T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK PERFORMANS İLİŞKİSİNDE AKIŞIN ARACI ROLÜ VE YAŞAM DOYUMU İLE PSİKOLOJİK İYİ-OLUŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ŞEYMA ÇELENLİOĞLU

KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Gökhan Malkoç

İSTANBUL-2020

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK PERFORMANS İLİŞKİSİNDE AKIŞIN ARACI ROLÜ VE YAŞAM DOYUMU İLE PSİKOLOJİK İYİ-OLUŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ŞEYMA ÇELENLİOĞLU

KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Gökhan Malkoç

İSTANBUL-2020

KABUL ve ONAY SAYFASI

Enstitümüz Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Şeyma ÇELENLİOĞLU tarafından hazırlanan *"Akademik Motivasyon ile Akademik Performans İlişkisinde Akışın Aracı Rolü ve Yaşam Doyumu ile Psikolojik İyi-Oluş Üzerindeki Etkisi"* isimli tez savunma sınavı 23.10.2020 tarihinde *Microsoft Teams* uygulaması aracılığıyla uzaktan (online) yapılmış olup aşağıda belirtilen jüri tarafından değerlendirilerek, ***OY BİRLİĞİ*** / ~~***OY ÇOKLUĞU***~~ ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Gökhan MALKOÇ
İstanbul Medipol Üniversitesi
Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üye. Hande GÜNDOĞAN
İstanbul Medipol Üniversitesi
Sınav Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üye. Uzay DURAL ŞENOĞUZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Sınav Jüri Üyesi

İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26 /10 /2020 tarih ve 2020 /38 - 02 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Müjgan TUNÇ YÜCEL
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı olabilecek bir davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, bu tez çalışması ile elde edilemeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tez çalışmasında ve yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Şeyma ÇELENLİOĞLU



TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmama fikirleri ve tecrübesiyle destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Gökhan Malkoç'a, akademik hayatımda bana çok şey katan ve beni akış ile tanıştıran Dr. Orhan Ferhat Yarar'a teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında benimle birlikte olan, beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen canım kız kardeşim Uzm. Psk. Saliha Erman'a ve yol arkadaşım Sümeyra Özdemir'e teşekkür ederim.

Beni bu süreçte her şekilde destekleyen, bana inanan, beni yüreklendiren ve süreci benim için kolaylaştıran, başta sevgili eşim Rasih Çelenlioğlu, babalarım Abdurrahman Delipoyraz ve Mustafa Çelenlioğlu, annelerim Şura Delipoyraz ve Semra Çelenlioğlu olmak üzere geniş ve güzel ailemin her bir ferdine sonsuz teşekkür ederim.

Sürecimi asla kolaylaştırmamakla birlikte sıcacık gülümsemesiyle hayatıma hep neşe katan, bu çalışma nedeniyle kendisiyle geçiremediğim vakitler için bana tolerans gösteren ve bana bu okuldan bir anne olarak mezun olmanın haklı gururunu yaşatan yavrum Muhammed Ali'ye varlığı için teşekkür ederim.

ÖZET

AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK PERFORMANS ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKIŞIN ARACI ROLÜ VE BUNLARIN YAŞAM DOYUMU İLE PSİKOLOJİK İYİ-OLUŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışma, içsel akademik motivasyon ve akademik performans ilişkisinde akışın aracı rolünü incelemeyi, bunun yanı sıra kişinin yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş hali üzerindeki etkilerini de görmeyi amaçlamaktadır. Çalışma 18-40 yaş aralığındaki 504 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların 379'u (%75.20) kadın, 125'i (%24.80) erkek ve yaş ortalaması 23.79'dur. Katılımcılar Bilgilendirilmiş Onam Formu, Demografik Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, İsveç Akış Eğilim Ölçeği, Performans Değerlendirmesi, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği içeren çevrimiçi bir form doldurmuşlardır. Kavramların birbirleriyle ilişkilerini incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bütün değişkenlerin birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Aracı etki analizleri için ise değişkenlere yeniden örnekleme (bootstrap) metodu ile standartlaştırılmış regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda İçsel akademik motivasyon (İAM) ile psikolojik iyi-oluş (PİO) arasındaki ilişkide akışın kısmi aracı rolü olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra İAM ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akışın aracı rolü, akademik performansın ise kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, akışın akademik performanstan bağımsız olarak yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: İçsel Akademik Motivasyon, Akademik Performans, Akış, Psikolojik İyi-Oluş, Yaşam Doyumu

ABSTRACT

INTERMEDIARY ROLE OF FLOW IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC PERFORMANCE AND THEIR EFFECT ON SATISFACTION WITH LIFE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

This study aims to investigate the mediating role of flow in the relationship between academic motivation and academic performance, in addition to inspecting their effects on satisfaction with life and psychological well-being. The study was conducted with 504 graduate and undergraduate students. The 379 (75.20%) of the participants were female, 125 (24.80%) were male, and mean of the age was 23.79. Data collection was implemented through an online form including Demographic Information Form, Academic Motivation Scale (AMS), Swedish Flow Proneness Questionnaire (SFPQ), grade point average (GPA), Satisfaction with Life Scale (SWLS) and Psychological Well-Being Scale/Flourishing Scale. Pearson correlations were examined to investigate the relationship between the concepts and statistically significant positive relationships were found among all main variables. In order to investigate mediation effects, mediation regression analysis using bootstrap method was conducted. The results suggested that flow has a partial mediatory role on the relationship between the intrinsic academic motivation and psychological well-being. In addition, flow has mediated the relationship between intrinsic academic motivation and satisfaction with life. As for the academic performance, it partially mediated the same relationship. In conclusion, the findings suggested that flow affects psychological well-being and life satisfaction directly, irrespective of academic performance.

Keywords: Academic Motivation, Academic Performance, Flow, Psychological Well-Being, Satisfaction with Life

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
KISALTMALAR vii
TABLOLAR viii
ŞEKİLLER ix
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ VE AMAÇ 1
BÖLÜM 2 3
KAVRAMLAR 3
2.1. Temel Kavramlar 3
2.1.1. Akademik Motivasyon 3
2.1.2. Akış 6
2.1.3. Akademik Performans 8
2.1.4. Yaşam Doyumu 9
2.1.5. Psikolojik İyi-Oluş 11
2.2. Kavramlar Arası İlişkiler 12
2.2.1. Akademik Motivasyon ile Akış, Akademik Performans, Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi 12
2.2.2. Akış ile Akademik Performans, Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi 16
2.2.3. Akademik Performans ile Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi 17
2.2.4. Yaşam Doyumu ile Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi 17
2.3. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri 18
BÖLÜM 3 20
GEREÇ VE YÖNTEM 20
3.1. Örneklem 20
3.2. Veri Toplama Araçları 20
3.2.1. Demografik Bilgi Formu 20
3.2.2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) 20
3.2.3. İsveç Akış Eğilim Ölçeği (İAEÖ) 22
3.2.4. Performans Değerlendirmesi (PD/AGNO) 23
3.2.5. Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) 23
3.2.6. Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (PİOÖ) 23
3.3. İşlem 24

3.4. İstatistiksel Analiz 24
BÖLÜM 4 26
SONUÇLAR 26
4.1. Betimsel Analiz Sonuçları 26
4.1.1. Demografik Bulgular 26
4.1.2. Ölçeklerin Normallik Dağılımları 27
4.1.3. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 28
4.2. Aracı Rol Analizi Bulguları 29
4.2.1. İçsel Akademik Motivasyon ile Akademik Performans İlişkisinde Akışın Aracı Rolü (H1) 29
4.2.2. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu İlişkisinde Akademik Performansın Aracı Rolü (H2) 30
4.2.3. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş İlişkisinde Akademik Performansın Aracı Rolü (H3) 31
4.2.4. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu İlişkisinde Akışın Aracı Rolü (H4) 32
4.2.5. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş İlişkisinde Akışın Aracı Rolü (H5) 32
4.3. Kontrol Çalışması 33
BÖLÜM 5 36
TARTIŞMA 36
Sınırlılıklar ve Öneriler 41
KAYNAKLAR 43
EKLER 52
EK-1: ETİK KURUL İZİN BELGESİ 52
EK-2: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU 55
EK-3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 56
EK-4: AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ 57
EK-5: İSVEÇ AKIŞ EĞİLİM ÖLÇEĞİ 59
EK-6: PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ 60
EK-7: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ 61
EK-8: PSİKOLOJİK İYİ-OLUŞ ÖLÇEĞİ 62

KISALTMALAR

AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
AMÖ-İ	: Akademik Motivasyon Ölçeği - İçsel
AGNO	: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
İAEÖ	: İsveç Akış Eğilim Ölçeği
İAM	: İçsel Akademik Motivasyon
PD	: Performans Değerlendirmesi
PİOÖ	: Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği
YDÖ	: Yaşam Doyumu Ölçeği
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı

TABLOLAR

Tablo 4.1.1. Demografik bulgular

Tablo 4.1.2. Ölçeklerin normallik dağılımları

Tablo 4.1.3. Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

Tablo 4.3.1. Kontrol çalışmasında Psikolojik İyi-Oluşun diğer değişkenlerle ilişkisi

ŞEKİLLER

Şekil 4.2.1. İçsel Akademik Motivasyon ile Akademik Performans ilişkisinde Akışın aracı rolü

Şekil 4.2.2. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu ilişkisinde Akademik Performansın aracı rolü

Şekil 4.2.3. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş ilişkisinde Akademik Performansın aracı rolü

Şekil 4.2.4. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu ilişkisinde Akışın aracı rolü

Şekil 4.2.5. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş ilişkisinde Akışın aracı rolü

Şekil 4.3.1. Kontrol çalışmasında İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş ilişkisinde Akışın aracı rolü

BÖLÜM 1

GİRİŞ VE AMAÇ

Bir davranışa belirli bir amaç doğrultusunda güç veren, onu yönlendiren (Sansone ve Harackiewicz, 2000), bir eylemi başlatan ve sürdüren bir kavram olarak literatüre giren motivasyon; yıllar boyu çeşitli teoriler içerisinde tanımlanmış ve farklı bileşenlere ayrılarak incelenmiştir. Bu teorilerden biri olan öz-belirleme teorisi, motivasyonu amaçlar çerçevesinde inceleyerek içsel ve dışsal motivasyonu ileri sürmüştür (Deci ve Ryan, 1985). Pek çok alanda çalışılan bu motivasyonların akademik faaliyetler içerisinde de önemli bir yeri vardır (Vallerand ve arkadaşları, 1992).

Bir motivasyon tarafından başlatılan eylemler, aynı zamanda birer deneyimdir. Bir deneyim türü olarak akış; içsel olarak yüksek seviyede keyif veren, kişinin mevcut becerileri ile örtüşen, başka hiçbir şey yokmuşçasına içine alan ve zaman kavramını kaybettiren bir süreçtir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu özellikleri ile içsel olarak motive olan herhangi bir eylemden ayrılan akışın, sık deneyimlendiğinde bireyin hayatında pek çok olumlu etkisi olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur (Ishimura ve Kodama, 2006; Asakawa, 2004; 2009).

Her eylem bir sonuç doğurur. Literatürde performans kavramı ile yer bulan bu sonuçlar kısa veya uzun vadeli olabilir ve pek çok alanla ilişkilidir. Bunlardan biri olan akademik alandaki başarılar, akademik performans adıyla çalışılmaktadır ve birçok kavramdan etkilenebilmesinin yanı sıra daha uzun vadeli sonuçları da etkileyebilmektedir (Richardson, Abraham ve Bond, 2012).

İyi bir yaşamın nitelikleri üzerinden yapılan çalışmalar sonucunda literatüre katılan iyi-oluş kavramı, bireyin hayatına dair genel bir bakış açısı sunar (Keyes, Shmothin ve Ryff, 2002). Bu bakış açısı; kişinin kendine koyduğu standartların ne kadarına ulaşabildiği ile ilgili bilişsel yargılarını içeren yaşam doyumunu (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) ve varoluşsal

mücadeleleri hakkında fikir veren psikolojik iyi-oluşu da (Ryff, 1989; Diener ve arkadaşları, 2009) içinde barındırır. Sundukları bu genel çerçeve ile uzun vadeli sonuçlar arasında sayılabilecek yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş da akademik alan dahil olmak üzere birçok alanla ilişkilendirilmiş ve çalışılmıştır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Akademik alanda yapılan çalışmaların odak noktalarından biri, öğrencilik hayatı ile yetişkinlik arasında bir köprü görevi gören üniversite öğrencileridir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin %25'inde depresif belirtiler olduğu (Dinç Hür vd., 2014), %72.9'unun akademik sorunları olduğu (Topkaya ve Meydan, 2013), kariyer gelişimi, gelecek kaygısı, sınavlarda başarılı olma teknikleri, zamanı etkili kullanma gibi akademik alanlarda yardıma ihtiyaç duydukları (Coşkun, 2018), akademik alanda problemleri olduğu, bunların akademik başarıda düşüş ve psikolojik sonuçlara yol açtığı (Donat, Bilgiç, Eskiocak ve Koşar, 2019) bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı; sıradan bir eylem akış gibi bir deneyime dönüştüğünde, bu deneyimin sıklığının bir öğrencinin hayatında kısa ve uzun vadeli olarak neleri değiştirebileceğini görmek ve bu sayede öğrenci profilindeki potansiyel danışanları daha iyi anlamaya ve onlarla çalışmaya yönelik bilgiler elde etmektir.

