

160094

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜK YAŞAMDAKİ AKIŞ
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nida ÖZŞAHİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Müge Artar

ANKARA

Aralık, 2005

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç.Dr. Müge Artar



Üye Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş



Üye Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk



Onay



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21.12.2005

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜK YAŞAMDAKİ

AKIŞ DENEYİMİNİN İNCELENMESİ

Özşahin, Nida

Yüksek Lisans, Eğitim Psikolojisi Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. Müge Artar

Ekim, 2003, 60 sayfa

Bu araştırmada lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öncelikle güdülenme kuramları ve içsel güdülenmeyi açıklamaya çalışan Akış Kuramı kuramsal olarak ele alınmıştır. Akış kuramı kişinin yaptığı işin zorluk derecesine ve bireyin işteki beceri algısına ilişkin farklı psikolojik durumlar öngörmektedir. Kurama göre, işin zorluk derecesi ve kişinin beceri düzeyi yüksekse kişi akış yaşamaktadır.

Araştırma lise öğrencilerinin günlük yaşam deneyimlerinin incelenmesini ve karşılaştırılmasını içeren betimsel bir araştırmadır. Araştırma grubu Adana İli merkezinde MEB'na bağlı liselerde okuyan toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Deneyim Örneklemesi Metodu kullanılmıştır. Deneyim Örneklemesi Metodunun uygulaması gereği her öğrenci 6 gün içinde 36 adet form doldurmuştur. toplam 1080 adet form değerlendirmeye alınmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Öncelikle Akış yaşamının göstergeleri olduğu düşünülen madde ve sıfatlara ilişkin betimsel

istatistikler bulundu. Bu madde ve sıfatlara verilen tepkiler arasında yapılan işe göre fark olup olmadığı varyans analizi ile test edildi. Farklı psikolojik durum yaşayan denek gruplarında maddeler ve sıfatlar için deneklerin z standart puanları bulundu. Denekler gruplarının z puanlarına ait ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi ile test edildi.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaptıkları işe göre konsantrasyonları, dikkatlerini toplamada zorluk düzeyleri ve kontrolü kendilerinde hissetme düzeyleri birbirinden farklıdır. Yine öğrencilerin duygu durumları yaptıkları işe göre farklılaşmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, akış kuramının öngördüğü 4 farklı psikolojik durum arasında öğrenciler en fazla "can sıkıntısı" psikolojik durumunda bulunmuşlardır. Akış hali yaşayan öğrencilerin ise en fazla ders çalışırken akış bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

SUMMARY

INVESTIGATION OF FLOW EXPERIENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN DAILY LIFE

Özşahin, Nida

Master Degree, Educational Psychology Department

Thesis Consultant: Assist.Prof. Müge Artar

October, 2003, 60 pages

In this study it is aimed to investigate the flow experiences of high school students in daily life. In the study, first of all the Flow Theory which tries to explain the motivational concepts and intrinsic motivation was considered conceptually. Flow Theory envisages different psychological states regarding the difficulty level of the task the individual is doing and skill perception of the individual in the task. According to the concept, the individual experiences succession if both the difficulty level of the task and the individual's skill is high.

The study is a descriptive study which involves the investigation and comparison of daily experiences of high school students. The study group consists of a total of 30 students attending high schools attached to the Ministry of National Education at the city center of Adana. Experience Sampling Method was used in the study. Each student completed 36 forms in 6 days in accordance with the application of the Experience Sampling Method. A total of 1080 forms were included in the evaluation.

The data obtained were analyzed using SPSS software. First of all descriptive statistics of items and attributes which were considered to be indicators of flow experience, were found. It is tested whether there are differences in the reactions to these items and attributes according to the task performed by variance analysis. In study groups experiencing different psychological states, z standart points of subjects for items and attributes were found. The differences between the means of z points of study groups were tested using one sided variance analysis.

According to the results of the study, the concentration of students regarding the task they perform, the difficulty levels in paying attention and the levels of feeling of control in themselves is different from each other. Again the moods of students differentiates according to the tasks they perform. Furthermore, according to the results of the study, the students were most frequently in "boredom" psychological state among 4 different psychological states which the succession concept envisages. It was concluded that the students experiencing flow state reported succession most frequently during studying their lessons.

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
GİRİŞ	1
Başarı ve Güdülenme	2
İçsel Güdülenme	6
Optimal Deneyim ve Akış	10
İlgili Araştırmalar	18
Amaç	22
nem	23
Sınırlılıklar	24
Tanımlar	24
YÖNTEM	25
Araştırmanın Modeli	25
Araştırma Grubu	25
Veri Toplama Araçları	25
Deneyim rnekleme Metodu	26
Verilerin İşlenmesi	27
B. BULGULAR	29
İ. TARTIşMA	41
KAYNAKLAR	46
EKLER	52

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, alt problemler, sayılılar, tanımlar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yeni bir yüzyıla başlarken, tüm dünya toplumları, çağa ayak uydurabilmenin yolunun teknolojiyi ve bilgiyi takip etmek olduğunu bilmektedirler. Çağdaş, modern ve gelişmiş bir toplum olabilmek bilgiye önem vermek, araştırmak ve yenilikleri uygulayabilmekle mümkündür. Tüm bu koşulların oluşmasını sağlayan temel sistem eğitimidir. Eğitim kurumlarının amacı, değişime ayak uydurabilen, çağı yakalayabilen, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Ülkemizin gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim sistemimizin pek çok hatayı içinde barındırdığı görülmektedir. Sistemimiz öğrenciyi bilgiyi öğrenmekten çok ezberlemeye yönelten, motivasyonu düşük ve hedefi olmayan bireyler olmaya götürmektedir. Öğrenciler bilgiye ulaşmanın, ders çalışmanın, öğrenmenin ve başarının keyfine varmalıdırlar. Bu keyfi yaşayabilmek ancak kişinin içsel olarak güdülenmesiyle yani herhangi bir dış baskı ya da ödül olmaksızın o işi yapmak istemesiyle mümkündür.

Bu araştırmanın temelini oluşturan ve içsel güdülenmeyi açıklamaya çalışan akış kuramı, bireylerin her hangi bir dış baskı söz konusu olmadan, yaptıkları işle ne derece ilgilendikleri, işe ne kadar iyi konsantre oldukları ve o işten aldıkları keyifle ilgilenmektedir. Günlük

yaşamda her bireyin akış hali yaşadığı durumlar ve zamanlar birbirinden farklıdır.

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyimlerini incelemektir. Bu amaçla Anadolu Lisesi ve Genel Liselerde okuyan öğrenciler günlük yaşamdaki akış deneyimleri, yaptıkları işle uğraşma nedenleri, uğraştıkları işteki duygu durumları ve işle ilgili düşünceleri açısından incelenmiştir.

Başarı ve güdülenme

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel, ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumdur. Kısaca bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2003).

Toplumların gelişiminde önemli etkiye sahip olan eğitim, en temelde ailede başlamaktadır. Ailede başlayan öğrenme ve eğitim süreci yaşamın sonuna kadar çeşitli ortamlarda sürüp gitmektedir. Anne-babalar, daha küçük yaşlardan itibaren ailede verdikleri eğitimle çocuklarını en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ailede verilen eğitimin yanında zaman içinde okullarda verilen programlı eğitim kişinin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim, en genel tanımıyla bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış kazandırma sürecidir. Doğaya, topluma, insana, kültüre, sanata, özetle, bütün varlık, bilgi ve değerler alanına yönelik; öğretim, tanıtım, tecrübe, eylem ve her türlü eğitsel etkinlik ve durumları ifade etmek için kullanılan eğitim kavramının yanında "öğretim" eğitimin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmını oluşturmaktadır (Değirmencioğlu,1997:1).

Eğitim sistemi içinde en yaygın değerlendirme yöntemi akademik başarının ölçülmesidir. Başarı okul ortamında belirli bir ders veya

akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı, bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalaması olarak düşünülebilir (Özgüven, 1998).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar, eğitim sürecinde öğrenmeyi ve gelişmeyi etkileyen pek çok faktör olduğuna dikkat çekmektedir. Bu etmenleri zihinsel ve zihinsel olmayan etmenler olarak temel iki kategoriye ayırabiliriz. Kişinin zihinsel kapasitesi başarıyı etkileyen etmenlerin sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencinin aile yapısı (Christopher,1967), sosyo-ekonomik düzeyi (Austin,1954;Nichols,1965),arkadaş ilişkileri (Gowan,1957;Heath,1959), özgüveni (Borslow,1962),gelecek beklentisi (Strodbeck,1958), dışa dönük-içe dönük olması (Middleton,1959),akademik başarı üzerinde etkilidir (Özgüven,1974).

Bunun yanı sıra akademik başarı; denetim odağı, bilişsel stil, benlik algısı, akademik başarı güdüsü, kaygı, uyum, akran gruplarının etkisi, sınıf ortamı, ders programının yetersizliği, öğretmen tutumu ve aile ortamı gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Başal,1997).

Akademik performansla ilgili araştırmalar, kişilik ve güdüsel faktörlerden çok bilişsel faktörleri içermekteydi. Ancak, artık problemin öğrencilerin materyali öğrenememesi değil, öğrenmek istememesi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitsel etkinliklerinin temelinde, bilişsel engellerden çok güdüsel ve duyuşsal engellerin olduğu görülmektedir (Mei-ha Wong ve Csikszentmihalyi,1991). Bu nedenle, başarıyla ilgili araştırmalar güdülenme üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Pek çok eğitimci, güdülenme ve öğrenme arasındaki ilişkiyle ilgilenmiştir. . En genel tanımıyla güdülenme “ davranışı başlatan, davranışa enerji veren, davranışın sürdürülmesini sağlayan, davranışa yön veren, davranışı durduran ve bütün bunlara karşı organizmanın gösterdiği özel reaksiyonların neler olduğunu içeren bir inceleme alanıdır

(Öğülmüş,2000). Güdülenmiş olmak, bir Şeyi yapmak için harekete geçmiş olmak anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Gdlenmenin incelenmesi, bir bireyin eylemlerine enerji sağlayan ve yönlendiren çok sayıda faktörün incelenmesini gerektirir. Daha açık bir deyişle güdülenme, davranışı başlatan, davranışa enerji veren, davranışı durduran ve bütün bunlara karşı organizmanın gösterdiği öznel tepkileri içeren bir alandır (Ryan ve Deci,2000).

Güdülenme kuramlarının birçoğu, güdülenmeyi, eyleme geçmek için çok az güdüye sahip olma durumundan, eyleme geçmek için çok fazla güdüye sahip olma durumuna bir çok Şekilde ortaya çıkan bütüncül bir olgu olarak görmektedirler. İnsanlar yalnızca farklı oranlarda değil, aynı zamanda farklı Őekillerde güdülenirler. Bu demektir ki, insanların sadece güdülenme düzeyi çeşitlilik göstermekle kalmaz (rn. Ne kadar güdülenme) aynı zamanda söz konusu güdülenmenin yönelimi de farklılık gösterir (rn. Ne tür güdülenme?) (Ryan ve Deci,2000). Güdülenme yönelimi, insanı harekete geçiren Şeyin altında yatan davranışlarla ve hedeflerle ilgilidir. Örneğin bir ğrenci, sırf merakından ya da ilgisinden dolayı ödevini yapma konusunda son derece güdülenmiş olabilir ya da öğretmeninin veya ebeveynlerinin takdirini kazanmak istediği için güdülenme seviyesi yüksek olabilir.

Geleneksel güdülenme kuramlarına tarihsel gelişim içinde bakıldığında Wundt, James ve Ach gibi ilk psikologların güdülenmeyle eylemde bulunma isteği ya da iradesi anlamında ilgilendikleri görülmüştür. Güdülenme konusunda ne sürülen ilk görüşlerden bir diğeri de içgüdülerdir. Örneğin güdülenmenin genellikle bilinç dışında yer alan i güdülerden kaynaklandığı varsayımına dayanan psikanalitik kuram, kişisel bilişin ve çevresel faktörlerin önemini göz ardı etmektedir (ğlmş, 2000).

