekleştirme konusunda içsel olarak motive olmasıdır (Csikszentmihalyi, 1990, s. 90-93). Bu açıdan bakıldığında, öğrenme hedefleri ile akış deneyimi arasında yüksek düzeyde bir ilişki çıkması öngörülebilir. Dolayısıyla yapısal eşitlik modeli ile doğrulanan öğrenme hedefleri ve akademik bağlamda akış arasındaki olumlu yönde yüksek düzey ilişkisinin, motivasyon çalışmaları ile desteklendiği söylenebilir.

Öğrencilerin sahip olduğu başarı hedefleri ile zorlu görevleri tercih etmeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada Elliot ve Dweck (1988, s. 5-12), öğrenme hedef yöneliminde olan öğrencilerin kendilerini zorlayan görevleri tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin, yeteneklerinin yüksek veya yetersiz olduğunu düşünseler de kendilerini zorlayan aktivitelere katılmayı seçtiklerini belirtmişlerdir. Literatürde yer alan bazı araştırmalarda da yine öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin zorlu görevlerde ısrarcı oldukları, ellerindeki görevlere tamamen yoğunlaştıkları, aktiviteyi tamamlama konusunda kararlı oldukları belirtilmiştir (Elliot ve Dweck, 1988, s. 5-12; Grant ve Dweck, 2003, s. 541; Meece ve Holt, 1993, s. 582-590; Wolters, 2004, s. 236). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada Archer (1994, s. 430), öğrenme hedef yönelimli olma ile zor aktiviteleri tercih etme arasında olumlu yönde yüksek düzeyde bir ilişki, kolay aktiviteleri tercih etme arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Grant (2000, s. 541) üniversite öğrencilerini izlediği çalışmasında, performans hedef yönelimli (hem yaklaşma hem kaçınma) öğrencilerin zorlu görevlerle karşılaşana kadar çok motive göründüklerini ancak zorlu görevlerle karşılaştıklarında ve düşük sınav notları aldıklarında güçlü bir içsel motivasyon kaybına uğradıklarını belirtmiştir.

Akış deneyimi yaşayan kişiler de, kendilerini bir derece zorlayan aktivitelere yönelmektedir. Her zorlu aktivite sonrası mevcut becerilerini geliştirerek kendilerini zorlayan aktiviteleri tercih etmeye devam etmektedirler (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49-53). Dolayısıyla başarı hedef yönelimleri ve zorlu görevleri tercih etme üzerine yapılan

araştırmalardan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, öğrenme hedef yönelimli öğrencilerin akış deneyimini daha sık yaşayacağı söylenebilir. Performans hedef yönelimli öğrencilerin ise kendilerini zorlayan görevlerden kaçınma eğiliminde oldukları için akış yaşayamayacakları öngörülebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların, literatürde yer alan başarı hedef yönelimleri çalışmaları ile tutarlık gösterdiği söylenebilir.

Literatürde performans hedef yönelimleri boyutunu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ayıran çalışmalar vardır ve bu çalışmalarda, ortaya çıkardığı sonuçları itibari ile performans-yaklaşmanın, performans-kaçınmadan daha olumlu bir durumu ifade ettiği belirtilmektedir (Ames, 1992, s. 261-271; Elliot ve Church, 1997, s. 218-232; Elliot ve Harackiewicz, 1996, s. 461-475). Bu tez kapsamında geliştirilen Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'nin performans boyutu tamamen performans-yaklaşma maddelerinden oluştuğu için aslında bir performans-yaklaşma boyutudur. Ancak buna rağmen, öğrencilerin akademik bağlamda akış deneyimleri ile bir ilişki göstermemiş olması dikkati çeken bir bulgudur. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin sahip oldukları performans hedeflerinin yaklaşma yönünde olmasının dahi akış ruhunu deneyimlemelerine katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır.