BÖLÜM 2

KAVRAMLAR

2.1. Temel Kavramlar

2.1.1. Akademik Motivasyon

Latince "movere" kelimesinden türemiş olan (Karagüven, 2012) motivasyon; isteklendirme, güdüleme, bir şeyi yapmak için harekete geçme (Ryan ve Deci, 2000), bir davranışa belirli bir amaç doğrultusunda güç verme ve onu yönlendirme (Sansone ve Harackiewicz, 2000) gibi çeşitli şekillerde tanımlanmış bir kavramdır.

Dikkat çekici ve çok yönlü bir konu olması sebebiyle psikolojinin pek çok alanında -bilişsel, gelişimsel, sosyal, eğitimsel- araştırmacılar tarafından çalışılmıştır (Lazowski ve Hulleman, 2016). Geçmiş araştırmalar üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı problemleri yaşamaya eğilim gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmacıların bu problemlerin tetikleyicilerini bulmaya yönelik çalışmaları arttıkça, motivasyonun buradaki yerini anlamak için yapılan çalışmalar da önem kazanmıştır (Huang, Lv ve Wu, 2016). Bu çalışmalar ile eğitim alanındaki en önemli konseptlerden biri haline gelen "akademik motivasyon" kavramı, üniversite öğrencilerinin de hayatındaki en önemli unsurlardan birisi olduğu görülmüştür (Vallerand ve ark., 1992).

Motivasyon teorilerinin birçoğu insan davranışlarını anlamlandırma ile ilgilenmiştir. Bir eylemin kasıtlı veya kasıtsız olması arasındaki farklar çeşitli teoriler içerisinde farklı biçimlerde tanımlansa da Deci ve Ryan'ın (1985) öz-belirleme teorisi konuya yeni bir bakış açısı getirmiştir. Kendilerinden öncekiler gibi motivasyonun varlığı veya yokluğu, azlığı veya çokluğu gibi niceliksel özellikleri yerine motivasyonun nedenleri gibi daha niteliksel özelliklerine odaklanmışlardır (Deci ve Ryan, 2008). Bu çalışmalar sonucunda dışa yönelik (dışsal) ve içe yönelik (içsel) iki çeşit motivasyondan bahsetmişlerdir. İçsel motivasyonda kişi

bir eylemi, eylemin doğasında bulunan bir şeye ulaşmak için yapıyorken dışsal ise eylemin dışında kalan bir ödül için yapmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000a). Ayrıca dışa yönelik bir eylemin içselleştirilebileceği bir süreçten söz ederler. Bu süreç kişinin değerleri ve bakış açısında değişim gerektiren aktif bir süreçtir ve içselleştirme olarak tanımlanmıştır. Bireyin kontrolü ve niyeti dışında gerçekleşen eylemler ise motivasyonsuzluk ile açıklanmıştır (Deci ve Ryan, 1985).

Vallerand ve arkadaşları (1992) temellerini bu teoriye dayandırarak akademik motivasyonu anlamaya çalışmış ve bunun için bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Akademik aktivitelerde bulunma ile ilişkisi bulunmaması nedeniyle bütünleşmiş düzenlemeli dışsal motivasyon bu ölçeğin kapsamı dışında bırakılmıştır.

Genel anlamıyla içsel motivasyon, bir aktiviteyi, derse yalnızca o dersi ilgi çekici bulduğu, o derse dair bir şeyler öğrenmek onu tatmin ettiği için katılan bir öğrenci gibi, sadece o aktivite içerisinde bulunmaktan alınan keyif ve tatmine ulaşmak için yapmayı ifade eder. Bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere 3 başlık altında incelenmektedir (Vallerand ve ark., 1992).

Bilmeye yönelik içsel motivasyon keşfetme, merak, öğrenme hedefleri, içsel düşünsellik ve öğrenme gibi kavramlarla ilişkilidir (Harter, 1981; Gottfried, 1985). Bir eylemi; öğrenirken, keşfederken ve yeni şeyleri anlamaya çalışırken alınan keyif ve doyum için yapmak şeklinde tanımlanabilir. Başarıya yönelik içsel motivasyon, bireylerin başarı elde etmek veya yaratıcılık sergilemek gibi sonuçtan ziyade başarma sürecine odaklandığı bir motivasyon türüdür. Bir öğrencinin verilen ödevde kendisinden beklenenin üzerine çıkması ve bu sayede kendini aşarak bundan keyif ve doyum alması buna örnek gösterilebilir. Uyarım yaşamaya yönelik motivasyonda kişi içinde bulunduğu aktiviteyi, o aktiviteden alacağı heyecan, keyif gibi uyarımsal deneyimler için yapar. Örneğin öğrencinin bir sınıf içi tartışmadan duyduğu heyecan,

kitap okurken hissettiği yoğun duygular ve bilişsel haz bu tür bir içsel motivasyona işaret eder (Deci ve Ryan, 1985; Vallerand ve ark., 1992).

Dışsal akademik motivasyon içselin aksine daha geniş bir davranış yelpazesi sunar. Bu davranışlar eyleme dahil olma veya eylemi sonlandırma ile ilgilidir ve kişi bunları kendisi için yapmaz. Buna göre Dışsal motivasyon 3 başlık altında incelenmiştir ve bunlar Deci ve Ryan'ın (1985) öz-belirleme teorisi içerisindeki içselleştirme sürecine göre en düşük seviyeden en yükseğe doğru dış düzenleme, içe yansıyan düzenleme ve tanımlama yoluyla düzenleme şeklinde sıralanabilir (Deci ve Ryan, 1985; Vallerand ve ark., 1992).

*Dış düzenleme*de kişi eylemi, ailesinin zoruyla ders çalışan bir öğrenci gibi dışarıdan gelen ödüller veya kısıtlamalar doğrultusunda yapmaktadır. *İçe yansıyan düzenleme*de kişi eylemi yapma sebebini içselleştirmeye başlar. Fakat bu sebep kişi için ne kadar içselleştirilmiş görünse de geçmişteki dışsal ihtimallerle sınırlıdır. Örneğin öğrenci, iyi öğrencilerin böyle yapması gerektiğini düşündüğü için ders çalışıyorsa bu içe yansıyan düzenlemedir. Eğer bu eylem, kişinin tercihi olacak kadar kıymetli ve önemli hale gelirse bu *tanımlama yoluyla düzenleme* olur ve burada öğrenci ders çalışma eylemini artık kendisi için önemli görmesi sebebiyle yapmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Vallerand ve ark., 1992).

Öz-belirleme teorisindeki (Deci ve Ryan, 1985) içselleştirme sürecinin en yüksek basamağı olan *bütünleşilmiş düzenleme*, yapılan çalışmalar doğrultusunda akademik aktivitelerde bulunma ile ilişkili bulunmamış ve bu nedenle ölçeğe dahil edilmemiştir (Vallerand ve ark., 1992).

Deci ve Ryan (1985) tarafından insan davranışını bir bütün olarak anlayabilmek için modele dahil edilen *motivasyonsuzluk*, kişinin davranışları ile eylemin sonucu arasında ilişki kuramaması durumunda ortaya çıkar. Kişi belirli bir eylem için içsel veya dışsal olarak motive değildir. Kendisini beceriksiz ve kontrolü kaybetmiş hisseder. Bu kişilerin davranışları kendi

kontrolünde değildir ve kişi kendisini "ben neden okula gidiyorum?" gibi sorgulamaların içerisinde bulur. Bu düşünceler bir süre sonra akademik faaliyetlerin sonlandırılmasıyla sonuçlanabilir (Vallerand ve ark., 1992).

Geçmiş araştırmalarda öğrencilerin içsel motivasyonu yüksek olduğunda; algılanan streslerinin (Baker, 2004), dışsal ödüllendirmenin yetersiz olduğu durumlarda geri çekilme ihtimallerinin (Dai ve Sternberg, 2004) ve öz-bildirilmiş depresyon ile streslerinin (Huang, Lv ve Wu, 2016) daha düşük olduğu, çalışma sırasındaki zorluklarla baş etmede daha sabırlı ve ısrarcı oldukları (Ferrer-Caja ve Weiss, 2000), iyi-oluşlarının ise daha yüksek olduğu (Weinstein ve Ryan, 2010) şeklinde pek çok olumlu sonuçla ilişkili bulunmuştur. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda içsel akademik motivasyonu yüksek öğrencilerin okul hayatından daha çok keyif alması, daha az uyumsuz semptom göstermesi ve daha az olumsuz duyguları olması beklenebilir (Huang, Lv ve Wu, 2016).

2.1.2. Akış

60'lı yılların ortalarına kadar insan davranışlarının nedenlerini açıklamak için genellikle dışsal motivasyon kullanılmıştır. Bunun istisnalarından biri olan Maslow, yaratıcı davranışlardaki süreç ve sonuç ilişkisi ile ilgilenmiş ve dışsal ödülleri olmayan bir iş için bile çabalayan, eylemin kendisini ödüllendirici bulan kişiler üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmalar sonucunda "zirve deneyimi" kavramına ulaşan Maslow, bir kişinin sınırları ve potansiyelini anlama ihtiyacı yani kendini gerçekleştirme bağlamından bu kavramı tanımlamıştır (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988).

Varlığının temelini bu çalışmalardan alan (Kefor, 2015; Turan, 2019) ve buradan beslenen akış, 1970'lerde Csikszentmihalyi tarafından ortaya atılmıştır. Aynı dönemlerde aynı konu üzerinde çalışan Csikszentmihalyi, Maslow'un yaptığı tanımı ikna edici bulsa da, içsel olarak motive olan bütün eylemlerin aynı deneyimi sunabilme ihtimali konusunda zihnindeki bütün soruları henüz yanıtlamadığını düşünmüş ve çalışmalarını sürdürerek akış kavramını literatüre katmıştır

(Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988). Öznel deneyimlerle ilgili bir alan olan pozitif psikoloji içerisinde önemli bir yer edinen akış deneyimi, önemli bir odak noktası haline gelerek kazandığı ivmeyi günümüze kadar korumuştur (Turan, 2019).

Csikszentmihalyi günümüze kadar akış deneyiminin pek çok tanımını yapmıştır. "Mevcut aktivitenin zorluğunun kişinin becerileri ile örtüştüğü olumlu ve tatmin edici durum" (1990; Ishimura ve Kodama, 2009), "Kişilerin o anda başka hiçbir şeyin önemi yokmuşçasına dahil olduğu, yüksek derecede keyif veren, zahmetsiz konsantrasyon hali" (1990; Ljubin-Golub, Rijavec ve Jurčec, 2018), "İnsanların bir aktiviteye kendini tamamen verdiğinde hissettiği bütünsellik" (1997; Demerouti, 2006), "İçsel olarak keyif veren bir aktiviteye tamamen kendini kaptırma hali" (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Shernoff, 2003) bunlardan bazılarıdır. Akışın boyutları bu tanımlar içerisinde kendini göstermeye başlamış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli öz-bildirim ölçekleri ile zamanla belirginleşmiştir (Ullén ve diğerleri, 2012).

1975'te Csikszentmihalyi akış deneyimi için öncelikle kontrol, dikkat, merak ve içsel ilgi olmak üzere dört boyut belirlemiştir. Çalışmalar ilerledikçe bu alan genişlemiş, yeni boyutlar eklenmiş ve 1993 yılında sekiz boyut öne sürülmüştür. Daha sonraları ise bu sayı dokuza ulaşmış, geçerlik güvenirliği test edilmiş ve artık akışın temel boyutları olarak kabul görmüştür. (Turan, 2019). Bu temel boyutlar; sürecin her aşamasındaki net hedefler (kişilerin neyi hangi sırada yapacağını bilmesi), anında geribildirim (kişilerin mevcut aktiviteyi ne kadar iyi yaptıklarını bilmesi ve performansının farkında olması), zorluk ile becerinin dengesi (kişilerin belirli seviyede zorluk içeren eylem için yeterli beceriye sahip olduğunu hissetmesi), eylem ve bilincin birleşmesi (kişinin şimdi ve burada olanların farkında olması), dikkat dağıtıcı şeylerin konsantrasyonun dışında kalması (kişilerin başka hiçbir şeyi umursamadan mevcut aktiviteye odaklanması), kontrol hissi (eylemin kendi kendini kontrol etmesi sebebiyle kişinin başarısızlık kaygısı olmadan süreci devam ettirmesi), öz-bilinç kaybı (kişilerin kendini yaptığı işe tamamen

kaptırması), zaman algısının bozulması (kişilerin zamanı unutması ve saatler geçse de birkaç dakika geçmiş gibi hissetmesi) ve ototelik deneyim (eylemin kendiliğinden ödüllendirici olması) olarak sıralanabilir (Alp ve Sungur, 2017; Turan, 2019).

Akışın boyutlarını belirlemek için geliştirilen öz-bildirim ölçekleri aynı zamanda bireysel akış eğilimini ölçmekte de kullanılmaktadır. Akış eğilimi kavramı; resim yapmak, spor yapmak, ders çalışmak gibi belirli bir eylem sırasında yaşanan akış deneyiminin sıklığını ifade eder. Akış deneyiminin sıklığı ve yoğunluğu konusunda büyük bireysel farklılıklar görülmektedir. Bu farkların sebebi genellikle kişilik özellikleri ve durumsal değişkenlerdir (Ullén ve diğerleri, 2012).

Yapılan araştırmalarda akış eğiliminin stres ile negatif (Jackson, Ford, Kimiecik ve Marsh, 1998; Asakawa, 2009); psikolojik iyi-oluş (Ishimura ve Kodama, 2006; Asakawa, 2004; Asakawa 2009), içsel motivasyon (Jackson vd., 1998), benlik algısı, algılanan beceri (Asakawa 2004), özgüven ve yaşam doyumu (Asakawa, 2009) ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.1.3. Akademik Performans

Fransızca kökenli olan ve Türkçe'ye "başarım" olarak çevrilen performans kelimesi, belirli bir alandaki başarıyı ifade etmek için kullanılır. Bu kavram aslında bir çıktıyı temsil eder ve doğası gereği iş, spor, okul gibi pek çok alanla ilişkilendirilebilir. Bunlardan biri olan akademik performans, bireysel farklılıkları inceleyen psikolojinin temellendiği yerdir (Richardson, Abraham ve Bond, 2012).