Önceleri kişinin temel gereksinim ve dürtüleri davranışın odak noktasındayken davranışsal bakış açısının etkisiyle gereksinim ve

dürtünün yerini pekiştirme ve ceza gibi daha farklı dışsal ödüller almıştır (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

Güdülenme alanında yapılan araştırmalara süreç içerisinde bakıldığında, psikoloji alanında hakim olan görüşe paralel olduğu görülebilmektedir. Örneğin ödül ve cezanın insan davranışı açısından önemli olduğu görüşü aynı dönemde güdülenme alanına da yansımıştır. Bu görüşe göre, güdülenme kişinin içinde değil dışındadır. Yani; örneğin bir öğrencinin çalıştığı konuda başarılı olması için sonunda bir ödül alması (yüksek not gibi) ya da bir cezadan kaçınıyor olması (düşük not gibi) gerekmektedir.

Güdülenme konusunda, özellikle son yıllarda önemli değişiklikler göze çarpmaktadır. Söz konusu değişiklikler, psikoloji kuramlarında bilişsel kavramların ve bilişsel değişkenlerin daha fazla dikkate alınmaya başlaması şeklinde özetlenebilir. Davranışın nedenleri ve davranışı ortaya çıkaran süreçlerle ilgili açıklamalarda uyarıcıların ve pekiştirme tarifelerinin rolü gittikçe azalmıştır. Bunun yerine bireyin olaylar karşısındaki yorumlarının, inançlarının, bilişlerinin, duygularının ve değerlerinin rolü üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır (Öğülmüş,2000).

Güdülenme alanında yapılan en belirgin ayırım, bir şeyi kişinin içinden gelerek eğlenceli ve ilginç bulması nedeniyle yapması anlamına gelen içsel güdülenme ile belirli bir sonuca ulaşmak için bir şeyi yapmak anlamına gelen dışsal güdülenme arasındaki ayırımdır. Her iki tür güdülenmenin de öğrenmede etkili olduğu bilinmektedir. Ancak dışsal güdülenmede bazı olumsuz yönler ortaya çıkabilmektedir. Dışsal güdülenmede, öğrenci kendi amaçları doğrultusunda eylemde bulunmak yerine, ödül getirici eylemde bulunmaya yönelebilmektedir. Bu ise öğrencinin davranışlarını, dıştan alacağı ödüller ile yönlendirmesine neden olabilmektedir. Sonuçta birey her davranışı bir ödül almak için

yapmaya başladığı gibi, ödül veren kişiye bağımlı hale de gelebilmektedir. Bu nedenler ile bireyin içsel olarak kendini pekiştirmesi ve kendini yönlendirmesi daha çok istenen bir durumdur. Otuz yılı aşkın bir süredir yürütülen araştırmalar şunu göstermiştir: Bir kişinin içsel sebeplerle yaptığı davranıştaki deneyim ve performans kalitesi, dışsal sebeplerle yaptığı davranıştaki deneyim ve performans kalitesinden çok farklılık göstermektedir (Deci & Ryan, 2000).

Öğrenme için ön gerekliliklerden birisi ve belki de en önemlisi, kişinin öğrenmeye istekli olması yani güdülenmiş olmasıdır. Bloom (1979) öğrenme için gerekli öğrenci niteliklerini iki boyutta ele almıştır. Birinci boyutu bilişsel giriş davranışları diğer boyutu ise duyuşsal giriş davranışlarıdır. Duyuşsal giriş özellikleri, "öğrencinin öğrenme süreci içinde göstereceği çabanın kaynağını oluşturduğu sanılan ilgileri, tutumları ve böyle bir süreçte başarılı olacaklarına inanma ve güvenme derecesinden oluşan özellikler bütünüdür." Bir öğrencinin belli konuyu iyi öğrenebilmesi için bu öğrencinin öğrenilecek olan konuya açık olması, o konuyu öğrenmeye karşı istekli olması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek çabayı göstereceğine güvenmesi gerekir. Öğrencide gözlenen öğrenmeye isteklilik ve öğrencinin bu yönde çaba göstermesi güdülenmiş olduğunun işaretidir.

İçsel Gdülenme

İçsel güdülenme, insanın doğasının öğrenme ve özümseme arzusunu yansıtan bir yapıdır ve böyle olmayı sürdürmektedir. İnsanlarda içsel güdülenme, güdülenmenin tek biçimini oluşturmaz, hatta istekli olarak yapılan bir faaliyetin de tek biçimi değildir: aynı zamanda bu yaygın ve önemli bir güdülenmedir. Doğumdan sonra tüm insanlar, sağlıklı dönemlerinde aktif, meraklı, oyundan hoşlanan yaratıklardır ve öğrenmek ve keşfetmek için hazır durumdadırlar; bunları yapmak için, dıştan gelen bir amaca da ihtiyaçları yoktur. Bu doğal güdüsel eğilim, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim açısından çok önemlidir; çünkü bir kişi ancak içsel ilgilerini izleyerek hareket ederse bilgi ve becerisini

geliştirebilir. Yeniliklere ilgi duyma, aktif olarak asimilasyon ve yaratıcı bir biçimde becerilerimizi kullanma eğilimi, sadece çocukluğa özgü değildir; bu insan doğasının yaşam süresince performansını, etkileyen belirgin bir özelliğidir (Deci & Ryan, 2000).

İçsel güdülenme bir davranışta bulunmak üzere bireyin içinden gelen istekliliktir. Bireyler bazı faaliyetler konusunda içsel olarak güdülenmişken diğer bazıları konusunda içsel olarak güdülenmemiş olabilmektedirler. Özetle içsel güdülenme kişiye ve faaliyete göre farklılaşmaktadır.

Davranışçı yaklaşımın yaygın olduğu dönemde psikologların bir kısmı içsel güdülenme kavramıyla ilgilenmeye başlamışlardır. İçsel güdülenme, etkinliğin bizzat kendisinden elde edilen doyumun ötesinde herhangi bir zorlayıcı neden olmaksızın bir etkinliği yapma tercihi olarak tanımlanmaktadır. İçsel güdülenme bireyin gönüllü etkinliğine ve bu etkinliği yapmaktan duyduğu hoş (olumlu) duyguya dayanmaktadır. Oysa dışsal güdülenme ödül ve ceza sistemine dayanmaktadır. Dışsal ödülleri göz önünde bulundurarak harekete geçen birey o davranışı sonucunda elde edeceği dışsal ödüllere, teşviklere ve baskılara odaklanmaktadır. İçsel olarak güdülenen birey, elde edeceği ödüllere çok o davranıştan sağlayacağı doyum üzerine odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel güdülenme olgusu, ilk olarak hayvan davranışları üzerinde yapılan deneysel araştırmalarla ortaya çıkmıştır; bu sırada birçok organizmanın, sonunda herhangi bir pekiştirici veya ödül olmasa bile, keşfedici, eğlendirici ve merak giderici eylemlere yönelik davranışlar sergilediği öğrenilmiştir (Ryan ve Deci, 2000).

Maslow (1965,1968), klinik gözlemlerine dayanarak insanların gereksinimlerini temel alan bir güdülenme kuramı geliştirmiştir. Kuramında dışsal ödüller elde etmeksizin, işin kendisinin ödül olduğunu belirten kişileri tanımlamıştır. Güdülenmeyi kendini gerçekleştirme arzusuna; kişinin etkinlikler ve deneyimler içindeki potansiyellerini ve

sınırlarını keşfetme ihtiyacına atfetmiştir (Csiszentmihalyi & Csikszentmihalyi,1988).

Maslow'un bu konuyla ilgili araştırmaları yanıtlanmayan soruları da ardında bırakmıştır. Örneğın herhangi bir yöntem ya da etkinlik içsel ödöl olur mu yoksa sadece seçilmiş bazı etkinlikler mi ödöldür? Bir başka soru içsel ödüllü deneyimlerin tümü aynı duyguyu mu verir ?

De Charms (1968), içsel güdülenme üzerinde doğrudan araştırma yapan yeni kuşak araştırmacılar arasında yer almaktadır. De Charms (1968) içsel – dışsal güdülenmeyi şöyle tanımlamıştır: “Bir kişi kendi davranışının nedeni olarak kendisini görüyorsa kendini içsel olarak güdülenmiş; kendi davranışının nedenini kendi dışına bağlıyorsa kendini dışsal olarak güdülenmiş sayacaktır” (Akt. Onaran,1981)

De Charms'ın literatürdeki “sosyal güdüleme” incelemesi psikologların gündemine içsel güdüleme kavramının konulmasına yardımcı olmuştur. Yaptığı araştırmada okul çocukları arasında yaşamlarının kendi kontrolleri altında olduğunu hissedip hissetmeme açısından önemli farklar bulmuştur. Araştırmada okul çocukları iki gruba ayrılmış; I. Gruptaki çocuklar yapmak istediklerini yaptıklarına, II. Gruptakiler ise dış baskı sonucu bu davranışa itildiklerine inanmışlardır. Sonuçta birinci gruptaki çocukların özelliğinin içsel olarak güdülenmiş olmaları olduğu bulunmuştur. II. Gruptaki çocuklar kendi davranışlarına hakim olduklarını hissetmiş ve o davranışı daha fazla ciddiye almışlardır (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi,1988).

Deci (1971,1972b) para gibi dıştan verilen ödüllerin dışsal güdülenmeye, yaratıcılık gerektiren bir işin başarılması gibi içsel ödüllerin de (kişinin kendi kendini ödüllendirmesinin) içsel güdülenmeye yol açacağını söylemektedir. Deci, dışsal ödüllerin verilmesinin içsel güdülenmeyi azaltacağını, dışsal ödüllerin azalmasının ya da kaldırılmasının tersine içsel güdülenmeyi artıracığını varsaymıştır (Akt. Onaran, 1981).

Deci (1971) yaptığı bir deneyde, içsel olarak güdülenmiş deneklere, iş başarımlarına bağlı olarak para verildiğinde, içsel güdülenmenin azaldığını, deneklerin daha çok para kazanmak için çalıştıklarını görmüştür. Daha fazla çaba gösterip daha çok para aldıklarını algılayan denekler, davranışlarının nedenini paraya bağlamak eğiliminde olmuşlar, böylece içsel güdülenmeleri azalmıştır. (Akt. Onaran,1981).

İçsel - dışsal güdülenme ayrımıyla ilgili olarak yapılan başka bir araştırmada, büyük bir keyif ve heyecanla oynayan çocuklara aynı şekilde oynamaya devam ederlerse kendilerine "iyi oyuncu" sertifikası verileceği söylendiğinde, bu şekilde ödüllendirilmeyecek olan çocuklardan daha az hareketli ve yaratıcı oldukları gözlenmiştir. Bir başka araştırmada ise resimleri öğretmeni tarafından sık sık takdir edilen bir çocuğun, bir süre sonra yaratıcılığı, orijinalliği daha az, daha alışıldık resimler yaptığı gözlenmiştir (Howe,2001).