Akademik çalışma ve görevler, öğrencilerin günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Performans hedef yönelimli öğrencilerin öğrenme hedef yönelimli öğrencilere kıyasla akış ruhundan yoksun kalarak bu çalışmaları yapmalarının onlar açısından önemli bir kayıp olduğu düşünülebilir. Bu kaybın, hem öğrencilerin daha nitelikli çalışmalar yapamaması hem de akademik çalışmalarını yaparken mutluluğu deneyimleyememesi olarak yaşandığı düşünülmektedir. Bunun aksine, öğrencilerin öğrenme hedefine sahip olmaları hem literatürde belirtildiği gibi onların çalışmalarındaki niteliği artırmakta hem de bu tez çalışmasındaki bulgulardan anlaşıldığı üzere onların yüksek düzeyde akış deneyimi yaşamalarına yol açmaktadır. Öğrenciler günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü kapsayan akademik çalışmalarını yaparken hem amaçlarına daha kolay ulaşmaları mümkün olmakta hem de bu çalışmaların kendisi, onlar açısından mutluluk ve motivasyon kaynağı haline akış deneyimi ile gelmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin sahip oldukları başarı hedef yönelimlerinin, akademik faaliyetlerde akış deneyimi ile yüksek düzeyde olumlu ilişki gösterdiğini; ancak performans hedeflerinin yaklaşma hedefleri türünde olmasına rağmen akademik faaliyetlerde akış deneyimi ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya

çıkarmıştır. Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

*Ebeveynlere yönelik öneriler:*

1. Çocuklarının okul yaşantıları ile ilgilenirken, ebeveynlere öğrenmenin değerini vurgulayıcı ifadeleri yüksek başarı beklentisini vurgulayan ifadelere tercih etmeleri gerektiği bilinç ve farkındalığının kazandırılacağı eğitimler verilebilir.
2. Çocuklarının sınav sonuçlarını değerlendirirken asıl odağın notun yüksek ya da düşük olması yerine, öğrenmenin nerede eksik kaldığı ve nasıl tamamlanabileceği konusunda olması gerektiği bilinç ve farkındalığının ebeveynlere kazandırılacağı seminerler düzenlenebilir.
3. Çocuklarının daha mutlu ve daha nitelikli bir öğrenme hayatlarının olabilmesi için akış deneyiminin önemi konusunda ebeveynleri bilgilendirici eğitimler verilebilir.
4. Akış deneyiminin performans hedeflerine sahip olmakla değil, öğrenme hedeflerine sahip olmakla mümkün olacağı bilinç ve farkındalığının ebeveynlere kazandırılacağı eğitimler verilebilir.

*Öğretmenlere yönelik öneriler:*

1. Öğrencilerin hata yapmaktan kaygı duymadığı, başarı veya başarısızlıklarının birbirleri ile kıyaslanmadığı, öğrenmenin ve çaba göstermenin değerli olduğu ve asıl başarının gelişme ve ilerleme gösterme olarak görüldüğü bir sınıf ortamının oluşturulması konusunda öğretmenleri teşvik edici ve bu ortamı nasıl sağlayabileceklerine dair bilgilendirici çalışmalar yürütülebilir.
2. Rehber öğretmenler ve tüm diğer öğretmenleri, uzun dönemli nitelikli öğrenmede başarı hedef yönelimleri ile akademik faaliyetlerde akış deneyimi arasındaki ilişkiler konusunda bilgilendirici çalışmalar yürütülebilir.
3. Öğrencilerle ve onların velileriyle yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin notlarının yüksek veya düşük olmasını vurgulamak yerine öğrenme düzeylerini nasıl artırabilecekleri ve öğrenmeyi nasıl sevdirebilecekleri konularını vurgulamaları gerektiği konusunda rehber öğretmenler ve diğer öğretmenlere bilinç kazandırılabilir.

*Öğrencilere yönelik öneriler:*

1. Öğrenmenin değeri ve akademik çalışmalarda asıl amacın öğrenme olmasının nitelikli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacağı, başarıyı kolaylaştıracağı ve öğrenirken mutlu

olmayı sağlayacağı hakkında öğrencilere bilinç ve farkındalık kazandıracak seminerler verilebilir.

2. Öğrencileri akış deneyimi ve akış deneyiminin başarı hedefleriyle nasıl ilişkilendiği hakkında bilinçlendirici seminerler verilebilir.