Üniversite öğrencilerinin performansı genellikle Ağırlıklı Genel Not Ortalaması (AGNO) ile ifade edilir ve öğrencinin derslerinden elde ettiği başarı puanlarının ortalamasını gösterir. Nesnel bir ölçüm aracı olması sebebiyle iç güvenirliği ve geçerliliği yüksektir (Bacon ve Bean; 2006). Her ne kadar notların şişirilmesi (Johnson; 2003), kurumsal notlandırma farklılıkları

(Didier, Kreiter, Buri ve Solow; 2006) gibi sınırları olsa da AGNO'nun işe yararlılığıyla yarışabilmiş bir ölçüm aracı henüz bulunamamıştır (Richardson, Abraham ve Bond, 2012).

Binet ve Simon (1916) gibi araştırmacılar, akademik performansı yordayan şeyleri araştırmış ve bu araştırmalar sonucunda çocukların bireysel bilişsel kapasitelerindeki farklılıkların buna sebep olabileceğini göstermişlerdir. Bu da bilimsel araştırmaların yönünü zekâ ve zekânın ölçümüne kadar genişletmiştir (Niesser vd., 1996; Richardson, Abraham ve Bond, 2012).

Zekâ üzerine yapılan araştırmaların yanı sıra akademik performansı yordayan psikolojik faktörler ile ilgili de pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlar arasında duygusal zekâ, erteleme davranışı gibi kişilik faktörleri; akademik içsel motivasyon, akademik öz-yeterlik gibi motivasyonel faktörler; sınav kaygısı, konsantrasyon, eleştirel düşünme gibi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri; sosyal destek, akademik kaygı, depresyon gibi psiko-sosyal bağlamsal etkiler ve yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi demografik faktörler üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda sorumluluk, performansa yönelik öz-yeterlik, not hedefi, hedefe bağlılık, sınav kaygısı, erteleme davranışı, sınav kaygısı gibi faktörlerin akademik performansı yani AGNO'yu yüksek oranda yordadığı bulunmuştur (Richardson, Abraham ve Bond, 2012).

2.1.4. Yaşam Doyumu

Ruh sağlığı çalışmaları yakın zamana kadar sıklıkla depresyon ve kaygı gibi sağlığın olumsuz yönlerine odaklanmıştır. Fakat günümüzde ruh sağlığının olumsuz yönleri kadar olumlu yönlerine de ilgi artmış ve bu ilgi sayesinde zengin bir iyi-oluş literatürü oluşmuştur (Springer ve Hauser, 2006). İyi-oluş bu literatür içerisinde öznel ve psikolojik olmak üzere iki temel gelenek içerisinde incelenmiştir (Keyes, Shmothin ve Ryff, 2002).

İyi bir yaşamın kriterleri üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları başkalarına sevgi duyma, iç-görü, zevk alma gibi unsurlar üzerine yapılırken bir kısmı da kişilerin kendi yaşantılarını ne kadar iyi gördükleri üzerine yoğunlaşmıştır. İyi bir yaşamı tanımlamak için yapılan bu araştırmaların odağı olan mutluluk, "öznel iyi-oluş" kavramı ile literatürde yerini almıştır (Diener, 2000; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Öznel iyi-oluş; bir kişinin kendi yaşamına biçtiği değeri ifade eder (Diener, 2000). Bu değeri belirleyen kriterler ise öznel iyi-oluşun temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Bunlar olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumudur (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Olumlu ve olumsuz duygular öznel iyi-oluşun duygusal yönüne işaret etmektedir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin; 1985). Neşe, memnuniyet, heyecan, keyif gibi duygulanımlar olumlu duygular içerisinde yer alırken depresyon, kaygı, öfke, üzüntü, suçluluk gibi duygulanımlar ise olumsuz duyguların içerisinde sayılabilir. Olumlu ve olumsuz duygular sanılanın aksine birbirinin tam tersi kavramlar değillerdir ve birinin varlığı diğerinin yokluğu anlamına gelmez (Myers ve Diener, 1995; Eryılmaz, 2009). Farklı unsurlarla ilişkili olmalarının yanı sıra birbirleriyle korelasyonları da düşüktür (Diener ve Emmons, 1984; Diener, 2000).

Yaşam doyumu ise öznel iyi-oluşun bilişsel/yargısal yönüne işaret etmektedir ve bireyin, mevcut yaşamı ile kendisi için uygun olduğunu düşündüğü standardı kıyaslaması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu standart dışsal olarak dayatılan bir seviyeye değil, kişinin kendisi için koyduğu sınırlara bağlıdır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985).

Yaşam doyumunun hangi unsurlardan etkilendiğini araştıran pek çok çalışma yapılmıştır. Wilson (1967) mutlu bir insanın sahip oldukları üzerinden yaptığı çalışmalar sonucunda sağlık, evlilik, dini inanç, sosyal ilişkiler, eğitim gibi faktörlerin yaşam doyumunu etkilediğini bulmuştur (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Appleton ve Song (2008) (a) gelir düzeyi, (b)

meslek ve sosyal statü, (c) imkanlar ve sosyal hareketlilik, (d) refah koşulları, (e) hükümet politikasına yönelik memnuniyet ve(f) aile ve sosyal ilişkiler olmak üzere yaşam doyumunun altı temel unsuru olduğundan bahsetmiştir. Schmitter (2003) günlük yaşamın verdiği mutluluk, ekonomik güvenlik, sosyal ilişkiler, yaşama yüklenen anlam gibi bileşenlerin yaşam doyumunu etkileyebileceğini söylemiştir (Dağlı ve Baysal, 2016). Diener (1984) ise yaşam doyumunun, hayatın birçok alanını kapsaması nedeniyle pek çok farklı şeyden etkilenebilen dinamik bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir. Bunun yanı sıra kişinin kendisi için belirlediği standartlar ile şekillenmesinden dolayı her bir unsurun yaşam doyumu üzerindeki etkisi de kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Diener, 1984; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

2.1.5. Psikolojik İyi-Oluş

İyi-oluşun temel geleneklerinden ikincisi olan psikolojik iyi-oluş; kişisel gelişim, öz-kabul, anlamlı bir hayat, başkalarıyla kaliteli ilişkiler kurmak gibi daha ziyade insanın hayattaki varoluşsal mücadelelerine odaklanmıştır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Maslow'un (1968) kendini gerçekleştirme konsepti, Rogers'ın (1961) tam işlevsel bireyi, Jung'un (1933) bireyleşmesi, Allport'un (1961) olgunluk konsepti, Jahoda'nın (1953) pozitif ruh sağlığı gibi pek çok konseptte psikolojik olarak sağlıklı ve işlevsel bir bireyi tanımlama gayesi vardır. Fakat bu öncü çalışmalar geçerli ve güvenilir değerlendirme prosedürlerinin yokluğu sebebiyle psikolojik iyi-oluşun deneysel yönü üzerinde çok az etkili olabilmiştir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Bu çalışmaların kavuşma noktasını inceleyen Ryff, 1989'da psikolojik iyi-oluş için çok boyutlu bir model önermiştir (Ryff, 1989; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Bu modelde öz-kabul, kişisel gelişim, diğerleri ile olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet ve yaşam amacı olmak üzere 6 boyut bulunmaktadır ve bu boyutların her biri

işlevselliğin, olgunluğun ve ruh sağlığının temel nitelikleri olarak kabul edilmektedir (Ryff, 1989).

2009 yılında Diener ve arkadaşları, iyi-oluşu farklı geleneklerin bakış açısı ile inceleyen pek çok çalışmadan (Ryff, 1989; Csikszentmihalyi, 1990; Ryan ve Deci, 2000; Seligman, 2002; Helliwell ve Putnam, 2004) ilham alan ve bu çalışmaların temel bileşenlerini içeren bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçekte destekleyici ve ödüllendirici ilişkilere sahip olma, başkalarının mutluluğuna katkı sağlama, başkaları tarafından saygı görme gibi sosyal ilişkiler üzerine olan maddeler; amaçlı ve anlamlı bir yaşama sahip olma, gündelik aktivitelere ilgi duyma ve dahil olma gibi öz-saygı ve iyimserlik üzerine olan maddeler; önemli görülen aktivitelerde yeterli ve yetenekli hissetme ile ilgili maddeler olmak üzere bireyin psiko-sosyal işlevselliğini kendi bakış açısıyla ölçen sorular bulunmaktadır (Diener ve arkadaşları, 2009; Telef, 2013). Çok yönlü olması, mevcut ölçeklerden kısa ve onları tamamlayıcı nitelikte olması sebebiyle literatürde önemli bir yere sahiptir (Telef, 2013).

2.2. Kavramlar Arası İlişkiler

2.2.1. Akademik Motivasyon ile Akış, Akademik Performans, Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi

Öz-belirleme teorisi üzerinden öğrencilerin akademik motivasyonları ve akış deneyimi ile ilgili yapılmış çalışmalar, akış deneyiminin akademik alandaki uygulamalarda kullanılabilme potansiyelini göstermiştir. Buna ek olarak akışın hangi tür motivasyonla daha yüksek korelasyona sahip olduğu konusunda belirsiz sonuçlar mevcuttur (Mills, Fullagar, 2008; Vorwerk, 2009).

Mills ve Fullagar (2008) akış deneyiminin, motivasyonun içsel alt boyutlarıyla ve dışsal motivasyonun tanımlama yoluyla dış düzenleme boyutuyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu, motivasyonsuzluk boyutuyla ise negatif yönde ilişkili olduğu hipotezi üzerinden bir çalışma

yapmıştır. Bu çalışma için 690 mimarlık öğrencisine akış ölçümü için 2004'te Jackson ve Ecklund tarafından geliştirilmiş Optimal Performans Duygu Durumu Ölçeği (Flow State Scale/FSS-2) ve motivasyon ölçümü için Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bilmeye yönelik ve başarıya yönelik içsel motivasyonun akışla daha yüksek ilişkili olduğu ve motivasyonsuzluk ile akışın negatif yönde ilişkili olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Ancak akışın, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun herhangi bir türü ile ilişkisi bulunamamıştır (Mills ve Fullagar, 2008).

Vorwerk (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise akışın özerk motivasyon türleri (*bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, tanımlama yoluyla dış düzenleme*) ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu, kontrollü motivasyon türleri (*dış düzenleme, içe yansıyan düzenleme*) ile ise ilişkili olmadığı, bunun yanı sıra öz-belirleme sürekliliğinde en yüksek düzeydeki motivasyonların akışla daha yüksek ilişkili olduğu hipotezleri üzerinden bir çalışma yapmıştır. 1570 psikoloji öğrencisi ile yapılan çalışmada, katılımcılara Optimal Performans Duygu Durumu Ölçeği (Jackson ve Ecklund, 2004) ve Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ilk iki hipotezle ilgili bulgular Mills ve Fullagar'ın (2008) çalışma bulgularını destekler nitelikte olmuştur. Üçüncü hipotezde ise Mills ve Fullagar'ın aksine başarıya ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlar tek başına akışı yordamamasına karşın bilmeye yönelik içsel motivasyonla bir arada alındığında düşük düzeyde de olsa akış deneyimini yordamıştır (Vorwerk, 2009).

Ayub (2010) tarafından yapılan bir çalışmada akademik motivasyonun akademik performansla ilişkisi incelenmiştir. 200 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada katılımcıların akademik motivasyonlarını ölçmek için Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992), akademik performanslarını ölçmek için ise AGNO (GPA) kullanılmıştır. Analizler sonucunda

genel olarak akademik motivasyonun akademik performansı yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur (Ayub, 2010).

Hazrati-Viari, Rad ve Torabi (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada yine akademik motivasyon ile akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. 217 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada akademik motivasyonu ölçmek için Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992), akademik performans için ise AGNO kullanılmıştır. Çalışma sonucunda içsel akademik motivasyon akademik performansla anlamlı düzeyde ilişkili bulunurken dışsal akademik motivasyon akademik performansla ilişkili bulunmamıştır (Hazrati-Viari, Rad ve Torabi, 2012).

Kusurkar ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada ise akademik motivasyon Vorwerk'te (2009) olduğu gibi özerk ve kontrollü olarak ele alınmış ve bu motivasyonların akademik performansla ilişkisi incelenmiştir. 383 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırmada Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992) ve AGNO kullanılmıştır. Analizler sonucunda kontrollü motivasyon türlerinin ve motivasyonsuzluğun akademik performansla ilişkisi bulunmadığı fakat özerk motivasyonların akademik performansla pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers ve Croiset, 2013).

Bailey ve Phillips (2015) de akademik motivasyonun akademik performans ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Akademik motivasyonu ölçmek için kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992) Avustralya'daki yükseköğretim öğrencileri için standardize edilmediğinden ölçeği açımlayıcı faktör analizi ile ölçeği incelemiş ve 2 içsel motivasyon (*bilmeye ve başarıya yönelik, uyarım yaşamaya yönelik*) 2 dışsal motivasyon (*tanımlama yoluyla ve dış düzenlemeli, içe yansıyan*) ve motivasyonsuzluk olmak üzere 5 boyutta toplandığını görmüşlerdir. Akademik performans ölçümü için ise öğrencilerin

dönem sonu not ortalamasını kullanmışlardır. 184 psikoloji öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada akademik performansın bilmeye ve başarıya yönelik içsel motivasyonla olumlu yönde, motivasyonsuzluk ile olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Buna karşın uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutları ile akademik performans arasında ilişki bulamamışlardır. Bu çalışmada akademik motivasyonun akademik performans ile ilişkinin yanı sıra yaşam doyumu ile ilişkisine de bakmışlardır. Yaşam doyumunu ölçmek için Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) kullanan Bailey ve Phillips; yaşam doyumunun bilmeye ve başarıya yönelik içsel motivasyonla olumlu yönde, motivasyonsuzlukla olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Bunun karşın uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyon türleri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır (Bailey ve Phillips, 2015).