İnsanların doğal olarak içsel güdülenme eğilimine sahip olduğu açık bir şekilde görüldüğü halde, bu eğilim sadece belli koşullar altında ortaya çıkmaktadır. İçsel güdülenme üzerinde yapılan araştırmalar, bu özel güdülenme türünü ortaya çıkaran, devamlı hale getiren ve arttıran şartlarla, bunu zayıflatan ya da ortadan kaldıran koşullar üzerinde durmuştur. Kendi kendini yönetme kuramı (Deci&Ryan,1985) özellikle içsel güdülenmeyi kolaylaştıran ya da zayıflatan sosyal ve çevresel faktörlerle çerçevelenmiştir. Buna paralel olarak, örneğin, uygun zorluklar, etkinlik artırıcı geri bildirim içsel güdülenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

İçsel güdülenme, eğitimciler için önemli bir olgu haline gelmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler açısından doğal bir öğrenme ve başarı kaynağıdır. Bu konu üzerindeki çalışmaların çoğu özerklik veya kontrol üzerinde odaklanmaktadır. Sınıfta öğrenme çalışmalarında açıkça görülmüştür ki, içsel güdülenmede özerklik veya kontrolün etkisi

büyüktür. Örneğin, birçok araştırma şunu göstermiştir: Öğrenciyi kontrol etmek yerine özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilerinde daha çok içsel güdü, merak ve istek uyandırmışlardır (Deci, Nezlek,&Sheinman,1981;Ryan&Grolnick,1986). Öğrenciler tamamıyla kontrol altında oldukları zaman, özellikle de öğrenmenin karmaşık olduğu durumlarda ya da bağlamsal ve yaratıcı bir süreç gerektiren durumlarda, insiyatiflerini yitirmekte ve öğrenme düzeyleri azalmaktadır (Benware, & Deci ,1984;Grolnick,&Ryan, 1987).

Yapılan tüm araştırmalarda birincil olarak içsel güdülenmiş davranışla ilgilenilmiştir. İçsel güdülenme davranışını ortaya çıkaran nedir ve sonuçları nelerdir? Araştırmalar laboratuarda içsel olarak güdülenmiş performansı incelemişler ancak kişinin güdülendiğinde nasıl hissettiğiyle ilgilenmemişlerdir.

İçsel güdülenmeye farklı bir bakış açısı getiren “Akış Kuramı” kişilerin içsel olarak güdülendiklerinde nasıl hissettikleriyle ilgilenmiş ve temelde kişinin yaptığı şey ne olursa olsun bundan sağladığı doyum ve mutluluk üzerine odaklanmıştır.

Optimal Deneyim ve Akış

İnsanın yaşamdaki temel amacının mutluluk olduğu varsayıldığında, bu amaca ulaşmak için gerekli koşulların neler olduğu yüz yıllardır yanıt aranan sorular arasındadır. İnsan mutlu olmak için neler yapmalı ya da insanı mutlu eden şeyler nelerdir? Sağlıklı olmak, zengin olmak, çok başarılı ya da çok ünlü olmak mıdır? Her insan için bu sorunun yanıtı elbette ki farklıdır. Ancak genel olan bir şey var ki o da insan içinde bulunduğu koşulu kabul ederek her yerde ve her koşulda mutlu olmayı başarabilir.

Csikszentmihalyi, mutlu olmanın kişinin kendi bilinci üzerinde kontrol sağlamasıyla başladığını belirtmiştir. Eylemlerimizin kendi kontrolümüz

altında olduğunu hissettiğimiz ve kendi kaderimize hakim olduğumuz pek çok deneyimimiz vardır. Bu, çok keyifli olduğumuz ve kendimizi diri hissettiğimiz, büyük bir haz duyduğumuz, yaşamımızın hep böyle olmasını istediğimiz ve belleğimizde yer eden deneyimlerimize Csikszentmihalyi “optimal deneyim” adını vermiştir (Csikszentmihalyi,1991). Çok sıkışık bir rotada ilerleyen bir gemcinin, gemisi azgın dalgaların üzerinde tıpkı bir tay gibi sekerken ve rüzgar saçlarını darmadağın ederken, yelkenler, tekne, rüzgar ve deniz damarlarında titreşirken ahenkle mırıldanan bir gemcinin hissettiği şeydir bu. Bir ressamın, boyaların bir bez üzerinde herkeste manyetik bir gerilim yaratan, başkalarının şaşkın bakışları altında yeni ve canlı bir şekil almaya başladığını hissettiği şeydir bu. Bu tür olaylar sadece dış koşullar uygun olduğunda meydana gelmez; toplama kampında yaşamış kişiler bir kuş sesi duyduklarında ya da insanlar zor bir işi denemeye kalkıştıklarında ve bunu başardıklarında da bu durum ortaya çıkabilir.

En iyi anlar genellikle çok zor ya da değerli bir şeyi başarmak için insan kendi aklının sınırlarını gönüllü bir çabayla zorladığı zaman meydana gelir. Bu nedenle optimal deneyim, bizim meydana getirdiğimiz bir şeydir. Bir çocuk için optimal deneyim, daha önce yaptığı kulelerden daha büyük bir kule inşa ederken titreyen parmaklarıyla kulenin son parçasını koymaya çalıştığı andır; bir yüzücü için optimal deneyim, kendi rekorunu kırmaya çalıştığı andır; bir kemancı için ise çok karışık bir müzikal pasajda ustalaşmaktır. Her bireyin kendini geliştirmesi için binlerce fırsat ve meydan okuyuş vardır. Bu tür deneyimlerin o an için pek de haz verici olması gerekmez. Bir yüzücünün kasları, asla unutamayacağı bir yarış sırasında aşırı derecede yorulabilir, bu yüzücü o anda akciğerlerinin adeta patlayacağını hissedebilir ve yorgunluktan şaşkına dönebilir; yine de bu anlar geriye dönüp baktığında o yüzücü için yaşamın en iyi anları olmuştur(Csikszentmihalyi,1990)

Akış kuramı, güdülenme, kişilik ve öznel yaşantıyı, bütüncül bir çerçevede birleştirmeye çalışmıştır (Csikszentmihalyi,1975,1978,1982,1988a,1990). Kuram, öznel

yaşantıdaki değişkenlerin nedenlerini ve yaşantının günlük dinamiği ile zeka, yaratıcılık, ruh sağlığı gibi bağlantısız görünen psikolojik fenomen sınıfı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışır (Moneta ve Csikszentmihalyi,1996).

Akış kuramı kişiyi üç bütüncül “teleonomi” ya da güdüsel sisteme göre hareket eden bir sistem olarak görür:genetik, kültürel, benlik güdüsel sistemi.genetik güdüsel sistemi, kişinin organizmasında genetik olarak programlanan (yemek yeme, sağlıklı olma, veya cinsel tatmin gibi) tatmin olma ve hedef arayışlarıyla ilgilidir. Kültürel güdüsel sistem, sosyal ve ekonomik başarı arayışı ve sağlama ile ilgilidir. Benlik güdüsel sistemi, genetik ve kültürel sistemin birlikte oluşumudur. Kişinin yaptığı işi eğlenceli algılaması ve işin kendisinin ödül olması durumunda bilinçlilikte meydana gelen ilerleme ve yeniden düzenleme ile ilgilidir. Akış kuramına göre, öznel yaşantıdaki optimal durumlar, benlik sisteminin baskın olduğu durumlarda meydana gelir.

Csikszentmihalyi çalışmaları esnasında insanların kendi kendilerine eğlenirken neler hissettiklerini ve bunun nedenlerini olabildiğince eksiksiz bir biçimde anlamaya çalışmıştır. Bu konudaki çalışmalarının temeli 1965 yılındaki doktora tezine dayanmaktadır. Yaptığı ilk araştırmalarda sanatçılar, atletler, müzisyenler, satranç ustaları ve cerrahlar gibi yüzlerce “uzmanla”, başka bir deyişle zamanlarını tamamen kendilerinin tercih ettikleri etkinliklerle geçiriyor gibi görünen kişilerle ilgilenmiştir. Bu kişilerin yaptıkları iş esnasında, hissettikleri temelinde, akış kavramına dayanan optimal deneyim kuramını geliştirmiştir. Akış’ı en basit şekilde “İnsanların başka hiçbir şeyi önemli görmeden ellerindeki işle uğraşmaları durumu” olarak tanımlamıştır. Deneyimin kendisi öyle zevklidir ki kişiler herhangi bir kazanç sağlamasalar bile, işi bütünüyle işin kendisi uğruna yaparlar.

Akış, bireyin kendini aynı anda bilişsel olarak yeterli, güdülenmiş ve mutlu hissettiği bir psikolojik durum olarak tanımlanmıştır. Akış

kuramının zor ve başarılması istenen girişimlerinden bir tanesi güdülenme, kişilik ve öznel deneyimleri bir araya getirip, bir ana yapı çerçevesinde birleştirmeye çalışmasıdır (Csikszentmihalyi,1975,1978,1982,1988a,1990).

Akış, bireyin iç yaşamını kontrol ederek mutluluğa ulaşma sürecini incelemektedir. Akış deneyimini anlamak bir anlamda benliğin çabalarını ve bireysel iyi olma halinin kalitesini anlamak açısından önemlidir (Inghilleri,1986).

İnsanlar bir an durup hayatta nelerin kendilerini eğlendirdiğini, memnun ettiğini düşündüklerinde, hazza benzeyen ama hazdan biraz daha farklı başka bir kategoriye giren ve keyif adı verilen bazı deneyimlerini hatırlarlar. Keyif veren olaylar, bir insan sadece bir gereksinimini ya da arzusunu tatmin ettiği ya da sadece öncelikli beklentilerini karşıladığı zaman değil; insanın yapmayı planladığı bir şeyi yaptığı ve belki de daha önce hayal bile etmediği beklenmedik bir şeye eriştiği zaman meydana gelir. Bu durumda keyif “ optimal deneyim “ kavramıyla aynı anlama ve aynı içeriğe sahip anlamına gelmektedir.

Akış hali, benliğin ve bilinçliliğin nasıl bir düzende ilerlediğini ve geliştiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bilinçli olmak; duyular, duygular, düşünceler ve niyetler gibi belli bazı bilinç olaylarının meydana geliyor olması ve bunların yönünü takip edebilmek demektir. Çevremizdeki her uyarıcının farkında değilizdir. Ancak hangi uyarıcıya dikkatini odaklayacağı kişinin büyük ölçüde kendi elindedir. Dikkat bilincin en önemli parçalarından biridir ve deneyimlerimizin kalitesini geliştirme görevinde en önemli araçtır. Benlik de dikkat gibi bilincin içeriklerinden biridir. Benlik bilinçten geçen her şeyi içerir: bütün anılar, eylemler, arzular, hazlar ve acılar buna dahildir.(Csikszentmihalyi,1990)

Akış durumunda iken dikkatimiz bizim kontrolümüzdedir ve yaptığımız şeyler bilincimizdeki düzene eklenir. Akış deneyiminin ardından benliğin organizasyonu önceki duruma göre daha da

karmaşıklıdır. Karmaşıklığın artması benliğin gelişmesi demektir. Karmaşıklık ayrışma (differentiation) ve bütünleşme (integration) olmak üzere iki psikolojik sürecin sonucudur. Ayrışma kendini başkalarından ayırmaya, biricikliğe doğru bir hareketi ifade eder. Bütünleşme ise bunun tam tersidir: başkalarıyla, benliği aşan varlıklarla ve düşüncelerle oluşturulan bir birlik. Benliğin karmaşıklığı, bu iki zıt eğilimi bir araya getirmedeki başarısıdır.

Benlik, akışın bir sonucu olarak daha da ayrıştırılır. Çünkü üstesinden gelinen her zorluktan sonra insanlar geriye dönüp baktıklarında kendilerinin daha farklı, daha güçlü, daha kendilerine özgü, biricik olduklarını görürler.

Akış, kişinin içinde bulunduğu çevrede fırsatları ve kapasitesi uygun olduğu koşullarda oluşabilir. Örneğin yemekli bir arkadaş toplantısında biri ortaya bir konu atar ve herkes sohbeete katılır. Birer birer espiriler yapar, öyküler anlatırlar ve çok kısa süre içinde herkes eğlenmeye ve birbiri hakkında iyi şeyler hissetmeye başlar. Bu gibi olaylar kendiliğinden meydana gelebilir, ancak akışın yapılandırılmış bir etkinlikten ya da bir bireyin akış yaratma yeteneğinden ya da her ikisinden birden kaynaklanma olasılığı daha güçlüdür.