*Eğitim politikalarına yönelik öneriler:*

1. Performansın hedeflerinin ön planda tutulmadığı ve öğrencileri öğrenme hedeflerine yönlendiren yeni eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.
2. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden keyif almalarını sağlayacak şekilde, akış deneyimi yaşamalarına imkân tanıyan eğitim programları geliştirilebilir.
3. Öğrencilerde rekabet duygusunu pekiştiren ve performans hedeflerinin daha önemli olduğu inancının oluşmasına sebep olan mevcut sınav sisteminin yeniden gözden geçirilerek, öğrencilerin neleri öğrendiklerine, nerelerde sıkıntı yaşadıklarına veya eksiklerinin ne olduğuna ve bu eksiklerinin nasıl giderileceğine önem veren yeni bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

*Gelecek araştırmalara yönelik öneriler:*

1. Kişilik özellikleri ile başarı hedef yönelimleri arasında ilişki incelenebilir.
2. Başarı hedef yönelimleri ve akademik bağlamda akış deneyimi arasında kişilik özelliklerinin aracılık etkisinin test edileceği bir model geliştirilebilir.
3. Başarı hedef yönelimleri ile okul bağlılığı arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Akademik bağlamda akışı ölçmeye yönelik araçlar farklı kültürlerde de geliştirilip akademik bağlamda akış deneyiminin kültürel farklar gösterip göstermediği belirlenebilir.
5. Akademik bağlamda akış deneyimi ile ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti arasındaki ilişki incelenebilir.
6. Akademik bağlamda akış deneyimi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenebilir.
7. Akademik bağlamda akış deneyimi ile okul bağlılığı arasındaki ilişki incelenebilir.
8. Öğrencilerin akademik bağlamda akış düzeylerinin, içsel-dışsal motivasyon düzeyleri ile arasındaki ilişki incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274. doi:10.15390/EB.2014.2125
- Alp, A. ve Sungur, S. (2017). Investigating relationships between undergraduate students' flow experience, academic procrastination behaviour, and calculus course achievement. *Euroasian Journal of Educational Research*, 17(72), 1-22. doi:10.14689/ejer.2017.72.1
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414. doi:10.1037/0022-0663.79.4.409
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. doi:10.1080/00220970309600877
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309. doi:10.2307/1170696
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. doi:10.1006/ceps.1996.0926
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. doi:10.1007/BF02294170
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446. doi:10.1006/ceps.1994.1031

- Arslan-Ayazlar, R. (2015). *Akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumu ve yaşam doyumuna etkileri* (Doktora Tezi). <http://adudspace.adu.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 123-154. doi:10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89
- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205-223. doi:10.1007/s10902-008-9132-3
- Asif, M. M. (2011). Achievement goals and intrinsic motivation: A case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 196-206.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund, R. C., Altıntaş, A. ve Jackson, S. (2007). Durumluk ve sürekli optimal performans duygu durum-2 ölçekleri'nin uyarlama çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 182-196.
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792. doi:10.17860/efd.15845
- Bahadır, F. ve Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 55-72. doi:10.7827/TurkishStudies.11938
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology içinde* (s. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Büyükoğlu, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul için akış deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://openaccess.ogu.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N., & Caine, G. (2006). The way we learn. *Educational Leadership*, 64(1), 50-54.
- Carli, M., Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: Comparison of Italian and U.S. students. M. Csikszentmihalyi, & I.

- Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience* içinde (s. 288-306). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chen, H. (2006). Flow on the net-detecting web users' positive affects and their flow states. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 221-233. doi:10.1016/j.chb.2004.07.001
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology* [DX Reader version]. <https://www.springer.com/gp/book/9789401790871> adresinden erişilmiştir.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Akış: Mutluluk bilimi* (B. Satılmış, Çev.). Ankara: Buzdağı Yayınları.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822. doi:10.1037/0022-3514.56.5.815
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., Simmons, M. J., & Zhu, M. (2015). Contagious flow: Antecedents and consequences of optimal experience in the classroom. *Journal of Management Education*, 39(3), 319-349. doi:10.1177/1052562914545336
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Demirutku, K. ve Ağaoğlu, D. (2018). Tiyatro izleyicisinin akış deneyimi: Duygu durumlarının çeşitliliği, yoğunluğu ve değeri hipotezlerinin sınanması. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(3), 33-60.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness II: The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952. doi:10.1037/0022-3514.39.5.940

- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 191-195. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Dönbak, E. R. (2018, Ekim). *Akış teorisinin müze ziyaretçilerinde araştırılması: Gaziantep mozaik müzesi örneği*. II. Uluslararası GAP İşletme Bilimleri ve Ekonomi Kongresi'nde sunulan bildiri, Şanlıurfa.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY, US: Random House.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. P. Mussen, & E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of work effort: The moderating role of achievement goals. *British Journal of Social Psychology, 52*(3), 412-430. doi:10.1111/j.2044-8309.2011.02090.x
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403\_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461



- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 339-356. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.003
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. doi:10.1037/a0023952
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156. doi:10.1023/A:1009057102306
- Ellis, G. D., Voelkl, J. E., & Morris, C. (1994). Measurement and analysis issues with explanation of variance in daily experience using the flow model. *Journal of Leisure Research*, 26(4), 337-356. doi:10.1080/00222216.1994.11969966
- Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2016a). Development of the flow state scale in mathematical lesson. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(4), 879-890.
- Eryılmaz, A. ve Mammadov, M. (2016b). Türk edebiyatı/dil ve anlatım dersinde akış durumu ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 247-257.
- Fromm, E. (1991). *Sahip olmak ya da olmamak* (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Ghani, J., & Deshpande, S. P. (1994). Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction. *The Journal of Psychological Interdisciplinary and Applied*, 128(4), 381-391. doi:10.1080/00223980.1994.9712742
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37(1), 163-173.
- Gonzalez, A. L., & Wolters, C. A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 203-217. doi:10.1080/02568540609594589
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211.

- Grant, H. (2000). *Achievement goals and their impact: Intrinsic motivation and achievement across the college transition* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi:10.1037/0022-3514.85.3.541
- Guo Y. M., & Poole M. S. (2009). Antecedents of flow in online shopping: A test of alternative models. *Information Systems Journal*, 19(4), 369-390. doi:10.1111/j.1365-2575.2007.00292.x
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Hart, L. (1983). *Human brain, human learning*. New York: Longman.
- Heine, C. (1996). *Flow and achievement in mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Chicago.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247. doi:10.1007/BF00991653
- Hoffman, D., & Novak, T. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing*, 60(3), 50-68. doi:10.2307/1251841
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. doi:10.1016/j.paid.2006.11.017
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23(3), 359-388. doi: 10.1007/s10648-011-9155-x
- İşigüzel, B. ve Çam, S. (2014). Flow yaşantısı ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 788-801. doi:10.14687/ijhs.v11i2.2826
- Jackson, S. A., & Eklund, R.C. (2004). *The flow scales manual*. Morgantown, WV: Fitness and Information Technology.

- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin başarı amaç yönelimlerini yordayan değişkenlerden biri olarak: İnsani değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 165-186.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, B., Metin, T. ve Akoğlan Kozak, M. (2015). Kapalı rekreasyon tesislerinde kullanıcıların akış deneyimi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 12(2), 6-25.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.002
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kurtuluş, A. ve Eryılmaz, A. (2017). Matematik dersinde akış ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(3), 349-365.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. doi:10.3200/GNTP.166.1.5-15
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27(1), 45-62. doi:10.1080/01587910600653215
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), 11-21. doi:10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* içinde (s. 195-227). San Diego, CA, US: Academic Press.

- Lutz, R. J., & Guiry, M. (1994, Şubat). *Intense consumption experiences: Peaks, performances, and flows*. Winter Marketing Educators' Conference'da sunulan bildiri, St. Petersburg, FL.
- Maehr, M. L., & Buck, R. (1993). Transforming school culture. H. Walberg, & M. Sashkin (Ed.), *Educational leadership and school culture: Current research and practice* içinde (s. 40-57). Berkeley, CA: McCutchan.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. doi:10.1023/A:1024750807365
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3), 399-427. doi:10.1207/s15326985ep2603&4\_9
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* içinde (s. 221-267). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory the past, present, and future. K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School* içinde (s. 77-104). New York: Routledge.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mayers, P. (1978). *Flow in adolescence and its relation to school experience* (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Chicago.
- McClelland, D. C. (1967). *The achieving society*. New York: MacMillan.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Meece, L., Anderman, M., & Anderman, H. L. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590. doi:10.1037/0022-0663.85.4.582
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 265-277. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.06.003

- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432-447. doi:10.1037/a0014221
- Nakamura, J. (1988). Optimal experience and the uses of talent. M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience* içinde (s. 319-326). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). Handbook of positive psychology. C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.), *The concept of flow* içinde (s. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* içinde (s. 195-206). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nielsen, K., & Cleal, B. (2010). Predicting flow at work: Investigating the activities and job characteristics that predict flow states at work. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(2), 180-190.
- Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). Bilişüstü öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: Afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 175-189.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 32*(1), 8-47. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.003
- Pervin, L. A. (1989). Goal concepts in personality and social psychology: A historical introduction. L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* içinde (s. 1-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50043-3

- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.002
- Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school related activities. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 605-628.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344. doi:10.1207/s15327957pspr0304\_3
- Read, K. S. (2010). *Parental involvement as a predictor of school success: Examining the mediating role of achievement goals* (Senior Thesis, Hanover College). Retrieved from <https://psych.hanover.edu/research/Thesis10/Read%20final%20paper.pdf>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Sahoo, F. M., & Sahu, R. (2009). The role of flow experience in human happiness. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(special issue), 40-47.
- Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: Stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 122-144.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1-22.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.) *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P. (2013). An introduction to positive psychology. W. C. Compton, & E. Hoffman (Ed.), *Positive psychology: The science of happiness and flourishing* içinde (s. 1-22). Belmont, CA: Wadsworth.

- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 209-218. doi:10.2224/sbp.2011.39.2.209
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. doi:10.1037/0003-066X.56.3.216
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1135-1148. doi:10.1037/a0028115
- Stipek, D. J., & Kowalski, P. S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 384-391. doi:10.1037/0022-0663.81.3.384
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education.
- Taş, Y. (2008). *The interplay of student' perception of classroom goals structures, personal goals orientations and learning related variables* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-25.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler arasından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ullén F., Manzano Ö., Almeida R., Magnusson P. K. E., Pedersen N. L., Nakamura J., ... Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 167-172. doi:10.1016/j.paid.2011.10.003
- Ürün-Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 783-794.

- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Veenhoven, V. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4(4), 437-457. doi:10.1023/B:JOHS.0000005719.56211.fd
- Wang, J. C. K., Liu, W. C., Lochbaum, M., & Stevenson, S. J. (2009). Sport ability beliefs, 2 x 2 achievement goals, and intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 303-312.
- Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 529-550.
- Waterman, A. S. (1981). Individualism and interdependence. *American Psychologist*, 36(7), 762-773. doi:10.1037/0003-066X.36.7.762
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. doi:10.1037/0022-3514.64.4.678
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. doi:10.1037/0022-0663.96.2.236
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkileri* (Doktora Tezi). <http://acikerisim.baskent.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Yalmanlı, S. B. ve Göksu, V. (2014). Relationship between high school students' achievement goal orientation and academic motivation for learning biology: A path analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 437-446.
- Yeşiltaş, M. D. ve Türk, M. (2017). İş akış kuramı ve beş faktör kişilik modeli ilişkisi üzerine bir araştırma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 117-128.



## **EKLER**

Ek Nu- marası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Kişisel Bilgi Formu	112
EK 2	Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği	113
EK 3	Akademik Bağlamda Akış Ölçeği	115
EK 4	Ölçek Uygulama İzni	118

**EK 1**  
**Kişisel Bilgi Formu**

**Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

**Sınıf Düzeyiniz:** ( ) 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf

**Okulunuzun Adı:** .....

**Yaşınız:** .....

**Bölümünüz:** .....

**Annelerinizin Eğitim Düzeyi:**

- ( ) Okuma yazması yok veya İlkokul mezunu
- ( ) Ortaokul mezunu
- ( ) Lise mezunu
- ( ) Üniversite mezunu ve üstü