Özcan ve Karaca (2018); akademik motivasyonun psikolojik iyi-oluş ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada akademik motivasyonun ölçümü için Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş Akademik Güdülenme Ölçeği, psikolojik iyi-oluşun ölçümü için ise Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi-Oluş Ölçekleri'nin kısa formu kullanılmıştır. 276 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırmada akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Özcan ve Karaca, 2018).

Ozer ve Schwartz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada akademik motivasyonun yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ile ilişkisi incelenmiştir. Akademik motivasyonu ölçmek için Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992) kullanan araştırmacılar, motivasyonu özerk ve kontrollü olarak ele almışlardır. Yaşam doyumunu ölçmek için Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985), psikolojik iyi-oluşun ölçümü için ise Ryff (1989)'ın Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri'nin kısa versiyonunu kullanmışlardır. 377 üniversite öğrencisiyle çalıştıkları araştırmada yaşam doyumunun özerk motivasyon türleri ile pozitif

yönde anlamlı ilişkisi olduğu fakat kontrollü motivasyon türleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Psikolojik iyi-oluşun ise özerk motivasyon türleri ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkisi, kontrollü motivasyonlar ile negatif yönde fakat zayıf bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır (Ozer ve Schwartz, 2019).

2.2.2. Akış ile Akademik Performans, Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi

Kuhnle, Hofer ve Kilian (2011); akış ve akademik performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışma yapmıştır. 697 ortaokul öğrencisi (8. sınıf) ile yürüttükleri çalışmada akış deneyimini ölçmek için Flow Yaşantısı Ölçeği (Rheinberg, Vollmeyer ve Engeser, 2003), akademik performansı ölçmek için ise öğrencilerin 6. ve 7. sınıftaki not ortalamalarını kullanmışlardır. Bu ilişkiyi okul döneminin başında ve sonunda olmak üzere iki farklı zamanda inceleyen araştırmacılar iki zamanda da akış ile akademik performansın pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Kuhnle, Hofer ve Kilian, 2011).

Asakawa (2009) tarafından akış eğilimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. 372 üniversite öğrencisinin katılımı ile yürütülen çalışmada akış deneyiminin sıklığını ölçmek için Csikszentmihalyi ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilmiş Flow Yaşantısı Ölçeği ve yaşam doyumu ölçümü için Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda akış sıklığının yaşam doyumunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı yönünde bulgular elde edilmiştir (Asakwa, 2009).

Asakawa (2004); akış ile psikolojik iyi-oluşun ilişkisini incelediği bir çalışma da yapmıştır. Üç ayrı zamanda veri topladığı bu araştırmada 102 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Akışın ölçümü için Csikszentmihalyi ve Larsen (1987) tarafından geliştirilen Deneyim Örnekleme Metodu, psikolojik iyi-oluş için ise Japonların psikolojik iyi-oluş konsepti olan Jujitsu-kan

kullanılmıştır. Çalışma sonucunda akışın psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Asakawa, 2004).

2.2.3. Akademik Performans ile Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi

Bailey ve Phillips (2015); yaptıkları araştırmada akademik performansın yaşam doyumu ile ilişkisini de incelemiştir. Yaptıkları analiz sonucunda akademik performans ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde bulgular elde etmişlerdir (Bailey ve Phillips, 2015).

Samaha ve Havi (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da akademik performans ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. 249 katılımcı ile yürütülen bu araştırmada akademik performans değişkenini ölçmek için AGNO kullanılırken, yaşam doyumu için ise Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda akademik performans ile yaşam doyumu arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Samaha ve Havi, 2016).

Ateş (2016); akademik performans ile psikolojik iyi-oluş ilişkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. 635 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü bu çalışmada akademik performansın ölçümü için AGNO, psikolojik iyi-oluşun ölçümü için ise Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (Diener ve ark., 2009) kullanmıştır. Çalışma sonucunda akademik performans ile psikolojik iyi-oluşun pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur.

2.2.4. Yaşam Doyumu ile Psikolojik İyi-Oluş İlişkisi

2016'da Doğan tarafından yapılan bir araştırmada yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. 459 katılımcının doldurduğu Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) ve Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (Diener ve diğerleri, 2009) analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Doğan, 2016).

Ozer ve Schwartz (2019) tarafından yapılan araştırmada yaşam doyumu ile psikolojik iyi-oluşun ilişkisi de incelenmiştir. Yaşam doyumunun psikolojik iyi-oluş ile pozitif yönde ve yüksek oranda ilişkili olduğu bulunmuştur (Ozer ve Schwartz, 2019).

2.3. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Yapılan literatür taramasında yukarıda bahsi geçen içsel akademik motivasyon, akış, akademik performans, yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş kavramlarının farklı çalışma düzenekleri içerisinde bir arada çalışıldığı ve birbirleriyle ilişkili oldukları görülmüştür. Fakat bu değişkenlerin hepsini içerisinde barındıracak kadar kapsamlı, aracı rol analizi içeren ve akademik konsept içerisinde modellenmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988); akış deneyiminin içsel olarak motive olan herhangi bir eylemden farklı olduğunu söylemiştir. İçsel olarak motive olduğu için kısa vadede akademik performansa, uzun vadede ise yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluşa etkisi olduğu düşünülen akademik eylemlerin içerisinde akışın payını görebilmek ve onu klinik anlamda kullanılabilir bir araca dönüştürebilmek mevcut çalışmanın öncelikli amacıdır. Araştırmanın bu özellikleri ile özgün bir çalışma olarak literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

H1. İçsel akademik motivasyon ile akademik performans ilişkisinde akış aracı role sahiptir.

H2. İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu ilişkisinde akademik performans aracı role sahiptir.

H3. İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akademik performans aracı role sahiptir.

H4. İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu ilişkisinde akış aracı role sahiptir.

H5. İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akış aracı role sahiptir.

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde aktif öğrenim gören 18-40 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine tesadüfi olmayan örneklem yöntemlerinden kolayda örneklem ile ulaşılmıştır. Örneklemi oluşturan bireyler 379 kadın (%75.20), 125 erkek (%24.80) olmak üzere toplam 504 kişidir. Katılımcıların yaş ortalaması 23.79 olarak saptanmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini almak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış soruları içermektedir. Formda yaş, cinsiyet, öğrencinin okuduğu okul, okuduğu bölüm ve kaçıncı sınıfta olduğu sorulmuştur. Demografik bilgilere ilişkin bulgular Tablo 3.2.1'de sunulmuştur.

3.2.2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Bu ölçek 1992 yılında Kanada'da geliştirilmiştir. Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu ölçek "Academic Motivation Scale-AMS" olarak bilinmektedir. Vallerand, Blais, Briére ve Pelletier tarafından 1989 yılında geliştirilmiş, "Echelle de Motivation en Education-EME" olarak bilinen bir de Fransızca formu bulunmaktadır. Bu çalışmada 2012'de üniversite öğrencileri ile çalışarak Türkçe'ye uyarlamasını yapan Karagüven'in ölçeği kullanılacaktır. Ölçek likert tipidir ve 28 sorudan oluşmaktadır. 3 tane içsel motivasyon, 3 tane dışsal motivasyon ve bir de motivasyonsuzluk boyutunu içeren toplam 7 boyutu vardır. Bahsi geçen boyutlar içsel motivasyon-bilme (İMBİ), içsel motivasyon-başarma (İMBA), içsel

motivasyon-hareket (İMH), dışsal motivasyon-tanınma (DMT), dışsal motivasyon-kendini ispat (DMKİ), dışsal motivasyon-düzenleme (DMD) ve motivasyonsuzluktur (MS). Her boyuta ait 4'er madde içeren ölçeğin her maddesi için katılımcılardan "1=Hiç uyuşmuyor" ve "7=Tamamen uyuşuyor" aralığındaki 7 seçenekten birini seçmeleri beklenmektedir. AMÖ'nün güvenirliğini sınamak amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda .67 ile .87 arasında Cronbach alfa değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal formu ile ilgili olarak verilen Cronbach alfa değerleri .83 ile .86'dır (Vallerand ve arkadaşları, 1993). Ulaşılan Cronbach alfa değerleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Orijinal ölçek 1992 ve 1993 yıllarında geliştirilmiş olmasına rağmen zaman zaman geçerlik ve güvenirlik sınamasına tabi tutulmuştur. Bu çalışmada ise en yüksek katsayıları tümtest ve MS boyutlarından (.87 ile .83) elde edilmiştir. En düşük güvenirlik katsayısı ise .67 ile İMH alt-testine aittir. Cronbach alfa değerleri ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin doyurucu olduğunu göstermiştir. Ölçeğin aynı yıl içerisinde Karataş ve Erden tarafından yine üniversite öğrencileri ile çalışılarak yapılmış ve 27 maddeden oluşan bir uyarlaması daha bulunmaktadır.

Mevcut çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı İMBİ için .84, İMBA için .78, İMH için .77, DMD için .73, DMKİ için .78, DMT için .76 ve MS için .80 olarak bulunmuştur. İçsel motivasyonun alt boyutları birlikte alındığında güvenirlik katsayısı .90, dışsal motivasyon alt boyutları birlikte alındığında ise .85 değerine ulaşılmıştır. Buna göre mevcut çalışma için Cronbach alfa değerleri .73-.80 aralığındadır.

Katılımcılara ölçeğin tamamı uygulanmış fakat hipotezler içsel akademik motivasyon üzerinden kurulduğu için daha önce yapılmış çalışmalar da göz önünde bulundurularak (Saravanan, Kingston ve Gin, 2014; Thai, De Wever, ve Valcke, 2017; Thai, De Wever, ve Valcke, 2020) analizlerde ölçeğin içsel motivasyona ait 12 sorusu üzerinden toplanan veriler kullanılmıştır.

3.2.3. İsveç Akış Eğilim Ölçeği (İAEÖ)

Ölçek 2012 yılında Ullen ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. “Swedish Flow Proneness Questionnaire-SFPQ” olarak bilinmektedir. 22 sorudan oluşan bu ölçekte akış sıklığını temsil eden 7 madde, 3 farklı durum için sorulmuştur. Kalan 1 soru ise katılımcıların halihazırda çalışıp çalışmadığını sorgulamaktadır. Temel 7 maddeden ilki ters kodlanmaktadır. 2015’te Yarar tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan ölçek likert tipidir. Ölçeğin Katılımcıların her madde için “1=Asla” ve “5=Her gün / Neredeyse her gün” aralığındaki 5 seçenekten birini seçmeleri beklenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85, test-tekrar test güvenirliği ise .75 olarak bulunmuştur (Yarar, 2015). Mevcut çalışmada

2015’te Butkovic, Ullen ve Mosing tarafından yapılan bir araştırmada bu ölçek kullanılmış ve ölçeğe müzik alanındaki akış eğilimini ölçmek için 4. bir soru eklenmiştir. Bu ekleme işlemi analiz edilmiş ve .82 ile tatmin edici bir güvenirlik vermiştir (Butkovic, Ullen ve Mosing, 2015). Bunun dışında 2018’de Ljubin-Golub, Rijavec ve Jurčec tarafından yapılan bir çalışmada yine bu ölçek kullanılmış fakat akış eğilimini ölçen 7 ana maddenin sadece akademik alan için sorulduğu “FP-Academic” adlı bir uyarlaması yapılmıştır. Akademik alan için özel olarak geliştirilen bu formun güvenirliği ise .77 bulunmuştur (Ljubin-Golub, Rijavec ve Jurčec, 2018) Bu bilgiler ışığında ana 7 madde sabit kaldığı sürece soru metinlerinde yapılan değişimlerin testin güvenirliğine zarar vermediği kanaati ile önerilen çalışma için Türkçe’ye uyarlaması Yarar (2015) tarafından yapılan ölçekteki 7 ana madde sabit tutulmuş ve soru metni “Akademik hayatınızda, aşağıdaki durumlarla hangi sıklıkta karşılaşırsınız?” şeklinde kullanılmıştır.

Mevcut çalışmanın Cronbach alfa değeri .80 olarak bulunmuştur.

3.2.4. Performans Değerlendirmesi (PD/AGNO)

İç güvenirliği yüksek olan objektif bir ölçüm aracı olması (Bacon ve Bean, 2006) nedeniyle katılımcıların performans değerlendirmeleri için, 0-4 aralığındaki ağırlıklı genel not ortalamaları (AGNO) kullanılmıştır.