Dünyanın farklı yerlerinde yapılan araştırmalar, kültürel farklılıklara karşın (kadın- erkek, genç- yaşlı) optimal deneyimin farklı kesimlerce hep benzer biçimlerde tanımlandığını göstermektedir. Akış deneyimi sadece zenginlere ya da sanayileşmiş seçkinlere özgü değildir. Kore'deki yaşlı kadınlar, Tayland ve Hindistan'daki yetişkinler, Tokyo'daki ergenler, İtalya Alplerindeki çiftçiler, çobanlar, Şikago'daki imalat sanayisinde çalışan işçiler hemen hemen aynı sözcüklerle bu deneyimi ifade etmektedirler.

Akış kuramının iki anahtar özelliği, kişinin içinde bulunduğu etkinliğe tam konsantre olması ve etkinlikten aldığı zevktir. Araştırma raporları akış halini deneyimleyen bireylerin belirttikleri ortak özellikleri genel bir çerçevede toplamıştır. Akış hali yaşayan birey ilk olarak kendi yaşamı üzerinde kontrol sağladığını hissetmektedir. Bu kontrol duygusunu yaşamasına yardımcı olan bireyin etkinlikle bütünleşmiş olmasıdır. Kişi yaptığı işle öyle bütünleşmiştir ki, deneyim kendiliğinden ve otomatik bir hal almıştır. Akış halini yaşayan kişi elindeki göreve, dışarıdan gelebilecek herhangi bir uyarıcıyı fark etmeyecek kadar odaklanmıştır. Bu kişiler davranışlarını kontrol edecek herhangi bir başka güdüyle zihinlerinin meşgul olmadığını, ego güdülerini aştıklarını belirtmişlerdir. Yaptıkları işe tam konsantre olmaları ve dışsal etkilerden uzak olmaları zaman algılarını da değiştirmektedir. Kişiler zamanın nasıl aktığını fark etmemektedirler.

Csikszentmihalyi (1991), çalışmalarında ister rekabet, ister şans isterse yaşantının herhangi bir boyutu olsun, bütün akış etkinliklerinin kişiye bir keşif duygusu hissettirdiği, insanı yeni bir gerçekliğe taşımaya bağlı bir yaratıcılık duygusu verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bir bilim adamı, araştırma yaparken yaşadığı akışa benzer deneyimi şöyle tarif ediyor: " Araştırdığım ve bulduğum şeyleri merak edip yapıyorum. Para kazanacağım, meşhur olacağım diye değil sadece meraktan yapıyorum ve ortaya teori çıkıyor. Araştırmaları yaparken en büyük mükafatım, gecenin üçünde filan sorunu çözdüğüm zaman, veya işin püf noktasını anladığım zaman duyduğum haz. Uçuyorum... ." Hindu felsefesinden etkilendiği bir cümleyle "Bir iş yaparken kendini yaptığın işin meyvelerinden soyutlayacaksın" şöyle devam ediyor. " Kendini yaptığın işin içinde kaybedeceksin. Ummana dalacaksın. Onunla bir olacaksın; gece, gündüz onu teneffüs edeceksin, o zaman dünyadan

haberinin olmuyor ve işte o zaman bir şey yaratabiliyorsun” (Sinanoğlu,2001;sf.no121,125,182).

Optimal bir deneyimin en temel ögesi, onun bizzat kendisinin bir amaç olmasıdır. Başlangıçta başka nedenlerle bu etkinliğe girilmiş olsa bile, bir süre sonra etkinliğin kendisi bir içsel ödül olmaya başlar. Akış deneyimi yaşayan bireyler için, amaç işin kendisidir. Hangi işle uğraşılıyor olursa olsun sadece işin kendisi bireyin amacıdır ve hissettiği keyif duygusu o işin ödülü durumundadır.

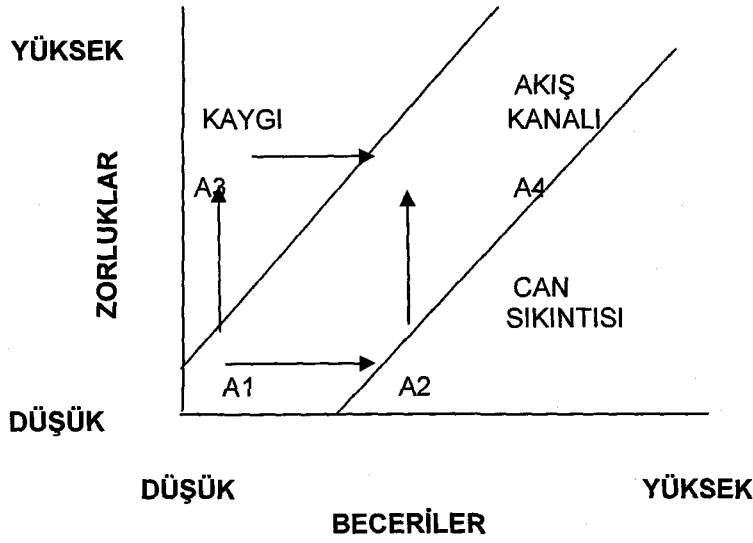
Akış kuramına göre, kişi, dinamikliğiyle akış yaşayabileceği durumlar arayışındadır. Verilen bir görevde beceri algısı, güçlük algısından düşükse, kişi endişeye düşer ve bu durumu, yeni beceriler öğrenerek dengelemeye çalışır; algılanan güçlükler algılanan becerilerden yüksekse, kişi sıkılır ve daha güç faaliyetler arayışına girer.

Akış kuramı bir kişinin bir şey yaparken ki güdülenmesiyle ilgili akış halini oluşturacak öğeleri tanımlamaya çalışmaktadır. Akış halini deneyimlemek genellikle aktivitenin algılanan zorluk derecesi ve bireyin algıladığı beceri düzeyi arasındaki denge ile nitelenir ve bireyin yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Singer ,1996).

Zorluk derecesi ve beceri arasındaki bu denge birçok araştırmanın odağı olmuştur(Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi , 1988). Düşük ve yüksek düzeyde zorluk ve becerilerin ikili kombinasyonları sonucunda dört koşul vardır.

- Yüksek zorluk derecesi ve yüksek beceri – AKIŞ
- Düşük zorluk derecesi ve yüksek beceri – CAN SIKINTISI
- Düşük zorluk derecesi ve düşük beceri – İLGİSİZLİK
- Yüksek zorluk derecesi ve düşük beceri – KAYGI

Akış durumunu açıklamak için basit bir grafikten yararlanabiliriz.



Yukarıdaki grafik bir kişiyi dört farklı zamanda göstermektedir. Tenis oynamaya yeni başladığında (A1), bu kişinin hiçbir becerisi yoktur ve karşılaştığı tek zorluk topa vurarak onu ağın üzerinden aşmaktır. Bu çok zor bir iş olmasa da büyük olasılıkla kişiye zevkli gelecektir, çünkü zorluk derecesi, gelişmemiş olan becerilere uygundur. Bu noktada büyük olasılıkla akış yaşayacaktır. Ama orada fazla kalamayacaktır. Bir süre sonra çalışmaya devam ederse becerileri de gelişecek ve bu hareketten sıkılacaktır(A2). Ya da daha antrenmanlı bir rakiple karşılaşacak ve daha zor işler olduğunu fark edip, kendi performansıyla ilgili kaygı duymaya başlayacaktır(A3). Bu kişi sıkılıyorsa ve yeniden akış yaşamak istiyorsa tek bir seçeneği olacaktır. Karşılaştığı zorlukları çoğaltmak. Kişi becerilerine uygun yeni ve daha zor bir hedef belirleyerek akış durumuna yeniden geçecektir. (A4). Grafikte görülmeyen kısmıyla eğer bu kişinin tenisle ilgili beceri algısı düşük, yaptığı işin zorluk derecesi de düşükse ilgisizlik yaşayacaktır.

Ortam (ev, iş, sınıf gibi) ve aktiviteler (günlük rutinler, ev ödevleri, atletik yarışmalar vs) karşısındaki çalışmalar sürekli olarak zorluk-beceri koşullarının karşılaştırmasını göstermektedir. Akış olumlu duygularla,

yüksek düzeyde konsantrasyonla, daha çok içsel güdülenme, daha çok kontrol duygusu ve daha çok doyum hissiyle yakından ilişkilidir. (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988).

Kurama göre, başarılı akış arayışı, sadece yaşantı kalitesini değil, ruh sağlığını, objektif performansı, zekayı ve yaratıcılığı da artırır. Sistematik akış arayışının olma olasılığı yüksektir ve bu, sanat, spor ve belirli meslekler gibi yapılandırılmış faaliyetlerde daha yoğun ve komplekstir. Bunun sebebi, kişinin sadece yapılandırılmış faaliyetlerde yeni beceriler öğrenme ve görevin güçlük ve türünü seçme yoluyla, beceri ve güçlükleri konusunda daha çok kontrol sahibi olmasıdır.

Akışla ilgili önemli sorulardan birisi "Neden oyun oynamak eğlencelidir de, evde oturmak gibi her gün yapmak zorunda olduğumuz işler çoğunlukla bu kadar sıkıcıdır?" Ayrıca, bir insan toplama kampında bile neşelenebilirken, bir başkası bir yerde tatil yaparken bile sıkılabilir? Ya da işten zevk almak, neden boş zaman etkinliklerinden zevk almaktan daha kolaydır? Kurama göre, belirlenmiş hedeflerin olması, yapılan etkinlikle ilgili geri bildirim, kuralların ve aşılması gereken zorlukların olması insanı yaptığı işe adamaya ve yoğunlaşmaya teşvik eder. Bu durumda kuralların belli olduğu, bir hedefin olduğu etkinliklerde akışın yaşanma olasılığı yükselmektedir.

İlgili Araştırmalar

Son yirmi yıldan bu yana araştırmacılar çeşitli disiplinlerde optimal deneyim kavramını kuramsal olarak kullanmışlardır. Psikoloji alanında akış kuramı dağcılarla (Csikszentmihalyi,1969), satranç oyuncularıyla (Csikszentmihalyi,1975b) çalışmıştır. Psikologların yanı sıra sosyoloji alanında yabancılaşma ve amaçsızlık (Mitchell,1988), kültürler arası farklar (Massimini, Csikszentmihalyi ve DelleFave,1988), iş hayatında kadınlar (Allison ve Duncan,1988) gibi konularda da akış kuramından faydalanılmıştır.

Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda bireylerin günlük deneyimleri içinde akış hali deneyimlerinin yakalanabilmesi için Csikszentmihalyi ve Larson (1987) tarafından bir yöntem geliştirilmiştir. Deneyim Örneklemesi Metodu adı verilen bu yöntemde 7 günlük bir dönem boyunca, katılımcılardan elektronik bir aygıt takmaları istenmekte ve yaklaşık 8 random sinyal gönderilmektedir. Sinyali alan bireyler Deneyim Örneklemesi Formu'nu doldurmaktadırlar. Bu soru çizelgesinde nesnel (katılımcı o anda ne yapıyor) ve öznel (katılımcı bunu yaparken ne hissediyor) veriler toplamayı sağlayan sorular bulunmaktadır.

Akış kuramı, psikoloji alanında ergenlerle yapılan pek çok araştırmayı içermektedir. Ergenlik döneminin önemli boyutlarından olan okul, arkadaşlık, aile gibi konular araştırmaların konusu olmuştur. Ergenlik döneminde öğrencilerin vakitlerinin pek çoğu, okulla ya da okul konularıyla ilgili olduğundan araştırmalar öğrencilerin bu durumlardaki akış deneyimlerini içermektedir.

Csikszentmihalyi ve Larson (1984) yaptıkları bir araştırmada, Şikago'da bir lise grubuna Deneyim Örneklemesi Formu uygulamış ve öznel yaşantı kalitesinin, 4 farklı sosyal bağlamda gösterdiği değişiklikleri incelemiştir: ailede, arkadaşlarla, yalnızken ve okulda yaşam. Sonuçta Deneyim Örneklemesi Metodunun ortalama değerlerinden çok farklı yapılar ortaya çıkmıştır. Aile içerisinde yaşam, genellikle mutlu ancak katılım ve konsantrasyon bakımından eksiktir; arkadaşlar arasındaki durumda yine mutluluk ve katılım yüksektir, ancak konsantrasyon düşüktür; yalnızken mutluluk ve katılım düşük, konsantrasyon yüksektir; son olarak okul yaşamında mutluluk yoktur ancak katılım orta derecede, konsantrasyon oldukça yüksektir.