**Babanızın Eğitim Düzeyi:**

- ( ) Okuma yazması yok veya İlkokul mezunu
- ( ) Ortaokul mezunu
- ( ) Lise mezunu
- ( ) Üniversite mezunu ve üstü

## EK 2

### Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği

<p>Sevgili öğrenciler,</p> <p>Bir bilimsel çalışmada görüşlerinizi alma ihtiyacı doğmuştur. Aşağıda bazı ifadelere yer verilmiştir. Vereceğiniz cevaplarda doğru ya da yanlış biçiminde bir değerlendirme yapılmayacak ve cevaplarınız sadece araştırma için kullanılacak ve tümüyle gizli tutulacaktır.</p>						
	<b>Aşağıda yer alan ifadelerin her birinin sizin için ne derecede doğru olduğunu uygun şıkkı işaretleyerek belirtiniz.</b>	Tamamen	Çoğunlukla	Orta düzeyde	Biraz doğru	Tamamen
1	<b>Bir sınavdan aldığım not diğer öğrencilerin notlarından yüksekse kendimi başarılı kabul ederim.</b>					
2	Bir sınavdan aldığım not daha önceki notlarımdan yüksekse kendimi başarılı kabul ederim.					
3	<b>Sınavlara çalışırken diğer öğrencilerden daha başarılı olacağıma inanarak çalışırım.</b>					
4	Sınavlara çalışırken not ortalamamı daha da yükselteceğime inanarak çalışırım.					
5	<b>Diğer öğrencilerden daha başarılı olmamı sağlayacaksa yeni bilgiler öğrenmek isterim.</b>					
6	Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacım daha önce aldığım notlardan daha yüksek not almaktır.					
7	<b>Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacım diğer öğrencilerden daha yüksek not almaktır.</b>					
8	Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacım not ortalamamı yükseltmektir.					
9	<b>Derslerdeki bilgileri tam öğrendiğimde kendimi başarılı hissederim.</b>					
10	Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacım ders konularını gerçekten anlamaya çalışmaktır.					

11	<b>Derslere veya sınavlara çalışırken asıl amacım bilgi düzeyimi arttırmaktır.</b>					
12	Öğrenmeyi ve bilgi edinmeyi gerçekten sevdiğim için derslere veya sınavlara çalışırım.					
13	<b>Karşılığında not alınmayacak olsa da yeni bilgiler öğrenmek beni mutlu eder.</b>					

### EK 3

#### Akademik Bağlamda Akış Ölçeği

Sevgili öğrenciler, Bir bilimsel çalışmada görüşlerinizi alma ihtiyacı doğmuştur. Aşağıda bazı ifadelere yer verilmiştir. Vereceğiniz cevaplarda doğru ya da yanlış biçiminde bir değerlendirme yapılmayacak ve cevaplarınız sadece araştırma için kullanılacak ve tümüyle gizli tutulacaktır.							
	Aşağıda ifade edilen durumları ne sıklıkta yaşadığınızı uygun şıkki işaretleyerek belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	<b>Ders çalışırken açlık ve susuzluk hissetmeyi neredeyse unuturum.</b>						
2	Ders çalışırken diğer bütün sıkıntılarımı unuturum.						
3	<b>Ders çalışırken ne kadar yorulduğumu hissetmem.</b>						
4	Ödev yaparken o kadar odaklanırım ki ödevimi bitirene kadar hiçbir şeyin farkına varamam.						
5	<b>Ders çalışırken o kadar odaklanırım ki etrafımda ne olup bittiğinden haberim olmaz.</b>						
6	Ödev yaparken öyle dalarım ki kaç saat çalıştığımı farkında olmam.						
7	<b>Ders çalışmaya kendimi öyle kaptırırım ki birkaç saat çalıştığım halde çok kısa bir süre geçmiş gibi hissederim.</b>						
8	Dersleri dinlerken o kadar odaklanırım ki diğer arkadaşlarımla nelerle uğraştığını fark etmem.						
9	<b>Dersleri dinlerken zihnim yalnızca dersle meşgul olur.</b>						
10	Ders çalışırken zaman olduğundan daha hızlı akıyor gibi gelir.						
11	<b>Ders çalışırken konunun hangi bölümlerini</b>						