3.2.5. Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Bu ölçek 1985'te Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından geliştirilmiştir. 1991'de Köker tarafından ergenlerle çalışılarak yüzeysel geçerlik tekniği ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek likert tipidir ve toplamda 5 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "1=Hiç uygun değil", "2=Uygun değil", "3=Biraz uygun değil", "4=Ne uygun, ne uygun değil", "5= Biraz uygun", "6=Uygun" ve "7=Çok uygun" şeklinde derecelendirilmiş seçeneklerden birinin seçilmesi istenmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .78 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur (Köker, 1991). Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması Dağlı ve Baysal tarafından öğretmenler üzerinde uygulanarak 2016'da tekrarlanmıştır. Madde sayısı değişmemiş fakat çevirisi ve değerlendirme seçenekleri güncellenmiştir. Maddelerin değerlendirilmesi "1=Hiç katılmıyorum", "2=Çok az katılıyorum", "3=Orta düzeyde katılıyorum", "4=Büyük oranda katılıyorum" ve "5=Tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilen seçenekler üzerinden yapılmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasının iç tutarlık katsayısı .88 ve test-tekrar test güvenirliği ise .97 olarak bulunmuştur (Dağlı ve Baysal, 2016). Bu çalışmada Dağlı ve Baysal tarafından uyarlanan versiyonu kullanılmıştır.

Mevcut çalışmanın güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

3.2.6. Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (PİOÖ)

Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştiren Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (Psychological Well-Being Scale/Flourishing Scale) 8 maddeden oluşmaktadır. 7'li likert tipi olan ölçekte katılımcıların her bir madde için "1=Kesinlikle katılmıyorum" ve "7=Kesinlikle katılıyorum"

arasındaki seçeneklerden birini seçmeleri beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 56'dır. Türkçe'ye uyarlaması 2013'te Telef tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 bulunmuştur (Telef, 2013).

Mevcut çalışmadaki güvenirlik katsayısı da .86 olarak bulunmuştur.

3.3. İşlem

Öncelikle araştırma için mail yolu ile ölçek izinleri alınmıştır. Bu izinlerle birlikte İstanbul Medipol Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve kurul izni (EK-1) alınmıştır. Kuruldan onay çıkmasının ardından çalışmaya başlanmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu (EK-2), Demografik Bilgi Formu (EK-3), Akademik Motivasyon Ölçeği (EK-4), İsveç Akış Eğilim Ölçeği (EK-5), Performans Değerlendirmesi (EK-6), Yaşam Doyumu Ölçeği (EK-7) ve Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği (EK-8) olmak üzere veri toplama araçları 7 aşamalı bir çevrimiçi form haline getirilmiştir. Bu haliyle sosyal ağlardan üniversite öğrencilerine dağıtılmış olan formlar ile katılımcı verileri çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması, COVID-19 (pandemi) sebebiyle alınan sağlık önemleri kapsamındaki karantina sürecinde gerçekleşmiştir (Haziran, 2020).

3.4. İstatistiksel Analiz

Araştırmada uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında IBM SPSS.25 paket programı ve Process Macro eklentisi kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında toplanan 516 veriden hatalı olduğu tespit edilen 12 veri çıkarılmış ve 504 kişilik veri seti üzerinden analizler yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilere ilişkin dağılımın normalliği denetlenmiştir.

İstatistiksel analizlerde öncelikle Demografik Bilgi Formu'nda bulunan verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığı Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Aracı değişken analizleri ise standartlaştırılmış

regresyon analizi ile yapılmıştır. Standartlaştırılmış regresyon analizlerinde yeniden örnekleme (bootstrap) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında $p < .01$ anlamlılık düzeyi referans alınmıştır.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR

Bu bölümde katılımcılardan toplanan Demografik Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, İsveç Akış Eğilim Ölçeği, Performans Değerlendirmesi, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği'ne ait veriler üzerinden yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. İstatistiksel analizler için IBM SPSS 25 paket programı ve Process Macro eklentisi kullanılmıştır.

4.1. Betimsel Analiz Sonuçları

4.1.1. Demografik Bulgular

Katılımcıların yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları aşağıdaki grafikte verilmiştir (Tablo 4.1.1).

Tablo 4.1.1.

Demografik bulgular

Değişken		N	%
		504	
Yaş	18-25	378	75.00
	26-40	126	25.00
Cinsiyet	Kadın	379	75.20
	Erkek	125	24.80
Sınıf	1	82	16.27
	2	86	17.06
	3	58	11.50
	4	99	19.64
	5	6	1.19
	6	4	0.79
	Yüksek Lisans	123	24.40
	Doktora	46	9.12

Katılımcıların demografik değişkenleri incelendiğinde %75'inin 18-25 yaş, %25'inin ise 26-40 yaş aralığında olduğu; cinsiyet dağılımının ise %75.2 kadın, %24.8 erkek şeklinde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların %66.5'i lisans, %24.4'ü yüksek lisans, %9.12'si ise doktora öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca İstanbul, Ankara, İzmir, Sakarya, Mersin, Kütahya, Bilecik, Çanakkale dahil Türkiye'nin her bölgesinden toplamda 86 üniversitede ve psikoloji, psikolojik danışmanlık, beslenme ve diyetetik, hukuk, tıp fakültesi, mühendislik fakülteleri, işletme, öğretmenlik, dil bölümleri başta olmak üzere 100'den fazla bölümde okuyan öğrenciyi kapsamaktadır.

4.1.2. Ölçeklerin Normallik Dağılımları

Analizlere başlamadan önce verilerin normallik dağılımı açısından uygunlukları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına göre AMÖ-İ ($p < .01$), İAEÖ ($p < .01$), AGNO ($p < .01$), YDÖ ($p < .01$) ve PİOÖ ($p < .01$) değerlerini almıştır. Bu değerlerin anlamlı olması normallik dağılımına uygun olmadığını göstermektedir. Buna göre ölçeklere ait veriler normal dağılıma uygun değildir. Bu nedenle normallik için ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), normal dağılımda basıklık değerinin 3 olduğunu ve -1.5 ile +1.5 aralığındaki basıklık ve çarpıklık değerlerinin de normal dağılım aralığında olduğunu kabul etmektedir. Veriler bu bilgiler ışığında incelendiğinde tüm ölçekler için çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılıma uygundur. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4.2.1).

Tablo 4.1.2

Ölçeklerin Normallik Dağılımları

Ölçekler		İstatistikler	Standart Hata
AMÖ-İ	Çarpıklık	-.64	.11
	Basıklık	.12	.22

İAEÖ	Çarpıklık	.24	.11
	Basıklık	.09	.22
AGNO	Çarpıklık	-.64	.11
	Basıklık	.56	.22
YDÖ	Çarpıklık	-.25	.11
	Basıklık	-.52	.22
PİOÖ	Çarpıklık	-.72	.11
	Basıklık	.30	.22

4.1.3. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Aracı değişken analizinin ön koşulu olarak öncelikle bütün değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine bakılmıştır. Bunun için Pearson Korelasyon Analizi yürütülmüştür. Bu analizin sonuçları aşağıdaki tabloda (Tablo 4.1.3) gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1 İçsel Akademik Motivasyon	-			
2 Akış Eğilimi	.53**	-		
3 Akademik Performans	.23**	.18**	-	
4 Yaşam Doyumu	.20**	.38**	.19**	-
5 Psikolojik İyi-Oluş	.37**	.51**	.16**	.65**

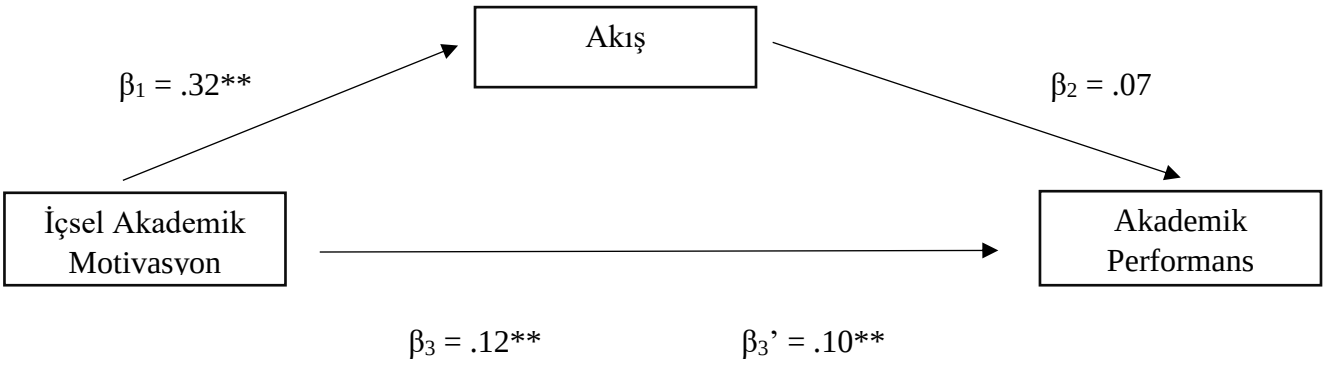
**p < .01.

Sonuçlara bakıldığında bütün değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. En düşük korelasyon katsayısı akademik performans ve psikolojik iyi-oluş arasında, en yüksek korelasyon katsayısı ise yaşam doyumu ile psikolojik iyi-oluş arasında bulunmuştur. Bu sonuç aracı değişken analizlerini yürütmek için gerekli koşullara sahip olunduğunu göstermektedir.

4.2. Aracı Rol Analizi Bulguları

4.2.1. İçsel Akademik Motivasyon ile Akademik Performans İlişkisinde Akışın Aracı Rolü (H1)

İçsel akademik motivasyon ile akademik performans arasındaki ilişkiye akışın aracılık etkisini incelemek üzere uygulanan standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve kurulan model aşağıdaki şekilde (Şekil 4.2.1) verilmiştir.



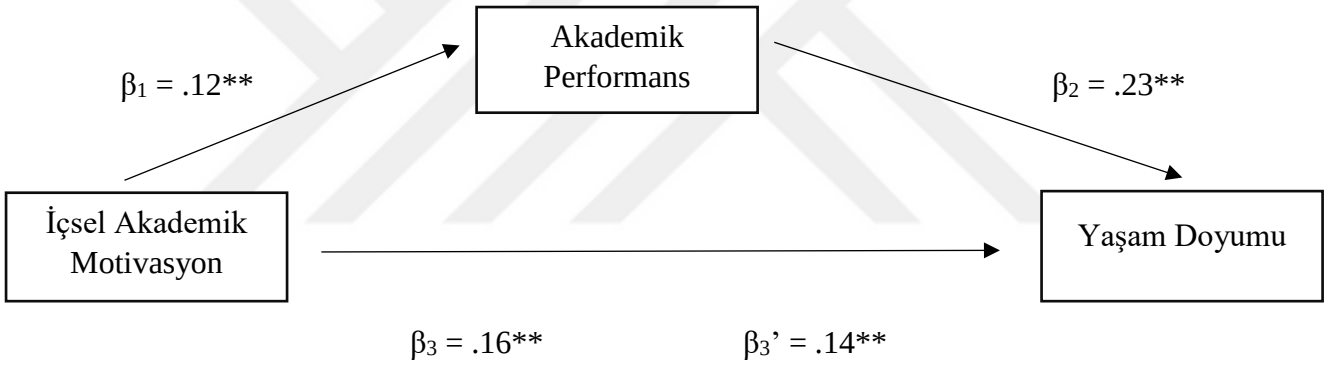
Şekil 4.2.1. İçsel Akademik Motivasyon ile Akademik Performans ilişkisinde Akışın aracı rolü (**p < .01)

Şekil 4.2.1'de gösterildiği üzere içsel akademik motivasyon ve akış arasındaki katsayı ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_1 = .32**, p < .01). Akademik performans ve akış arasındaki katsayı ise ilişkinin anlamlı olmadığını göstermektedir (β_2 = .07, p = .10). İçsel akademik motivasyon ve akademik performans arasındaki katsayı, ilişkinin anlamlı olduğunu

gösterse de (β_3 = .12**, p < .01) bir aracı etkiden söz edebilmek için modeldeki bütün değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunması gerekir. Akademik performans ve akış arasındaki ilişki bu kriteri sağlamadığı için burada aracı etkiden söz edilememektedir. Bu sonuç, eldeki verinin bu hipotezi desteklemediğini göstermektedir.

4.2.2. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu İlişkisinde Akademik Performansın Aracı Rolü (H2)

İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye akademik performansın aracılık etkisini incelemek üzere uygulanan standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve kurulan model aşağıdaki şekilde (Şekil 4.2.2) verilmiştir.



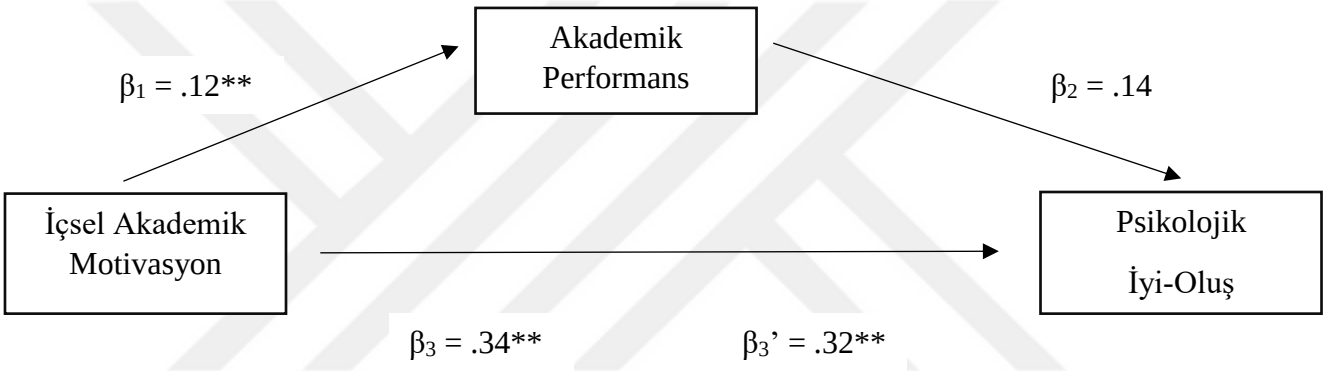
Şekil 4.2.2. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu ilişkisinde Akademik Performansın aracı rolü (**p < .01)

Şekil 4.2.2'de gösterildiği üzere içsel akademik motivasyon ve akademik performans arasındaki katsayı ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_1 = 12**, p < .01). Yaşam Doyumu ve akademik performans arasındaki katsayı da ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_2 = .23**, p < .01). İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki katsayı anlamlı iken (β_3 = .16**, p < .01), akademik performans değişken olarak alındığında katsayı anlamlı olmaya devam etmektedir fakat ilişkinin gücü azalmıştır (β_3' = .14**, p < .01). Bu da içsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu ilişkisinde akademik

performansın kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir ve hipotezi doğrulamaktadır. Ancak bu kuvvetli bir etki değildir.