Deneyim Örneklemeye Metodu kullanılarak İtalyan (Carli, Delle Fave & Massimini, 1988) ve Güney Kore’li (Won, 1989) ergenlerle yapılan çalışmalar sonucunda, ergenlerin sınıfta veya ödevlerini yaparken kapsamlı olumsuz yaşantı ve içsel güdülenme yoksunluğu bildirdikleri bulunmuştur (Akt. Csikszentmihalyi ve Larson, 1987).

Ergenlerin yaşamlarının büyük oranı okulda, sınıfta ya da evde ödev yaparak geçmektedir. Ergenlik döneminin ilgilerini göz önünde bulundurarak düşündüğümüzde, ödev yapmanın ya da ders çalışmanın pek çok ergene keyif vermeyeceğini tahmin edebiliriz.

Bir başka çalışmada üç farklı ergen grubunda akış deneyimi karşılaştırılmıştır. Birinci grup İtalya’da bir devlet okulundan, ikinci grup Chicago yakınlarında banliyöye ait bir liseden ve üçüncü grup Chicago devlet okulundaki matematikte yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır (Csikszentmihalyi ve Larson, 1987). Araştırmada, Deneyim Örneklemeye Modeli kullanılmıştır. Sonuçta İtalyan gençler, Amerikalılardan, özellikle de matematikte yetenekli öğrencilerden daha fazla akış deneyimi bildirmişlerdir. Amerikalı öğrenciler arasında, tipik okullardaki gençlerin yetenekli olanlardan daha fazla akış hali bildirdikleri bulunmuştur. Amerikalı yetenekli öğrenciler en fazla can sıkıntısı (beceri zorluk derecesini aştığında) ve kaygı (zorluk derecesi beceriyi aştığında) bildirmişlerdir. Yetenekli gruptaki öğrencilerin daha düşük oranda ilgisizlik – beceri ve zorluk derecesi ortalamasının altında- bildirmeleri araştırmada elde edilen en ilginç bulgu olmuştur (örneğin TV izlemek ya da müzik dinlemek). Sonuçta kültürler arası karşılaştırmada Amerikalı yetenekli gençlerde akış ve ilgisizlik diğer gruba göre daha nadir görülürken can sıkıntısı ve kaygı çok daha yaygın bulunmuştur.

Akış kuramı, test edilme potansiyeline sahip birçok tahmin ortaya çıkarır. Bunlardan en önemlisi, çok basit olmakla birlikte “ güçlük ve beceri dengesi yaşantı üzerinde olumlu etkiye sahiptir” varsayımdır. Bu varsayım, bir grup İtalyan öğrenci üzerinde test edilmiştir(Massimini ve diğerleri,1987). Akış yaşantısı, kişinin yaşadığı güçlük ve becerilerin

seviyesini, kendi kişisel ortalamasına göre puanlaması şeklinde düzenlenir ve hafta boyunca Deneyim Örneklemeye Metodu ile ölçülür. Sonuçta gençler, akış durumunda iken, daha mutlu, memnun, güçlü, motive olmuş ve bilişsel olarak etkin hissetmektedir. Sonuçların, kuramda da ileri sürüldüğü gibi yüksek beceri ve güçlük düzeyinin aynı anda meydana gelmesine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Mayers'in (1982) yaptığı bir çalışmada lise öğrencileri zorluk derecesi ve beceri düzeyiyle ilgili olarak okul konularını ve aktivitelerini değerlendirmişlerdir. TV izlemek ve müzik dinlemek gibi öğrencilerin en gözde aktivitelerinin akış alanına girdiği görülmektedir (zorluk derecesi= beceri). Aktivitelerde zorluk derecesi ve becerinin düşük düzeyde, arkadaşlarla aktivitelerin orta düzeyde; ve sanat (drama ve bale) ve spor aktivitelerinde ise zorluk derecesi ve becerinin yüksek düzeyde eşit olduğu bulunmuştur (Pintrich ve Dale,1996).

Bazı çalışmalar ergenlerin spor deneyimlerini Deneyim Örneklemeye Metodu ve benlik bildirim verilerini kullanarak incelemişlerdir. Kleiber, Larson Csikszentmihalyi (1986), ergenlerin yaptıkları diğer günlük aktivitelerle karşılaştırıldığında oyunların ve sporun yüksek miktarda içsel güdülenmeyle, algılanan özgürlükle, olumlu duygu durumla, konsantrasyon ve zorlukla sonuçlandığını belirtmişlerdir.

Çocukların fiziksel aktivite deneyimlerini değerlendirmek için, akış kuramının kuramsal çerçeve olarak kullanıldığı bir çalışmada; Mandigo ve Couture (1996) 9-14 yaşları arasındaki çocuklara algılanan zorluk, beceri, eğlence, sıkıntı ve kaygı halini değerlendirmek için sorular sorulmuştur. Sonuçta, katılanların akış hali kodladıkları zaman (ortalamanın üstünde beceri ve zorluk); kaygı ve can sıkıntısı bildirdikleri durumdan daha fazla eğlendiklerini belirttikleri bulunmuştur. Akış ve can sıkıntısı arasında eğlenme düzeyi açısından anlamlı bir fark bildirmemişlerdir.

Akış kuramıyla ilgili yapılan bir başka araştırmada işçilere bir hafta boyunca, Deneyim Örnekleme Metodu uygulanmıştır. Araştırmanın asıl sorusu,yaşantının kalitesinin, kişinin herhangi bir iş yapmasından veya boş olmasından ya da kişinin akışta olmasından etkilenip etkilenmediğidir. Araştırmanın sonucuna göre, yaşantı kalitesi kişinin işte ya da boş olmasına bakmaksızın, akışta olmasıyla yakında ilgilidir(Csikszentmihalyi ve LeFevre,1989). Duyuş, güç, konsantrasyon, yaratıcılık, tatmin ve güdülenme, akış halinde daha yüksektir.

Bireylerin günlük yaşamda bildirdikleri akış deneyimleri pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Akış deneyimi bireyin kişiliğinden mesleğine kadar pek çok özelliğten etkilenmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre,1989). Bu araştırmada da amaç lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyimlerini incelemektir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyimlerini incelemektir. Kişinin akış deneyimi yaşaması için var olması gerektiğii düşünölen boyutlar açısından öğrenciler incelenmiştir. Tüm bu boyutlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Öğrencilerin konsantrasyon düzeyleri yaptıkları işe göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin dikkatlerini toplamada zorlanma düzeyleri yaptıkları işe göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğrencilerin dikkatlerinin kendilerine yönelik olma durumları yaptıkları işe göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Öğrencilerin yaptıkları işin kendi kontrollerinde olduğunu düşünme düzeyleri işe göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğrencilerin duygu-durumları yaptıkları işe göre farklılaşmakta mıdır?

- 6- Farklı psikolojik durum bildiren öğrencilerin yaptıkları işe göre dağılımları farklılık göstermekte midir?
- 7- Farklı psikolojik durum bildiren öğrencilerin arandıkları zamana göre dağılımları farklılık göstermekte midir?
- 8- Akış yaşayan öğrencilerin sayılarının güne göre dağılımları farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yeni bir yüzyılın başında olduğumuz şu dönemde, toplumların teknolojiye ve eğitime giderek yükselen bir oranda önem verdikleri bilinen bir gerçektir. Bu, gelişmiş bir toplum olmanın gereğidir. Böyle bir toplumu oluşturan bireyler, sağduyulu, hoşgörülü, bilgi düzeyi yüksek, değişime ayak uydurabilen, kendini geliştirmenin önemini kavramış olmalıdır. Eğitimin en önemli görevi bu tarz başarılı ve mutlu bireyler yetiştirmektir.

Eğitim sistemimiz göz önünde bulundurulduğunda, gün geçtikçe aksayan bir yapı olduğu görülmektedir. Öğrenciler okula başladıkları ilk günden itibaren uygulanan yöntemler onları ders çalışmaktan, başarıdan ve çalışmanın keyfinden uzaklaştırıp; bilgiyi ezberlemeye derse karşı olumsuz duygular geliştirmeye yöneltmektedir.

Oysa ideal olan, öğrencinin başarılı olmayı arzulaması ve bunun için çaba harcamasıdır. Öğrenciyi başarıya götüren ipuçları bunlardır. Öğrenci eğlenerek, keyif alarak, herhangi bir dış baskı (öğretmen veya aile baskısı, düşük not alma korkusu) olmaksızın öğreniyor ve çalışıyorsa öğrencinin başarılı ve dolayısıyla mutlu olması mümkündür.

Öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarını azaltmak, daha başarılı bireyler yetiştirmek eğitim sisteminde yapılan hataları düzeltmekle mümkündür. Bu hatalar eğitim konusunda yapılan araştırmalarla düzeltilebilecektir.

Akış kuramı temelinde yapılan araştırmada öğrencilerin yaptıkları işler arasında hangilerinden keyif aldıkları, hangi işi yaparken kendilerini daha mutlu hissettikleri ve konsantre oldukları vs. belirlenmeye çalışılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, araştırmada kullanılacak olan Deneyim Örnekleme Yöntemi'nin doğası gereği, Lise öğrencilerinin yer alacağı küçük bir örnekleme yapılacaktır.

TANIMLAR

İçsel Güdülenme: Etkinliğin bizzat kendisinden elde edilen doyumun ötesinde herhangi bir zorlayıcı neden olmaksızın bir etkinliği yapma tercihidir.

Akış Hali: Bireyin kendini aynı anda bilişsel olarak yeterli, güdülenmiş ve mutlu hissettiği bir psikolojik durumdur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bilgi toplama araçları, araştırma grupları ve verilerin işlenmesi sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinin günlük yaşam deneyimlerinin incelenmesini ve karşılaştırılmasını içeren betimsel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2002-2003 öğretim yılında, Adana ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 30 öğrencinin 6'sı (%20) erkek 24'ü (%80) kızdır. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesine dayandığından özellikle kız öğrenciler böyle bir araştırmaya katılmaya daha fazla ilgi göstermişlerdir. Öğrencilerin tamamı 15-16 yaşlarındadır. Öğrenciler lise 1 ve lise 2'inci sınıfa devam etmektedirler. Lise 1'e devam eden öğrenciler araştırma grubunun % 60'ını lise 2'ye devam eden öğrenciler ise grubun % 40'ını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla Deneyim Örneklemesi Metodundan yararlanılmıştır.

Deneyim Örnekleme Metodu

Son yıllarda gittikçe artan sayıda araştırmacı, insanların hayatını şekillendiren deneyimler ve günlük olaylar hakkında veri toplamıştır. Deneklerin tesadüfi zamanlarda, kendi kendine rapor bilgisi vermesini sağlayan, sinyal gönderen aletlerin kullanıldığı bir araştırma metodu olan "Deneyim Örnekleme Metodu"nun (Experience-Sampling Method-ESM) gelişimi 1975 yılında Şikago Üniversitesinde başlamıştır. Bu tür bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmasının nedeni; çok sayıda araştırma sonucunun da gösterdiği gibi, insanların günlük davranışları ve deneyimleriyle ilgili ileriye dönük verilerin sağlanmasında ortaya çıkan yetersizlik ve memnuniyetsizliktir (Akt. Larson ve Csikszentmihalyi,1988).

Kapsam olarak ESM, bilinçli olma halindeki düzenliliği ortaya koymaktadır. ESM uygulaması gereği, tesadüfi zaman aralıklarında sinyal yayan elektronik aletlere ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı aygıtlar, farklı avantaj ve dezavantaj sunmaktadır. Örneğin bir öğrenci için titreşimli bir aygıt uygun olabilirken, yaşlı bir birey için sesli bir kol saati daha uygun olmaktadır.