	<b>tam anladığımı fark edebilirim.</b>						
12	Ders çalışırken konunun hangi bölümlerini anlamada zorlandığımı fark edebilirim.						
<b>13</b>	<b>Derslerde anlatılan konunun hangi bölümlerini tam anladığımı fark edebilirim.</b>						
14	Ders çalışırken veya ödev yaparken yaptığım hataları fark edebilirim.						
<b>15</b>	<b>Yeni konular öğrenmek beni çok mutlu eder.</b>						
16	Yeni konular öğrendiğimde öğrenme isteğim daha da artar.						
<b>17</b>	<b>Ödevlerimi tamamladığımda kendimi çok iyi hissedirim.</b>						
18	Yeni bilgiler öğrenmemi sağladığı için isteyerek ders çalışırım.						
<b>19</b>	<b>Ders dinlerken yeni bilgiler öğreneceğim için heyecanlanırım.</b>						
20	Ödev yaparken bilgi ve becerilerimi ödevde çok iyi aktarırım.						
<b>21</b>	<b>Dersi dinlerken öğrenmeye o kadar odaklanırım ki o konuyla ilgili daha önce öğrendiklerimi de hatırlarım.</b>						
22	Ders çalışırken veya ödev yaparken bilgi ve becerilerimi en üst düzeyde kullanabildiğimi hissedirim.						
<b>23</b>	<b>Ders çalışırken veya ödev yaparken yaratıcı fikirler üretirim.</b>						
24	Ders çalışırken başarılı olacağım konusunda kendimi rahat hissedirim.						
<b>25</b>	<b>Ders çalışırken öğrenmek için yeterli kapasiteye sahip olduğuma inanırım.</b>						
26	Ödev yaparken iyi bir ödev yapacağıma inanırım.						

27	<b>Dersleri dinlerken konuyu anlayacağıma inanırım.</b>						
28	Biraz zor olan konuları çalışırken ders çalışmaya daha fazla odaklanırım.						
29	<b>Biraz zor gibi olan konuları öğrenmek beni daha çok mutlu eder.</b>						
30	Beni biraz zorlayan konular çalışma isteğimi artırır.						
31	<b>Ders çalışırken öğrenme istediğim o kadar artar ki konuyu anlayana kadar çalışırım.</b>						

**EK 4**  
**Ölçek Uygulama İzni**



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407605.01-E.21825100  
Konu: Merve Nur ŞAHAN'ın Araştırma İzni

15/11/2018

**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığın 09/11/2018 tarihli ve 118757 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Merve Nur ŞAHAN'ın "Lise Öğrencilerinde Akış Yaşama Düzeylerinin Okul Başarı Hedef Yönelimleriyle Yordlanması" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde isimleri belirtilen okullarda görevli öğretmenlere, ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde uturlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
15/11/2018

Dr. Mehmet BOZTEPE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
- İlgî Yazı ve Ekleri (24 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YUŞİLÇAYIR (Merve)  
Kamuran İyî Merkezi/AFYONKARAHİSAR  
e-posta: zshir00@meb.gov.tr / afyonesit001@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Elektronik Ad: afyon.meb.gov.tr  
Tel: (0 272) 2137604 / 207 Faks: (0 272) 2137605



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Merve Nur ŞAHAN  
Doğum Yeri\* : Afyonkarahisar  
Doğum Tarihi\* : 01/01/1991

### Eğitim Durumu

Lise Akşehir Anadolu Öğretmen Lisesi 2008  
Lisans Orta Doğu Teknik Üniversitesi,  
İngilizce Öğretmenliği Bölümü 2012  
Yüksek Lisans Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı 2019

**Yabancı Dil** İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)  
Almanca: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Başlangıç)

### Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretim Görevlisi	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2013-
İngilizce Öğretmeni	TED Aliğa Koleji	2012-2013

### Akademik Çalışmalar

#### Yayımlar

Korkmaz, Ü. ve Şahan, M. N. (2016). The adaptation of multidimensional state boredom scale into Turkish. *Anatolian Journal of Education*, 1(1).

### Sertifikalar

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İşaret Dili Sertifikası

### İletişim

**E-posta adresi:** mngirgin@aku.edu.tr

girginmervenur@gmail.com