4.2.3. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş İlişkisinde Akademik Performansın Aracı Rolü (H3)

İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkiye akademik performansın aracılık etkisini incelemek üzere uygulanan standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve kurulan model aşağıdaki şekilde (Şekil 4.2.3) verilmiştir.

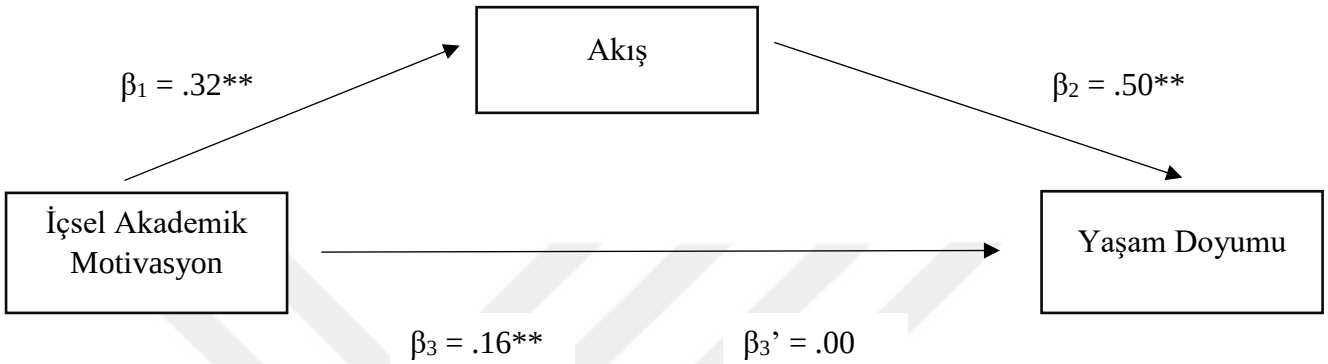


Şekil 4.2.3. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş ilişkisinde Akademik Performansın aracı rolü (**p < .01)

Şekil 4.2.3'te gösterildiği üzere içsel akademik motivasyon ve akademik performans arasındaki katsayı ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_1 = .12**, p < .01). Psikolojik iyi-oluş ve akademik performans arasındaki katsayı ise ilişkinin anlamlı olmadığını göstermektedir (β_2 = .14, p = .05). İçsel akademik motivasyon ve psikolojik iyi-oluş arasındaki katsayı, ilişkinin anlamlı olduğunu gösterse de (β_3 = .34**, p < .01) bir aracı etkiden söz edebilmek için modeldeki bütün değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunması gerekir. Psikolojik iyi-oluş ve akademik performans arasındaki ilişki bu kriteri sağlamadığı için burada aracı etkiden söz edilememektedir. Bu sonuç, eldeki verinin bu hipotezi desteklemediğini göstermektedir.

4.2.4. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu İlişkisinde Akışın Aracı Rolü (H4)

İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye akışın aracılık etkisini incelemek üzere uygulanan standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve kurulan model aşağıdaki şekilde (Şekil 4.2.4) verilmiştir.

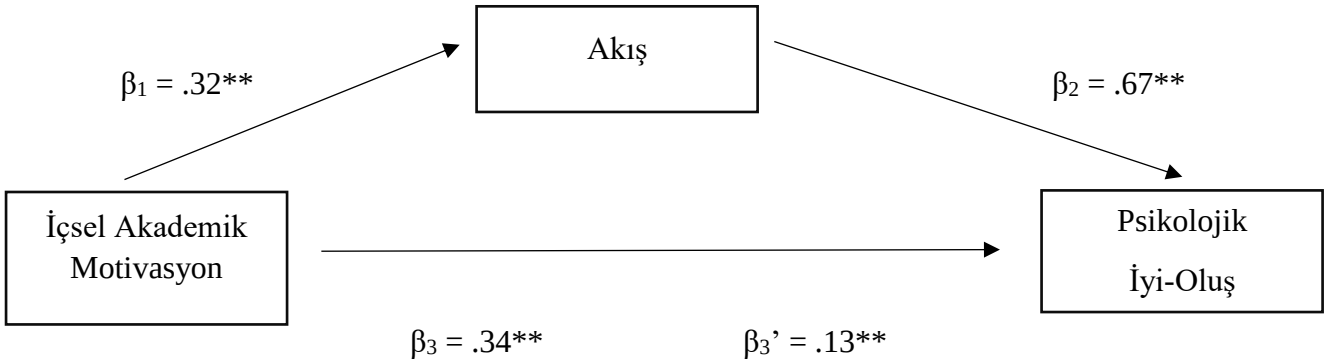


Şekil 4.2.4. İçsel Akademik Motivasyon ile Yaşam Doyumu ilişkisinde Akışın aracı rolü (**p < .01)

Şekil 4.2.4'te gösterildiği üzere içsel akademik motivasyon ve akış arasındaki katsayı ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_1 = .32**, p < .01). Yaşam doyumu ve akış arasındaki katsayı da ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_2 = .50**, p < .01). İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki katsayı anlamlı iken (β_3 = .16**, p < .01), akış aracı değişken olarak alındığında katsayı artık anlamlı değildir (β_3' = .00, p > .01). Bu da içsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu ilişkisinde akışın aracı rolü olduğunu göstermekte ve eldeki verinin bu hipotezi desteklediğini göstermektedir.

4.2.5. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş İlişkisinde Akışın Aracı Rolü (H5)

İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkiye akışın aracılık etkisini incelemek üzere uygulanan standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve kurulan model aşağıdaki şekilde (Şekil 4.2.5) verilmiştir.



Şekil 4.2.5. İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş ilişkisinde Akışın aracı rolü (**p < .01)

Şekil 4.2.5'te gösterildiği üzere içsel akademik motivasyon ve akış arasındaki katsayı ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_1 = 32**, p < .01). Psikolojik iyi-oluş ve akış arasındaki katsayı da ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_2 = .67**, p < .01). İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş arasındaki katsayı anlamlı iken (β_3 = .34**, p < .01), akış aracı değişken olarak alındığında katsayı anlamlı olmaya devam etmektedir fakat ilişkinin gücü azalmıştır (β_3' = .13**, p < .01). Bu da içsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akışın kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir.

4.3. Kontrol Çalışması

Bu çalışma kapsamında 516 gönüllü katılımcıdan veri toplanmış ve hatalı verilerin temizlenmesinin ardından 504 kişilik bir veri seti elde edilmiştir. Veriler analiz için incelendiği sırada PİOÖ'nün 8. sorusunun hazırlanan çevrimiçi formda eksik olduğu ve bu nedenle katılımcılardan bu soruya ait hiç veri toplanmadığı tespit edilmiştir. İlk analizler 504 kişilik veri seti üzerinden yapılmış ve analiz sonuçları bir önceki başlıkta raporlanmıştır.

Eksik sorunun sonuçlar üzerindeki etkisini görmek üzere çevrimiçi form eksiksiz olacak şekilde güncellenmiş ve aynı süreçler izlenerek yeniden veri toplanmıştır. Kontrol çalışması için 132 kişilik bir veri seti elde edilmiş ve bu veri seti üzerinden analizler tekrarlanmıştır.

Bu çalışma için ölçeklerin güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Buna göre akademik motivasyonun alt boyutları için bulunan değerler .76-.85 aralığındadır. İçsel motivasyon boyutları birlikte alındığında Cronbach alfa .91, dışsal motivasyon için .83 bulunmuştur. Motivasyonsuzluk alt boyutu için ise .76'lık bir değer elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı Akış Eğilim Ölçeği için .78, Yaşam Doyumu ölçeği için .87 ve Psikolojik İyi-Oluş Ölçeği için yine .87 olarak bulunmuştur.

Yeni veri seti üzerinden yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.3.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.

Kontrol çalışmasında Psikolojik İyi-Oluşun diğer değişkenlerle ilişkisi

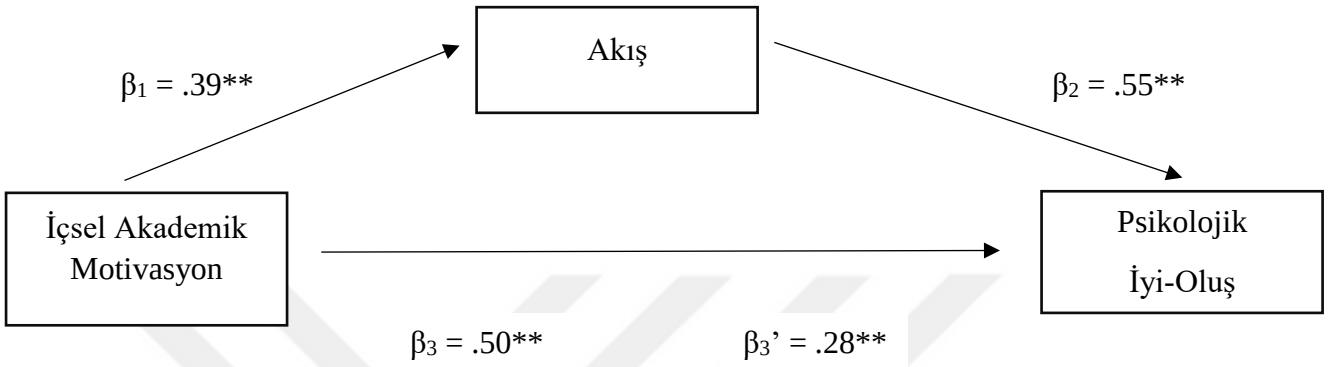
Değişkenler	AMÖ-İ	İAEÖ	AGNO	YDÖ
PİOÖ	.55**	.57**	0.15	.67**

**p < .01

Sonuçlar incelendiğinde kontrol çalışmasında psikolojik iyi-oluşun diğer değişkenler ile ilişkisi, ilk veri seti üzerinden yapılan analiz sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yalnızca psikolojik iyi-oluş ile akademik performans arasındaki ilişki değişiklik göstermiştir. Bu ilişki ilk çalışmada pozitif yönlü ve anlamlı iken ($r(502) = .16$, $p < .01$) kontrol çalışmasında anlamlı değildir [$r(130) = .15$, $p > 0.1$].

Psikolojik iyi-oluş ve akademik performans arasındaki ilişkinin anlamlı olmaması nedeniyle aracı değişken analizi için gerekli ön koşul sağlanamamış ve dolayısıyla H3 (İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akademik performansın aracı rolü) için yapılan analizler tekrarlanamamıştır. Fakat ilk veri seti üzerinden yapılan analizlerde de aracı değişken analizi için gerekli ön koşul sağlanmış ve analiz yürütülmüş olmasına karşın analiz içerisinde PİO ve AGNO arasındaki ilişki anlamlı olmadığı için ($\beta_2 = .14$, $p = .05$) bir aracı etkiden söz edilememiştir.

Psikolojik iyi-oluşun içsel akademik motivasyon ve akış ile arasındaki ilişki anlamlı olduğundan aracı değişken analizi için gerekli ön koşul sağlanmıştır. Bu bağlamda H5 (İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akışın aracı rolü) kontrol grubu için toplanan veri seti üzerinden tekrarlanmıştır.



Şekil 4.3.1. Kontrol çalışmasında İçsel Akademik Motivasyon ile Psikolojik İyi-Oluş ilişkisinde Akışın aracı rolü (**p < .01)

Şekil 4.3.1. içsel akademik motivasyon ve akış arasındaki katsayı ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_1 = 39**, p < .01). Psikolojik iyi-oluş ve akış arasındaki katsayı da ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (β_2 = .55**, p < .01). İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş arasındaki katsayı anlamlı iken (β_3 = .50**, p < .01), akış aracı değişken olarak alındığında katsayı anlamlı olmaya devam etmektedir fakat ilişkinin gücü azalmıştır (β_3' = .28**, p < .01). Bu da içsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akışın kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Şekil 4.2.5'teki sonuç ile paralellik göstermektedir ve kontrol çalışması için H5'i doğrulamaktadır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Akış deneyiminin akademik süreçler içerisindeki yerini görmeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle modeldeki bütün değişkenlerin (içsel akademik motivasyon, akış, akademik performans, yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş) birbirleri ile olan ilişkileri incelenmiştir. En düşük korelasyon akademik performans ile psikolojik iyi-oluş arasında gözlenmiştir ve bunu akademik performansın akış ile ilişkisi izlemektedir. Akışın içsel akademik motivasyon ve psikolojik iyi-oluş ile yüksek düzeyde ilişkisi bulunurken en yüksek korelasyonu yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ilişkisi vermiştir.