Sinyali aldığı sırada denek, Deneyim Örnekleme Formuna (ESF) o anki psikolojik durumu ve anlık haliyle ilgili temel bilgileri yazmaktadır. Bu kayıt Deneyim Örnekleme Metodunun temelini oluşturur. Deneyim Örnekleme Formunun içeriği temelde, bireyin içinde bulunduğu ortam ve kişiler, yaptığı birincil ve ikincil aktivite, düşüncelerinin içeriği, duygu durumu, aktiviteyi ve kendisini algılayışı gibi boyutlardan oluşmaktadır. Her araştırmacı araştırmasının amacına uygun olarak formu şekillendirmektedir.

Yapılan geçerlik- güvenilirlik çalışmalarında formdaki "Yaptığınız temel şey neydi?" sorusuna başlangıçta 154 aktivite yazılmış, bu aktiviteler 16 kategoride toplanmıştır. Bazen de sadece 3 aktivite alanı bulunmaktadır. İki kodlayıcı arasında 154 kategori düzeyindeki uyum %88, 16 değişken gruplaması düzeyinde %96 olmuştur.

Tek zaman ölçümlerinin aksine ESM, kişilerin cevaplamalarında tamamen tutarlı olmalarını beklememektedir. "A" kişisi Pazartesi günü "B" kişisinden daha mutlu olabilir. Ancak Perşembe günü de "B" "A"dan daha mutlu olabilir. Bu durum, yaşanan olaylara bağlıdır. Teknik, psikolojik durumlar üzerinde yaşam koşullarının etkilerini ölçmeye programlandığından, mükemmel güvenilirlik amacını bozmaktadır. Geçerlik – güvenilirlik çalışmalarında kişisel cevaplama tutarlılığını belirlemek için her konunun haftanın ilk yarısındaki ortalama ve standart sapmaları, ikinci yarısındaki ortalama ve standart sapmalarla ilişkilendirilmiştir. Ölçekteki 8 değişken üzerindeki korelasyon katsayısı gençler için .60 iken ; yetişkinler için .74'tür. Pawlik ve Buse (1982) 135 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, bulunulan yer ile ilgili korelasyon katsayısını .57, ruh hali (mod) ile ilgili katsayısı .76, ve güdüler ile ilgili olanı ise .80 bulmuşlardır.

Araştırmada sinyal veren araç olarak öğrencilerin cep telefonları kullanılmıştır. Her deneğe toplam 36 adet formdan oluşan bir dosya verilmiş ve günün farklı saatlerinde telefonla sinyal geldiği anda öğrencilerden ellerindeki formu doldurmaları istenmiştir. Bireysel olarak doldurulan formun yanıtlanması yaklaşık 2 dakikayı almaktadır(Ek 1).

Verilerin İşlenmesi

Deneyim Örneklem Metodu ile ulaşılan sonuçlarda araştırmaya katılan öğrenci sayısı değil, öğrencilerin akış göstergesi olduğu düşünülen sorulara tüm hafta boyunca verdikleri cevaplar esas alınmıştır. Bu araştırmada önemli olan uygulanan form sayısıdır. Her form farklı bir zamandaki yaşantıyı bildirmektedir.

Araştırmada verilerin işlenmesi aşamasından önce, her öğrencinin bir hafta boyunca doldurduğu formlara göre, nerede olduğu, yaptığı

temel şey, o işi yapma nedeni, yaptığı işe konsantrasyonunu içeren cevaplar, duygu durum ifadeleri, işin zorluk derecesi ile öğrencinin beceri düzeyine ilişkin verdiği yanıtlar programa yüklendi.

Verilerin işlenmesinin ilk aşamasında akış yaşamının göstergeleri olduğu düşünülen madde ve sıfatlara ilişkin betimsel istatistikler bulundu. Bu madde ve sıfatlara verilen tepkiler arasında yapılan işe göre fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildi.

Farklı psikolojik durum yaşadığı belirlenen deneklerin yaptıkları iş ile arasındaki ilişkinin anlamlılığı Ki-Kare testi ile incelendi.

Farklı psikolojik durum yaşama ile aranılan gün arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yine Kay-Kare testi kullanıldı.

Farklı psikolojik durum yaşayan denek gruplarında maddeler ve sıfatlar için deneklerin z-standart puanları bulundu. Denek gruplarının z puanlarına ait ortalamaları arasındaki farklar, tek yönlü varyans analizi ile test edildi.

Verilerin çözümlenmesi SPSS paket programı ile yapılmış ve .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, amaçlarda yer alan soruların test edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deneklerin Deneyim Örneklem Formunda yaptıkları işe göre dağılımları Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Aranıldığında Yaptıkları İşe Göre Dağılımları

Yapılan iş	F	%
Ders çalışmak	314	29,1
Okulda olmak	144	13,3
Diğer	622	57,6
Toplam	1080	100,0

Akış yaşamının göstergeleri olduğu düşünülen "konsantrasyon, dikkati toplamada zorluk, dikkatin kendine yönelik olması ve kontrol" maddelerine verilen tepkilerin ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akış Yaşamının Göstergeleri Olan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

		N	X	Ss
Konsantrasyon	Ders çalışma	314	3,84	,91
	Okulda olma	144	3,54	1,10
	Diğer	622	3,92	1,03
Dikkati toplama	Ders çalışma	314	2,32	1,02
	Okulda olma	144	2,31	1,23
	Diğer	622	1,53	,85
Kendine yönelik dikkat	Ders çalışma	314	2,66	1,41
	Okulda olma	144	2,73	1,34
	Diğer	622	3,20	1,36
Kontrol	Ders çalışma	314	3,92	1,16
	Okulda olma	144	3,31	1,27
	Diğer	622	3,91	1,20

Akış yaşamının göstergeleri olan maddelerin ortalamaları incelendiğinde ders çalışırken ve okuldayken öğrencilerin ortalamasının diğer aktiviteler durumundakinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendine yönelik dikkat maddesine bakıldığında ise diğer aktivitelerde öğrencilerin dikkatlerinin ders çalışırken ya da okuldayken olduğundan daha fazla kendilerine yönelik olduğunu görülmektedir. “Diğer” koşulundaki aktiviteler, (yemek yemek, odasını toplamak, TV izlemek vs) okulda olmak ya da ders çalışmakla karşılaştırıldığında öğrencilerin konsantrasyonlarını toplamak zorunda olmadıkları aktivitelerdir. Bu nedenle “diğer” aktivitelerde kendine yönelik dikkat ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Deneklerin akış yaşamının göstergesi olduğu düşünülen maddelerdeki ANOVA çözümleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo3.a Deneklerin Konsantrasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	16,258	2	8,129	7,910	,000	,01
Gruplarıçi	1106,838	1077	1,028			
Toplam	1123,096	1079				

Yapılan ANOVA çözümleri sonucunda öğrencilerin konsantrasyon düzeyinin yapılan işe göre farklılaştığı bulunmuştur. ($F_{(2,1077)} = 7,910, p < .05$)

Tablo 3.a sonucuna göre, yapılan işlere bakıldığında ders çalışıyor olmanın ve okulda olmanın birbirlerinden farklı konsantrasyon düzeyi gerektirdiği görülmektedir. Aynı zamanda "diğer" koşulundaki konsantrasyon düzeyi okul aktivitelerindeki konsantrasyon düzeyinden farklılık göstermektedir.

Tablo 3.b Öğrencilerin Dikkatlerini Toplamada Zorlanma Puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	161,474	2	80,737	86,403	,000	,13
Gruplarıçi	1006,474	1077	,934			
Toplam	1167,852	1079				

Yapılan ANOVA sonucuna göre öğrencilerin dikkati toplamada zorluk düzeyinin yapılan işe göre farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2,1077)}=86,403, p<.05$).

Tablo 3.b sonuçlarına göre öğrencilerin dikkati toplamada yaşadıkları zorluk düzeyi “diğer” koşulunda yaşadıkları zorluktan farklılık göstermektedir. Aynı şekilde okuldayken dikkati toplamadaki zorluk düzeyi yine “diğer” aktivitelerden farklılık göstermektedir.

Tablo 3.c Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Dikkat Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	70,396	2	35,198	18,598	,000	,03
Gruplarıçi	2038,337	1077	1,893			
Toplam	2108,732	1079				

Yapılan ANOVA sonucuna göre öğrencilerin kendilerine yönelik dikkat düzeyleri yapılan işe göre farklılaşmaktadır ($F_{(2,1077)} = 18,598$, $p < .05$).

Tablo 3.c sonuçlarına göre, öğrencilerin “diğer” aktivitelerdeki kendine yönelik dikkat düzeyi, okuldayken ya da ders çalışırken varolan kendine yönelik dikkatten farklılık göstermektedir.

Tablo 3.d Öğrencilerin Kontrol Puanlarının ANOVA

Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	44,234	2	22,117	15,284	,000	,02
Gruplarıçi	1558,249	1077	1,447			
Toplam	1602,663	1079				

Yapılan ANOVA sonucuna göre, öğrencilerin yaptıkları işin kendi kontrollerinde olduğu düşüncesi yaptıkları işe göre farklılaşmaktadır ($F_{(2,1077)} = 15,284$, $p < .05$). Tablo 3.d sonucuna göre öğrencilerin ders çalışırken yaşadıkları kontrol duygusu okuldayken yaşadıkları kontrol duygusundan farklılık göstermektedir.

Akış yaşamının göstergeleri olduğu düşünülen maddelere (konsantrasyon, dikkati toplamada zorluk, kendine yönelik dikkat ve kontrol) verilen tepkiler arasında yapılan işe göre anlamlı fark olduğu ANOVA testi sonucuna göre bulunmuştur.

Akış yaşamının göstergeleri olduğu düşünülen duygu-durum ifadeleri için ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deneklerin Duygu-Durum Puanlarının ANOVA Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Mutlu	gruplar arası	6,819	2	3,409	1,628	,197
	grup içi	2255,122	1077	2,094		
	toplam	2261,941	1079			
Güçlü	gruplar arası	1,360	2	,680	,272	,762
	grup içi	2688,180	1077	2,496		
	toplam	2689,541	1079			
Aktif	gruplar arası	10,076	2	5,038	2,011	,134
	grup içi	2698,034	1077	2,505		
	toplam	2708,110	1079			
Heyecanlı	gruplar arası	2,619	2	1,309	,589	,555
	grup içi	2394,489	1077	2,223		
	toplam	2397,107	1079			
Yaratıcı	gruplar arası	4,995	2	2,498	1,374	,254
	grup içi	1957,893	1077	1,818		
	toplam	1962,888	1079			
Özgür	gruplar arası	97,146	2	48,573	*13,257	,000
	grup içi	3945,942	1077	3,664		
	toplam	4043,088	1079			

Öğrencilerin duygu-durumuna ilişkin ANOVA sonucuna göre "özgür olma" duygusu yapılan işe göre farklılaşmaktadır ($F_{(F2,1077)} = 13,257$, $p < .05$). Akış yaşamının göstergeleri olduğu düşünülen diğer duygulara (mutlu, güçlü, aktif, heyecanlı, yaratıcı) verilen tepkiler arasında yapılan işe göre fark bulunmamıştır.

Farklı psikolojik durum yaşayan öğrencilerin bu durumlara göre frekans ve yüzdeleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Farklı Psikolojik Durum Yaşayan Öğrencilerin
Frekans ve Yüzdeleri

	f	%
Kaygı	52	5,4
İlgisizlik	13	1,3
Akış	116	12,0
Can sıkıntısı	783	81,2
Toplam	964	100,0

Akış kuramının öngördüğü dört farklı psikolojik durumdaki dağılıma göre, öğrencilerin hafta boyunca verdikleri tepkilerin %81,2'sinin can sıkıntısı, %12'sinin akış, %1,3'ünün ilgisizlik, ve %5,4'ünün kaygı psikolojik durumunda olduğu görülmüştür.