İçsel akademik motivasyonun (İAM) akış, akademik performans, yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda İAM'nin bütün değişkenler ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular akış (Mills ve Fullagar, 2008; Vorwerk, 2009; Richardson, Abraham ve Bond, 2012), akademik performans (Ayub, 2010; Hazrati-Viari, Rad ve Torabi, 2012; Kusurkar ve ark., 2013, Bailey ve Phillips, 2015), yaşam doyumu (Bailey ve Phillips, 2015; Ozer ve Schwartz, 2019) ve psikolojik iyi-oluş (Weinstein ve Ryan, 2010; Huang, Lv ve Wu, 2016; Özcan ve Karaca, 2018; Ozer ve Schwartz, 2019) için literatür ile uyumludur. Mills ve Fullagar (2008) ile Vorwerk, 2009) uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonun akış ile, Bailey ve Phillips (2015) ise akademik performans ve yaşam doyumu ile ilişkisini bulamamıştır. Fakat Vorwerk (2009) başarıya ve uyarım yaşamaya yönelik motivasyonları bir arada incelediğinde akışı yordadıklarını bulmuştur. Mevcut çalışmada da içsel akademik motivasyonun bütün değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili olmasının, Vorwerk'te (2009) olduğu gibi alt boyutların ortak bir değer olarak analiz edilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Akışın akademik performans, yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ile arasındaki ilişkiye bakılmış ve her bir değişken ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgular akademik performans (Kuhnle, Hofer ve Kilian, 2011), yaşam doyumu (Asakawa, 2009) ve psikolojik iyi-oluş (Ishimura ve Kodama, 2006; Asakawa, 2004; Asakawa 2009) için literatür ile uyumludur. Bu çalışmalarda kullanılan akış ve psikolojik iyi-oluş ölçekleri mevcut çalışmadakinden farklı olmasına karşın sonuçlar paralellik göstermiştir.

Akademik performansın yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ile ilişkisine bakılmış ve iki değişkenle de pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular psikolojik iyi-oluş için literatür ile (Ateş, 2016) uyumludur. Yaşam doyumu için ise Bailey ve Phillips'in (2015) çalışması ile uyumlu olmamasına karşın Samaha ve Hawi'nin (2016) çalışması ile uyumludur.

Yaşam doyumunun psikolojik iyi-oluş ile arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönde, yüksek ve anlamlı düzeyde ilişkili oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular Doğan (2016) ile Ozer ve Schwartz'ın (2019) çalışma sonuçları ile paralellik göstermiştir.

Mevcut çalışmada ilişkisel analizlerin yanı sıra aracı rol analizleri de yürütülmüştür.

İlk olarak içsel akademik motivasyon ile akademik performans arasındaki ilişkide akışın aracı rolü incelenmiştir. Bu analizin yürütülmesi için ön koşul olan korelasyonlar sağlanmış olmasına karşın aracı rol analizi içerisinde akış ve akademik performans anlamlı bir ilişki vermemiş ve dolayısı ile herhangi bir aracı rolden söz edilememiştir. Bunun nedeni akış ile akademik performans arasındaki ilişkinin düzeyi olabilir. Akış ve akademik performans arasındaki ilişki anlamlı olmasına rağmen düşük seviyede bulunmuştur. Bunun aracı rol analizi içerisinde ilişkinin ortadan kalkmasına sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç ile eldeki verinin çalışmanın ilk hipotezini (H1) desteklemediği görülmüştür.

İkinci olarak içsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu ilişkisinde akademik performansın aracı rolüne bakılmıştır ve bu ilişkide kısmi aracı rolü olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu da içsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasında var olduğu görülen ilişkinin bir kısmının aslında akademik performans tarafından sağlanıyor olması demektir. Bu etki kuvvetli olmamasına rağmen eldeki veriler ikinci hipotezi (H2) destekler niteliktedir.

Üçüncü olarak içsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akademik performansın aracı rolü incelenmiştir. Bu analiz için ön koşul olan korelasyonlar sağlanmış olmasına karşın yapılan aracı rol analizi içerisinde akademik performans ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişki kaybolmuştur. Bu nedenle ilk hipotezde (H1) olduğu gibi bir aracı rolden söz edilememiş ve üçüncü hipotez (H3) eldeki veriler ile desteklenememiştir. Yapılan korelasyon analizlerindeki en düşük ilişkinin akademik performans ve psikolojik iyi-oluş arasında olması ve bunun anlamlı olmasına karşın düşük bir ilişki olması buna sebep olmuş olabilir.

Dördüncü olarak içsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akışın aracı rolü incelenmiştir. İçsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var iken analize akış dahil edildiğinde bu ilişki anlamlılığını yitirmiştir. Yani içsel akademik motivasyon ve yaşam doyumu arasında var olduğu görülen ilişki aslında akış tarafından sağlanmaktadır. Böylelikle bu ilişkide akışın aracı rolü olduğu görülmüş ve eldeki veriler dördüncü hipotezi (H4) desteklemiştir.

Son olarak ise içsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş ilişkisinde akışın aracı rolüne bakılmıştır. İçsel akademik motivasyon ile psikolojik iyi-oluş arasındaki anlamlı bir ilişki var iken akış analize dahil edildiğinde bu ilişkinin kuvveti büyük oranda azalmıştır. Bu bulgular doğrultusunda akademik motivasyon ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkinin bir kısmının akış tarafından sağlandığı ve bu ilişkide akışın kısmi aracı rolü olduğu söylenebilir. Bu sonuç beşinci hipotezi (H5) destekler niteliktedir.

Akış ile akademik performans arasındaki ilişki anlamlı düzeyde olmasına karşın bu ilişkinin çok kuvvetli olmadığı görülmüştür. Bu ilişkinin kuvvetli olmamasının, değerlendirilen sürecin kapsamı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada akış eğilimi ölçülmüş, yani akademik alanda yaşanan akış deneyimlerinin genel sıklığı incelenmiş, akademik performansın ölçümü için ise objektif bir ölçüm aracı olması nedeniyle öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamaları üzerinden bir karşılaştırma yapılmıştır. Dolayısıyla bu süreçler belirli bir ders, ödev, çalışma üzerinden değil daha genel düzeyde incelenmiştir. Değerlendirilen sürecin kapsamı daha geniş olduğu için veriyi kirletebilecek faktörlerin de artması ihtimali göz önünde bulundurulduğunda mevcut çalışmada elde edilen bulgunun beklenenden düşük olması bu fark ile ilişkilendirilebilir. Fakat araştırmanın kapsamının akademik alandaki akışa ve performansa dair genel bir bulgu sunması da ekolojik geçerliliğe daha yakın bir sonuç verdiğini ve aslında hedefine ulaştığını göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında akademik performansın akış, yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ile düşük korelasyon verdiği, aracı rol analizlerinde ise H2 için anlamlı sonuç vermezken H3 için anlamlı fakat kuvvetli olmayan bir sonuç verdiği görülmüştür. Buna karşın akışın hem içsel akademik motivasyon ile hem de iyi-oluş bileşenleri ile korelasyonu yüksektir. Aracı rol analizlerinde ise H4 için aracı rolü, H5 için kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Bu bulgular akış deneyiminin akademik performanstan bağımsız olarak iyi-oluş üzerinde etkili olabileceği yönünde fikir vermektedir.

Akış, içsel olarak motive bir eylemde deneyimlenir ve eylemin kendisi ödüllendirici niteliktedir (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988). Bu ödüllendiricilik kişide akış deneyimini tekrarlama isteği doğurur (Ishimura ve Kodama, 2009). Kişinin mevcut becerileri ile uyuşması akışın önkoşulu olduğu ve tekrarlı eylemler becerileri geliştirdiği için, eylemin zorluğunun her deneyimde artırılması gerekir. Yani kişi içsel olarak motive bir eylemde akışa girdiğinde bunu tekrar deneyimlemek ister fakat yeniden deneyimlediğinde becerileri artık eski seviyesinde

değildir. İçsel motivasyon ve akış arasındaki bu dinamik ilişki kişiye bir gelişim döngüsü sunmaktadır (Mannel ve Kleiber, 1997; Akt; Ishimura ve Kodama, 2009). Bu bağlamda mevcut çalışmada elde edilen bulguların akademik alan içerisinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş değişkenlerinin birbirleri ile korelasyonlarının yüksek olmasının, çok yakın kavramlar olmalarından ziyade aynı konsept içerisinde yer almalarından dolayı olduğu düşünülmektedir. Korelasyon analizlerinde yaşam doyumunun akademik performans ile ilişkisi daha yüksek bulunmuş iken psikolojik iyi-oluşun İAM ve akış ile korelasyonu daha yüksek bulunmuştur. Aracı rol analizlerini ele aldığımızda, akademik performansın içsel akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü bulunmuş fakat İAM ile psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkide bulunamamıştır. Bunun yanı sıra akışın, İAM ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rolü bulunurken, İAM ile psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü bulunmuştur. Bu bulgular, yaşam doyumu ile psikolojik iyi-oluşun birbirinden farklı kavramlar olduğunun altını çizmektedir.

Çalışmanın Klinik Psikoloji için Önemi

Son yıllarda yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin %25'inde depresif belirtiler olduğu (Dinç Hür vd., 2014), %72.9'unun akademik sorunları olduğu (Topkaya ve Meydan, 2013), kariyer gelişimi, gelecek kaygısı, sınavlarda başarılı olma teknikleri, zamanı etkili kullanma gibi akademik alanlarda yardıma ihtiyaç duydukları (Coşkun, 2018), akademik alanda problemleri olduğu, bunların akademik başarıda düşüş ve psikolojik sonuçlara yol açtığı (Donat, Bilgiç, Eskiocak ve Koşar, 2019) bulunmuştur.

Yukarıda bahsi geçen araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda klinik psikologların mevcut çalışmada elde edilen bulgulardan faydalanabileceği görülmektedir. İçsel akademik motivasyonun yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş ile ilişkisinde akış deneyiminin

yeri olduğu yönünde elde edilen bulgular, mevcut çalışmanın amacına uygun olarak akışı kullanılabilir hale getirmiştir. Alanda öğrenci profilindeki danışanlarla çalışan klinik psikologların; akışın iyi-oluş bileşenleri üzerindeki etkilerini önleyici faktör olarak kullanılabileceği, bunun yanı sıra bu danışanların akış deneyimi sıklıkları üzerinden iyi-oluşlarına dair bir iç görü sağlayabilecekleri, akış yaşayabildikleri alanları tespit ve bu alanlara teşvik etme gibi çalışmalar ile iyi-oluşlarını da artırabilecekleri düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın sınırlılıklarından ilki, performans değerlendirmesi dışında kalan veri toplama araçlarının öz-bildirim ölçeği olmasıdır. Dolayısıyla toplanan veriler, katılımcıların kendilerini nasıl gördüğü üzerinden şekillenmiştir. Bu veriler daha objektif ölçme araçları ile desteklenirse daha doğru sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın örnekleminin %75.2'sini kadın, %24.8'ini ise erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Bu bakımdan örneklem homojen dağılmamaktadır. Sonraki çalışmalarda bu oranın dengeli olmasına özen gösterilebilir.

Bir diğer sınırlılık, verilerin COVİD-19 pandemisi sürecinde toplanmış olmasıdır. Bu sürecin sağlık üzerindeki etkilerinin yanı sıra psikolojik ve akademik etkileri de olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle bütün dünyayı kısa sürede etkisi altına almış olan bu virüs nedeniyle çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye'de de birtakım önlemler alınmıştır. Bunların en önemlilerinden biri olan karantina, çoğu kişinin alışık olduğu düzeni değiştirmesine neden olmuştur. Yüz yüze görüşmeler yerini mesajlaşmalara, telefon konuşmalarına ve online görüşmelere bırakmıştır. Dışarıda geçirilen vakitlerin azalmasıyla sosyal etkileşim de azalmıştır. Karantinanın zorunluluk olduğu durumlarda kapana kısılmışlık hissi, tercih olduğu durumlarda ise başka insanların hastalanmasına sebep olma veya başkalarından virüs kaparak hastalanma riski pek çok kişinin psikolojisini olumsuz etkilemiştir. Okullar uzaktan eğitime

geçiş yapmıştır. Online eğitimdeki aksaklıklar, teknik yetersizlikler ve acemilikler de pek çok öğrencinin eğitiminde aksamalara neden olmuştur. Bunun yanı sıra motivasyonlarında ve dolayısıyla akış yaşantılarında ve akademik performanslarında etkili olmuş olma ihtimali de bulunmaktadır. Etkileri henüz tam olarak keşfedilmemiş, ne zaman biteceği belirsiz ve sağlık açısından tehlikeli olan bu virüs toplumda genel bir gelecek kaygısı da oluşturmuştur. Yukarıda bahsi geçen nedenlerle bu süreç hem psikolojik yaşantı hem de akademik yaşantı üzerinde etkileri olabileceği düşünülen bir dönemdir. Bu nedenle COVİD-19 pandemisi sürecinde yürütülmüş olan ve hem akademik hem psikolojik ölçümler içeren mevcut çalışmada toplanan verilerin bu süreçten ne kadar etkilenmiş olabileceği bilinmemektedir.