Akış durumu için frekans ve yüzdeler hesaplanırken, öğrencilerin yaptıkları işi algıladıkları zorluk düzeyi ile o iş karşısındaki kendi beceri algıları temel alındı. Eğer bir öğrenci yaptığı işin zor olduğunu aynı zamanda da becerisinin yüksek olduğunu belirten yanıtlar vermişse bu durum akış olarak tanımlandı.

Farklı psikolojik durum yaşadığı belirlenen öğrencilerin, yaptıkları işe göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Farklı Psikolojik Durum Yaşayan Öğrencilerin Yaptıkları işe Göre Dağılımları

	Ders çalışmak	Okulda olmak	Diğer	Toplam
Kaygı	37 %71,2	9 %17,3	6 %11,5	52 %100
İlgisizlik	8 %61,5	3 %23,1	2 %15,4	13 %100
Akış	82 %70,7	19 %16,4	15 %12,9	116 %100
Can sıkıntısı	160 %20,4	96 %12,3	527 %67,3	798 %100
Toplam	287 %29,8	127 %13,2	550 %57,1	964 %100

$$\chi^2 = 202,368 \quad sd=6, \quad p=,000$$

Araştırmaya katılan öğrencilerden Akış durumu yaşadığını belirtenlerin %70,7'si ders çalışırken; %16,4'ü okuldayken; %12,9'u diğer aktivitelerde akış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en fazla can sıkıntısı durumunda buldukları görülmüştür. Can sıkıntısı yaşadıklarını belirten öğrencilerin ise %20,4'ü ders çalışırken; %12,3'ü okuldayken; %67,3'ü ise diğer aktiviteler esnasında bu koşulu karşılamaktadır.

Kay-Kare testi sonucuna göre farklı psikolojik durum yaşadığı belirlenen öğrencilerin yaptıkları işe göre dağılımları anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2_{(6)} = 202,368, p < .05$].

Öğrencilerin farklı psikolojik durum yaşamasının arandıkları güne göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Farklı Psikolojik Durum Yaşamının Günlere Göre Dağılımı

	1.gün	2.gün	3.gün	4.gün	5.gün	6.gün	Toplam
Kaygı	10 %19,2	4 %7,7	10 %19,2	10 %19,2	9 %17,3	9 %17,3	52 %100
İgisizlik	4 %30,8	2 %15,4	1 %7,7	3 %23,1	2 %15,4	1 %7,7	13 %100
Akış	21 %18,1	19 %16,4	15 %12,9	13 %11,2	29 %25,0	19 %16,4	116 %100
Can sıkıntısı	126 %16,1	138 %17,6	133 %17,0	131 %16,7	122 %15,6	133 %17,0	783 %100
Toplam	161 %16,7	163 %16,9	159 %16,5	157 %16,3	162 %16,8	162 %16,8	964 %100

$$\chi^2=15.40, sd=15, p=.423$$

Araştırma toplam 6 gün boyunca öğrencilere sinyal göndermek suretiyle uygulanmıştır. Uygulama yapılan 6 güne öğrencilerin belirttikleri psikolojik durum açısından bakıldığında en yüksek oranın “can sıkıntısı” koşulunda olduğu görülmektedir. “Can sıkıntısı” koşuluna uygun yanıtların %16,1’inin 1.gün; %17,6’sinin 2. gün; %17’sinin 3. gün; %16,7’sinin 4.gün; %15,6’sının 5.gün; %17’sinin ise 6. gün verildiği görülmüştür.

Akış koşuluna baktığımızda ise öğrencilerin %18,1’inin 1.gün; %16,4’ünün 2. gün; %12,9’unun 3.gün; %11,2’sinin 4.gün; %25’inin 5.gün; % 16,4’ünün ise 6. gün bu koşulu karşılayan yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Tablo 8’de öğrencilerin akış yaşamının göstergesi olduğu düşünülen maddeler ve duygu-durum ifadeleri için ortalama kendilik raporu puanları standart “z” puanları olarak verilmiştir. Ayrıca “z” puanlarına ait ortalamalar arasındaki farklar ANOVA ile test edilmiştir. ANOVA’ya ilişkin sonuçlar yine Tablo 8’de verilmiş

Tablo 8. Öğrencilerin ortalama z-puanları

Psikolojik durum	Kaygı	İlgisizlik	Akış	Can sıkıntısı		ANOVA
N	52	13	116	783	F	P
Konsantrasyon	-,66*	-,02	-,32*	,14*	18,029	,000
Konsantrasyon zorluğu	,03*	,027*	,65*	-,20*	68,513	,000
Kendilik bilinci	-,41*	-,92*	-,30*	-,20*	12,372	,000
Kontrol	-,58	-,05	-,40*	,14*	19,025	,000
Mutlu-üzgün	,53*	,58	,21*	,13*	13,403	,000
Güçlü-zayıf	,45*	,57	,17*	,10*	9,025	,000
Aktif-pasif	,61*	,15	,05*	-,09*	8,764	,000
Heyecanlı-canı sıkkın	,37*	,40	,24*	,11*	8,685	,000
Yaratıcı-yaratıcı değil	,67*	,07	,18*	-,12*	12,594	,000
Özgür-kısıtlanmış	,85*	-,30*	,35*	-,11*	22,301	,000

Akış durumunun göstergeleri ile ilgili duygusal durumları yansıtan 10 ayrı değişkenin her biri için elde edilen z puanları arasında yaşanan psikolojik duruma göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < .001$).

Tablo 8'deki sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin akış durumunda gösterdikleri konsantrasyon düzeyi ile can sıkıntısı durumundaki konsantrasyon düzeyinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Dikkati toplamada yaşanan zorluk düzeyi akış durumunda, kaygı ve can sıkıntısı psikolojik durumlarından farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin kendilerine yönelik dikkat sonuçlarına bakıldığında, akış durumunda yaşadıkları kendilik bilinci düzeyinin can sıkıntısı durumunda yaşadıkları kendilik bilinci düzeyinden farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin kontrolü kendi ellerinde

hissetme düzeyleri de akış ve can sıkıntısı durumlarında birbirinden farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin z puanları tablosuna göre duygu durum sonuçları incelendiğinde ise “mutlu, güçlü, heyecanlı” duygularının akış durumunda can sıkıntısı durumundan farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kendini yaratıcı ve özgür hissetme durumu ise hem kaygı hem de can sıkıntısı psikolojik durumunda farklılık göstermektedir. Aktif olma duygusuna bakıldığında akış durumunun kaygı durumundan farklılık gösterdiği görülmüştür.



BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilerin günlük yaşamdaki deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Akış kuramı bireylerin akış yaşadıkları durumlarda diğer durumlardan farklı tepkiler gösterdiklerini, farklı duygular içinde olduklarını öngörmektedir. Aynı zamanda bireylerin yaptıkları temel iş; o işin özellikleri, bireyin işe konsantrasyonu, o işi yapma nedeni akış durumunu etkileyen maddeler arasındadır.

Araştırma sonuçlarına göre akış kuramının en temel sorularından olan “yaptığınız temel şey neydi?” sorusuna öğrenciler birbirinden farklı yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar benzer özellikleri göz önünde bulundurarak üç grupta toplanmıştır. Örneğin öğrenciler okul ve ders çalışma etkinlikleri dışında çok farklı yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar “diğer aktiviteler” başlığı altında toplanmıştır. Diğer aktivitelerin içine TV izlemekten, sinemaya gitmeye, müzik dinlemekten kitaplık düzenlemeye, yemek yapmaya kadar çok farklı işler girmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları işe göre konsantrasyonları, dikkatlerini toplama düzeyleri ya da kontrolü kendi ellerinde bulundurma düzeyleri birbirinden farklı olmaktadır. Benzer sonuçlar Csikszentmihalyi ve Larson (1984) tarafından yapılan bir araştırmada da bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler okuldaki faaliyetlerle ilgilenirken konsantrasyonları, aile içindeki faaliyetlerde olduğundan daha yüksektir. Csikszentmihalyi ve LeFevre (1989)' nin yetişkinlerle yaptıkları bir araştırmaya göre ise , bireylerin boş zaman aktivitelerinde ve iş yerinde güdülenme düzeyleri, mutlu ya da mutsuz olmaları, konsantrasyonları, içindeki buldukları duruma göre farklılaşmaktadır. Ayrıca işle ilgilenirken akış yaşama düzeyleri, boş zaman aktivitelerinde olduğundan daha yüksek bulunmuştur.

Yine öğrencilerin belirttikleri duygu-durum ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin duyguları da yaptıkları işe göre farklılaşmaktadır (Csikszentmihalyi ve Larson,1984). Öğrenciler okul faaliyetlerinde mutlu olmadıklarını belirtirken tek başlarına yaptıkları faaliyetlerden mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada ise öğrencilerin duygu durumlarında yapılan işe göre "kendini özgür hissetme" dışında anlamlı fark bulunmamıştır.

Akış kuramı bireyleri yaptıkları işteki algıladıkları beceri ve zorluk düzeyi açısından farklı gruplara ayırmıştır. Kuramın öngördüğü güçlüklerin ve becerilerin dengede olduğu durumda bireyler akış yaşamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı can sıkıntısı psikolojik durumunda bulunmaktadır. Can sıkıntısı psikolojik durumunda bulunmaları, beceri algılarının zorluk algılarının çok üstünde olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğrenciler kendi

yeteneklerinin altında kalan işlerle, bir haftalık süre içerisinde, daha fazla ilgilenmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre akış hali yaşadığını belirten öğrenciler, özellikle “ders çalışma” durumunda akış yaşamaktadırlar. Okuldayken ya da “diğer” aktivitelerle ilgilenirken akış yaşadığını belirten öğrencilerin sayısı birbirinden çok farklı değildir.

Ders çalışma etkinliği bir boyutuyla baktığımızda sıkıcı gibi görünse de, kişinin kontrolü elinde bulundurduğu, kendi başına olduğu bir etkinliktir. Bu araştırmadaki ders çalışma etkinliği, kendi başına soru çözmeyi, ödev yapmayı, yazılıya çalışmayı içermektedir. Öğrencilerin ders çalışma etkinliğinde akış yaşamamasının nedeni olarak, kendi başına etkin olması düşünülebilir.

Öte yandan, can sıkıntısı psikolojik durumunun okulda olmak ya da ders çalışmak koşulu dışındaki diğer etkinliklerde daha çok belirtildiği görülmüştür. “Diğer” etkinliklerde can sıkıntısı yaşanmasının, deneklerin etkin oldukları her hangi bir aktivitenin olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca sonuçlar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını herhangi bir etkinlikte bulunmadan, boş olarak geçirdikleri, dolayısıyla can sıkıntısı psikolojik durumunun çok yüksek olduğu görülmüştür.

Akış kuramı, akış halinin hem güçlükler hem de beceriler yüksek olduğu durumda yaşanabileceğini öngörmektedir. Massimini ve Carli (2000) tarafından yapılan araştırmada kişilerin güçlükler ve beceriler yüksek olduğu durumda konsantre olma oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kişiler aynı zamanda daha mutlu, güçlü, aktif, kontrollü, katılımcı, yaratıcı, özgür, heyecanlı, açık, rahat ve memnun hissettiklerini ve içinde buldukları faaliyeti yapmaya daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, ülkemizde ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşamdan keyif alma, mutlu olma düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Eğitim sistemimiz öğrencilerin okulda olmaktan, araştırmaktan, başarılı olmaktan keyif alma düzeylerini en aza indirgeyecek şekilde kurulmuştur. Bunun ötesinde ülkemizin sosyal, ekonomik, kültürel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ergenlerin boş zamanlarını değerlendirecekleri kendilerini mutlu eden hobilerinin, kendilerini tatmin edecek sosyal aktivitelerinin olmadığı göze çarpmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı bir haftalık araştırma süresinde öğrencilerin "can sıkıntısı" psikolojik durumunu daha fazla bildirmeleri olağan görülmektedir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak öğrencilerin, yaşamdan daha fazla keyif almalarını sağlamak amacıyla ergenlik

döneminin özellikleri ve ergenlerin bu dönemde yaşamdan beklentileri de dikkate alınarak kendilerini geliştirmelerini sağlayacak, içsel olarak güdülenebilecekleri ilgi çekici etkinlikler bulma konusunda okuldaki rehberlik servisleri ya da aileler tarafından yönlendirilmeleri ya da bilgilendirilmeleri sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Allison, M.T., & Duncan, M.I. (1988). **Women, work and flow.** In M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp.118-137). New York: Cambridge University Press.
- Arık, I.A. (1996). **Motivasyon ve Heyecana Giriş.** Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Austin, A.W. (1954). **'Socioeconomic Background and Past Achievement and Aspirations of merit Scholar.'** *Personnel and Guidance Journal.* 42 . 581 – 586
- Başal, H.A. (1997). **Denetim Odağı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki.** *Eğitim ve Bilim Dergisi* ,21 (103), s.4-11
- Benware, C. & Deci, E. L. (1984). **Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set.** *American Educational Research Journal*, 21, 755-765
- Bloom, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** (çev.: D. Ali Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Borislów, B. (1962) **"Self-evaluation and Academic Achievement."** *Journal of counselling Psychology.* 9, 246-254
- Christopher A.S. (1967) **Parental Relationship and Value Orientation as Factors in Academic Achievement.** *The Personnel Guidance Journal* ,. 45 (9)

Csikszentmihalyi, M. (1969). **The Americanization of Rock Climbing.** University of Chicago Magazine, 61 (6), 20 – 27

Csikszentmihalyi, M. (1975). **Beyond Boredom and Anxiety.** San Francisco, CA: Jossey – Bass Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1975b). **Play and intrinsic rewards.** Journal of humanistic psychology 15 (3), 41 – 63

Csikszentmihalyi, M. (1978). **Attention and the wholistic approach to behavior.** In K.S. Pope & J.L. Singer, eds., *The Stream of Consciousness* (pp. 335 – 58). New York: Plenum.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984) **Being Adolescent.** New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). **Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method.** The Journal of Nervous and Mental Disease, 175(9), 526-535

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.). (1988) **Optimal Experience: Psychological studies of Flow in Consciousness.** Cambridge, England : Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1988a). **The Flow Experience and Its Significance for Human Psychology.** In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.) *Optimal experience* (pp. 15-35). Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Le Feure, J. (1989). **Optimal experience in Work and Leisure.** Journal of Personality and Social Psychology 56(5): 815 – 22

Csikszentmihalyi, M. (1990). **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper & Row.

Deci, E.L., (1971) "The Effect of Externally Mediated Rewards and Control on Intrinsic Motivation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105 – 115

Deci, E.L., (1972b). "The Effect of Contingent and Noncontingent Rewards and Control on Intrinsic Motivation." *Organization Behaviour and Human Performance*, 8, 217- 229

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour**. New York : Plenum

De Charms, R. (1968) .**Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior**. New York : Academic Press.

Değirmencioglu, C., (1997) **Eğitim Bilimine Giriş**. L. Küçük Ahmet (Derl.) içinde, *Eğitime Bilimsel Yaklaşım (1-17)*. Gazi Kitabevi. Ankara

Gowan J.C., (1957) **Dynamics of Underachievement of Gifted Students**. *Journal of Exceptional Children*, 247 – 249

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). **Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890 – 898

Heath, S.R. (1959) "The Reasonable Adventurer and Others" *Journal of Counseling Psychology*, 6, 3 – 14

Howe, M.J.A. (2001). **Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul. Alfa Baim Yayın Dağıtım

Kleiber, D., Larson,R., & Csikszentmihalyi, M. (1986). **The Experience of Leisure Adolescence**. Journal of Leisure Research, 18 (3), 169-176

Mandigo, J.L. & Couture, R.T. (1996). **An Overview of the Components of fun in Physical Education Classes, Organized Sports and Physical Activity Programs**. Avante, 2(3), 56-72

Mandigo, G. & Csikszentmihalyi, M (1996). **The Effects of Percieved Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience**. Journal of Personality 64: 2 (275-310).

Mei-Wong, M.; Csikszentmihalyi, M. (1991). **Motivation and Academic Achievement. The Effects of Personality Traits and the Quality of Experience**. Journal of Personality 59 (3), 539-574

Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., & Carli, M. (1987). **The Monitoring of Optimal Experience: A tool for Psychiatric Rehabilitation**. Journal of Nervous and Mental Disease , 175, 545-549

Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., & Delle Fave ,A. (1988). **Flow and Biocultural Evolution**. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness (pp. 60-81). New York: Cambrigde University Press.

- Maslow, A. (1965). **Eupsychian Management**. Irwin- Dorsey.
- Maslow, A. (1968). **Toward a Psychology of Being**. New York: Van Nostrand.
- Middleton, C. And Guthrie, G.M., (1959) **Personality Syndromes and Academic Achievement**. Journal of Educational Psychology 50, 66-91
- Moneta, G. & Csikszentmihalyi, M. (1996). **The Effects of Percieved Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience**. Journal of Personality 64, 2 (275-310)
- Nichols, R. C. (1965). **The Financial Status of Able Students**. NMSC Research Report.
- Onaran, O. (1981). **Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2000). **2000-2001 Ders Yılı Güdülenme Kuramları Ders Notları**.
- Özgüven, İ.E., (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: PDREM Yayınları
- Pintrich, P.R. & Dale, H. S. (1996). **Motivation in Education** : Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). **Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions**. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 550-558.

Ryan, R.M. ; Deci, E. L. (2000). **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.** Contemporary Educational Psychology 25, 54-67.

Sinanoğlu Oktay, (2001). **Türk Aynşaynı.** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kùltür Yayınları

Singer, R. N. (1996). **Moving Toward the Quality of Life.** Quest, 48, 246-252.

Strocdtbeck, F. (1958) **“Implication of the Study of Family Interaction for the Prediction of Achievement.”** Child Study, 35, 14-18

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EK.1

DENEYİM ÖRNEKLEME FORMU

Tarih: _____ Arandığınız saat: _____ Formu doldurduğunuz

Saat: _____

Arandığınızda

Nerdeydiniz?

Ne düşünüyordunuz?

O anda yaptığınız temel şey (iş, görev) neydi?

Bunun dışında başka bir şey yapıyor muydunuz?

Bu işi yapma nedeniniz aşağıdakilerden hangisidir ?

- A) Yapmak zorunda olduğum için
- B) Yapmak istediğim için
- C) O anda yapacak başka bir şeyin olmadığı için

Açıklama: İnsanlar belli bir anda bütün dikkatlerini o anda uğraştıkları (ya da yapmakta oldukları) şey üzerinde toplayabilirler. Ya da bütün dikkatlerini kendileri üzerinde (örneğin dış görünüşleri, kendi düşünceleri, hayalleri vb.) üzerinde toplamış olabilirler. Aşağıdaki sorular bu doğrultuda cevaplayınız.

Hiç Çok az Orta Oldukça Tamamen

	1	2	3	4	5
1-Yaptığınız şeye ne kadar konsantre olmuştunuz?	1	2	3	4	5
2-Dikkatinizi bu şeye toplamakta ne kadar zorlandınız?	1	2	3	4	5
3-O anda dikkatiniz ne kadar kendinize yönelikti?	1	2	3	4	5
4-Kendinizi ne kadar iyi hissediyordunuz?	1	2	3	4	5
5-Durum sizin kontrolünüz altında mıydı?	1	2	3	4	5
6-Yaptığınız iş kendi beklentilerinize uyuyor muydu?	1	2	3	4	5
7- O anda yaptığınız şey başkalarının sizden yapmanızı bekledikleri şeye uygun muydu?	1	2	3	4	5

Arandığınız zamanki duygu durumunuzu tanımlayınız.

	Tamamen	Oldukça	Biraz	Hiçbiri	Biraz	Oldukça	Tamamen	
Canlı (1	2	3	0	1	2	3	Uyuşuk
Mutlu	1	2	3	0	1	2	3	Üzgün
Asabi	1	2	3	0	1	2	3	Neşeli
Güçlü	1	2	3	0	1	2	3	Zayıf
Aktif	1	2	3	0	1	2	3	Pasif
Yalnız	1	2	3	0	1	2	3	Yalnız
Heyecanlı	1	2	3	0	1	2	3	Canı
Yaratıcı	1	2	3	0	1	2	3	Yaratıcı
Özgür	1	2	3	0	1	2	3	Kısıtlanmı
Belirgin	1	2	3	0	1	2	3	Zihni
Gergin	1	2	3	0	1	2	3	Rahat
Yarışmacı	1	2	3	0	1	2	3	İşbirlikçi

Sinyali aldığınız *zaman* herhangi bir fiziksel rahatsızlığınız (baş ağrısı, mide ağrısı) var mıydı?

- Evet
- Hayır

Eğer cevabınız evetse bu rahatsızlığınız ne kadar ciddiydi?

Az Orta Çok
1 2 3 4 5

Kiminle birlikteydiniz?

- Yalnız
- Anneyle
- Babayla
- Arkadaşlarla (kaç tane }
Kız Erkek
- Kız kardeşler ya da erkek kardeşler
- Çevrede tanımadığım insanlarla

Yaptığınız şeyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek için aşağıda bazı sorular verilmiştir. Bu soruların her birini kendinize uygunluğu ölçüsünde 1 (bir) ile 7 (yedi) arasında puanlayınız.

Yaptığınız şey sizin için ne kadar zor?

Zor Kolay
- 3 - 2 - 1 0 1 2 3

O işle ilgili becerileriniz ne kadar yeterli

Yetersiz Yeterli
- 3 - 2 - 1 0 1 2 3

Yaptığınız iş sizin için önemli miydi?

Önemsiz Önemi
-3 - 2 - 1 0 1 2 3

Yaptığınız iş başka kişiler için önemli miydi?

Önemsiz Önemi
- 3 - 2 - 1 0 1 2 3

Yaptığınız o işte başarılı oldunuz mu?

Başarısız Başarılı
-3 -2 -1 0 1 2 3

O işin yerine başka bir şey yapmak ister miydiniz?

Pek değil Çok fazla
- 3 - 2 - 1 0 1 2 3

Yaptığınız iş sizi tatmin ediyor muydu? (yaptığınız şeyden memnun muydunuz)

Pek değil Çok fazla
-3 -2 -1 0 1 2 3

Bu işin sizin genel amaçlarınızla ilişkisi ne kadar önemliydi?

Önemsiz Önemi
- 3 - 2 - 1 0 1 2 3

Eğer seçme şansınız olsaydı şu anda

- Kiminle olmak isterdiniz.....
- Ne yapıyor olmak isterdiniz.....

EK. 2

O anda yaptığınız temel iş neydi? Sorusuna öğrencilerden gelen yanıtlar.

Okulda ders dinlemek
Sınıfta olmak
Ders anlatmak
Teneffüste olmak
Kantinde olmak
Arkadaşlarla sohbet etmek
Ders çalışmak
Yazılıya çalışmak
Yazılı olmak
Ödev yapmak
Test çözmek
Dershanede olmak
Arkadaşlarla sinemaya gitmek
Evde oturmak
Anneye yardım etmek
Yemek yapmak
Kardeşiyle oturmak
Odasını düzeltmek
Kahvaltı yapmak
Kitaplığını toplamak
Yemek yemek
Kitap okumak
Gazete okumak
Bulmaca çözmek
Televizyon izlemek
Müzik dinlemek
Resim yapmak
Günlük yazmak
Şarkı söylemek
Banyo yapmak
Evde oturmak
Para yatırmak
Aynaya bakmak
Otobüs beklemek
Uyumak
Uzanmak
Bilgisayar oynamak
Sobayı yakmak
Ütü yapmak
Çocuk bakmak
Telefonla konuşmak
Yürüyüş yapmak