Bu çalışma; sıradan bir eylem akış gibi bir deneyime dönüştüğünde, bu deneyimin sıklığının bir öğrencinin hayatında kısa ve uzun vadeli olarak neleri değiştirebileceğini görmek ve bu sayede öğrenci profilindeki potansiyel danışanları daha iyi anlamaya ve onlarla çalışmaya yönelik bilgiler elde etmek amacı ile yürütülmüştür. Akademik motivasyon, akış, akademik performans, yaşam doyumu ve psikolojik iyi-oluş kavramlarını tek bir çatı altında toplamış olması ve çalışma sonunda elde edilen bulguları ile özgün ve kapsamlı bir araştırma olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin her bölgesinden, toplamda 85'ten fazla üniversite ve 100'den fazla bölümden 500'ü aşkın katılımcısı ve hem akış hem akademik performans için sunduğu genel çerçevesi ile ekolojik geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın COVID-19 pandemisi döneminde yapılmış olması her ne kadar bir sınırlılık olsa da dönemin akademik ve psikolojik durumuna yönelik bir bakış açısı sunmuş olması da yadsınmamalıdır. Son olarak elde edilen bulguların hem eğitim alanındaki hem de klinik psikoloji alanındaki önemi ve uygulanabilirliği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın tüm sınırlılıklarına rağmen literatürde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

Alp, A., ve Sungur, S. (2017). Investigating Relationships between Undergraduate Students' Flow Experience, Academic Procrastination Behavior, and Calculus Course Achievement. *Eurasian Journal Of Educational Research*, *17*(72), 1-1. doi: 10.14689/ejer.2017.72.1

Appleton, S., ve Song, L. (2008). Life Satisfaction in Urban China: Components and Determinants. *World Development*, *36*(11), 2325-2340. doi: 10.1016/j.worlddev.2008.04.009

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. (2009). 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

Ateş, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Yetkinlik. *Electronic Journal of Social Sciences*, *15*(59).

Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan business review*, *8*, 363-372.

Bacon, D., ve Bean, B. (2006). GPA in Research Studies: An Invaluable but Neglected Opportunity. *Journal Of Marketing Education*, *28*(1), 35-42. doi: 10.1177/0273475305284638

Bailey, T. H., ve Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, *35*(2), 201-216.

Butkovic, A., Ullén, F., ve Mosing, M. (2015). Personality related traits as predictors of music practice: Underlying environmental and genetic influences. *Personality And Individual Differences*, *74*, 133-138. doi: 10.1016/j.paid.2014.10.006

Coşkun, Y. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaç Örüntüleri ve Başvurdukları Yardım Kaynakları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(2).

Csikszentmihalyi, M., ve Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59).

Deci, E., ve Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: NY Plenum Press.

Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal Of Occupational Health Psychology*, *11*(3), 266-280. doi: 10.1037/1076-8998.11.3.266

Didier, T., Kreiter, C., Buri, R., ve Solow, C. (2006). Investigating the Utility of a GPA Institutional Adjustment Index. *Advances In Health Sciences Education*, *11*(2), 145-153. doi: 10.1007/s10459-005-0390-0

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.34

Diener, E., ve Emmons, R. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *47*(5), 1105-1117. doi: 10.1037/0022-3514.47.5.1105

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal Of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., ve Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., ve Biswas-Diener, R. (2009). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, *97*(2), 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y

Doğan, U. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının mutluluk, psikolojik iyi-oluş ve yaşam doyumlarına etkisi: Facebook ve Twitter Örneği. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183).

Donat, A., Bilgiç, B., Eskiocak, A., ve Koşar, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *9*(3).

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(4), 975-989.

Ferrer-Caja, E., ve Weiss, M. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, *71*(3), 267-279. doi: 10.1080/02701367.2000.10608907

Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal Of Educational Psychology*, *77*(6), 631-645. doi: 10.1037/0022-0663.77.6.631

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, *17*(3), 300-312. doi: 10.1037/0012-1649.17.3.300

Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., ve Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *32*, 367-371.

Helliwell, J., ve Putnam, R. (2004). The social context of well–being. *Philosophical Transactions Of The Royal Society Of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1435-1446. doi: 10.1098/rstb.2004.1522

Huang, Y., Lv, W., ve Wu, J. (2016). Relationship Between Intrinsic Motivation and Undergraduate Students' Depression and Stress: The Moderating Effect of Interpersonal Conflict. *Psychological Reports*, *119*(2), 527-538. doi: 10.1177/0033294116661512

Hür, S. D., Andsoy, I. I., Şahin, A. O., Kayhan, M., Eren, S., Zünbül, N., ... ve İnanmaz, N. (2014). Karabük üniversitesi sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirtiler. *Journal of Psychiatric Nursing*, *5*(2), 72-76.

IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Ishimura, I., ve Kodama, M. (2009). Flow experiences in everyday activities of Japanese college students: Autotelic people and time management. *Japanese Psychological Research, 51*(1), 47-54. doi: 10.1111/j.1468-5884.2009.00387.x

Jackson, S., Ford, S., Kimiecik, J., ve Marsh, H. (1998). Psychological Correlates of Flow in Sport. *Journal Of Sport And Exercise Psychology*, *20*(4), 358-378. doi: 10.1123/jsep.20.4.358

Johnson, V. E. (2003). *Grade inflation: A crisis in college education*. New York, NY: Springer-Verlag.

Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2599-2620.

Kefor, T. (2015). Arts Students in Flow: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, College of Professional Studies Northeastern University, Boston, Massachusetts.*

Keyes, C., Shmotkin, D., ve Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *82*(6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Kuhnle, C., Hofer, M., ve Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 533-548.

Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., ve Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in health sciences education*, *18*(1), 57-69.

Lazowski, R., ve Hulleman, C. (2016). Motivation Interventions in Education. *Review Of Educational Research*, *86*(2), 602-640. doi: 10.3102/0034654315617832

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., ve Jurčec, L. (2018). Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *27*(2), 99-107. doi: 10.1007/s40299-018-0369-2

Mills, M. J., ve Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of psychology*, *142*(5), 533-556.

Myers, D. G., ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, *6*(1), 10-19.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S. ve diğerleri (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, *51*(2), 77-101. doi: 10.1037/0003-066x.51.2.77

Ozer, S., ve Schwartz, S. J. (2019). Academic motivation, life exploration, and psychological well-being among emerging adults in Denmark. *Nordic Psychology*, 1-23.

Özcan, Z., ve Karaca, F. (2018). A study on relationship between academic motivation and psychological well-being in students of theology faculty. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (50), 321-341.

Richardson, M., Abraham, C., ve Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838

Ryan, R., ve Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

Samaha, M., ve Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, *57*, 321-325.

Sansone, C., ve Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego: Academic Press.

Saravanan, C., Kingston, R., ve Gin, M. (2014). Is Test Anxiety a Problem Among Medical Students: A Cross Sectional Study on Outcome of Test Anxiety among Medical Students?. *International Journal Of Psychological Studies*, *6*(3). doi: 10.5539/ijps.v6n3p24

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., ve Shernoff, E. (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

Springer, K., ve Hauser, R. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research, 35*(4), 1080-1102. doi: 10.1016/j.ssresearch.2005.07.004

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı [Using Multivariate Statistics]*. (M. Baloğlu, Çev.), Ankara: Nobel Yayın. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28-3), 374-384.

Thai, N., De Wever, B., ve Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education, 107,* 113-126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003

Thai, N., De Wever, B., ve Valcke, M. (2020). Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions. *Journal Of Computer Assisted Learning*, *36*(3), 397-411. doi: 10.1111/jcal.12423

Topkaya, N., ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 25-37.

Turan, N. (2019). Akış Deneyimi Üzerine Bir Literatür Taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 37*, 181-199. doi: 10.30794/pausbed.562564

Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P., Pedersen, N., Nakamura, J. ve diğerleri. (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

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., ve Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, *53*(1), 159-172.

Vorwerk, Z. (2009). Optimal academic experience: Exploring the relationship between motivation and flow.

Yarar, O. F. (2015). Autotelic personality: Links with flow propensity, personal strengths, and psychopathology. *Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.*

Yun Dai, D., ve Sternberg, R. (2004). *Motivation, Emotion, and Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: Mahwah, New Jersey.

EKLER

EK-1: ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 43037191-604.01.01-E.16074 05/06/2020
Konu : Etik Kurulu Kararı

Sayın Şeyma DELİPOYRAZ ÇELENLİOĞLU
Prof. Dr. Gökhan MALKOÇ

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğunuz "*Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akış ve Öz-Denetimin Aracı Rolü*" isimli başvurunuz incelenmiş olup, etik kurulu kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

EK:
-Karar Formu (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-Imza Kanununa gore Prof. Dr. Ali BUYUKASLAN tarafından 05.06.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı https://ebys.medipol.edu.tr/e-imza linkinden 3D54066BX1 kodu ile dogrulayabilirsiniz.

İstanbul Medipol Üniversitesi
Kavacık Mah. Ekinciler Cad.No:19 Kavacık Kavşağı 34810
Beykoz/İSTANBUL

Tel: 444 85 44
İnternet: www.medipol.edu.tr
Ayrıntılı Bilgi İçin : bilgi@medipol.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akış ve Öz-Denetimin Aracı Rolü			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Şeyma DELİPOYRAZ ÇELENLİOĞLU			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Klinik Psikoloji/Öğrenci			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☐	ÇOK MERKEZLİ ☒	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
Değerlendirilen Belgeler	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
Karar Bilgileri	**Karar No: 12**	**Tarih: 04/06/2020**		
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna **"oy birliği"** ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Doç. Dr. Mevlüt TATLIYER	Makroekonomi	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Doç. Dr. Serhat YÜKSEL	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi İhsan EKEN	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Erol YILDIRIM	Psikoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☐	H ☒	

* :Toplantıda Bulunma

COVID-19 (Pandemi) nedeniyle etik kurul kararında kurul üyelerimizden uygunluk alınmıştır. Araştırmacı tarafından talep edilirse, COVID-19 (pandemi) sonrası ıslak imzalı karar formu hazırlanabilir.

SB Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Sekreteri
Çiğdem YILMAZ KORUK

EK-2: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu çalışma; İstanbul Medipol Üniversitesi'nde Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı tez öğrencisi olan Şeyma Çelenlioğlu tarafından, İstanbul Medipol Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Gökhan Malkoç danışmanlığında, öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen unsurları incelemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmada kullanılan ve doldurmanızı istediğimiz formların doğru veya yanlış cevapları yoktur. Cevap verirken samimi olmanız ve gerçek düşüncelerinizi yansıtmanız, çalışma için önem arz etmektedir. Bu çalışma için katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca bu araştırma çerçevesinde kullanılacaktır. Bu çerçeveye bilimsel yayınlar da dahildir.

Bu çalışmaya destek olmak için 18-40 yaş aralığında üniversite öğrencisi (ön lisans, lisans veya lisansüstü) olmanız ve size verilen formdaki soruları yanıtlamanız yeterlidir.

Çalışmamıza katılarak bilime destek olduğunuz için teşekkür ederiz.

"Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bu araştırmada ve bilimsel yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum."

EK-3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

( ) Kız

( ) Erkek

Hangi okulda okuyorsunuz?

Hangi bölümde okuyorsunuz?

Kaçıncı sınıftasınız?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5

( ) 6

( ) Yüksek Lisans

( ) Doktora

EK-4: AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Olarak Uyuşuyor
1	2	3	4	5 6 7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü…

1. ...sadece lise diploması ile ilerde iyi bir iş bulamayabilirim	1	2	3	4	5	6	7
2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum	1	2	3	4	5	6	7
3. ...Üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum	1	2	3	4	5	6	7
4. ...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum	1	2	3	4	5	6	7
5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor	1	2	3	4	5	6	7
6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7
7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
8. ...ilerde daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için	1	2	3	4	5	6	7
9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7
10. ...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girmemi sağlayacak	1	2	3	4	5	6	7
11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7

12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	1	2	3	4	5	6	7
13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı	1	2	3	4	5	6	7
14. ...şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
15. ...ilerde "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum	1	2	3	4	5	6	7
16. ...ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı	1	2	3	4	5	6	7
17. ...meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak	1	2	3	4	5	6	7
18. ...önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı	1	2	3	4	5	6	7
19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umrumda değil	1	2	3	4	5	6	7
20. ...zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7
21. ...kendi kendime zeki olduğumu göstermek için	1	2	3	4	5	6	7
22. ...ilerde daha iyi ücret alabilmek için	1	2	3	4	5	6	7
23. ...ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor	1	2	3	4	5	6	7
24. ...inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gerek yeteneklerimi geliştirecek	1	2	3	4	5	6	7
25. ...birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı	1	2	3	4	5	6	7
26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım	1	2	3	4	5	6	7
27. ...üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor	1	2	3	4	5	6	7
28. ...kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum	1	2	3	4	5	6	7

EK-5: İSVEÇ AKIŞ EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Bu anket akademik hayatınızda yaptığınız aktivitelere ilişkin deneyimlerinizle ilgilidir. Size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Akademik hayatınızda (derse katılmak, araştırma yapmak, ödev hazırlamak.. gibi), aşağıdaki durumlarla hangi sıklıkta karşılaşırsınız?

1 ...sıkılırsınız
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

2 ...yaptığınız işle ilgili beceri seviyenizin o işin zorluk seviyesiyle tamamen örtüştüğünü düşünürsünüz
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

3 ...neyi başarmak istediğiniz ve bunu gerçekleştirmek için yapmanız gerektiği konusunda kafanız nettir
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

4 ...işinizi ne kadar iyi ya da kötü yaptığınızın farkındasınızdır
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

5 ...tamamıyla odaklanmış hissedersiniz
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

6 ...tam bir kontrole sahip olduğunuzu hissedersiniz
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

7 ...yaptığınız şeyin son derece keyifli olduğunu hissedersiniz
(1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Genellikle (5) Her gün / Neredeyse her gün

EK-6: PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ

0 ve 4 aralığındaki Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız (AGNO) kaçtır?

EK-7: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Hiç katılmıyorum (1)	Çok az katılıyorum (2)	Orta düzeyde katılıyorum (3)	Büyük oranda katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1	İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.					
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.					
3	Yaşamımdan memnunum.					
4	Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.					
5	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.					

EK-8: PSİKOLOJİK İYİ-OLUŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1. Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum.	
2. Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir.	
3. Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim.	
4. Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum.	
5. Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim.	
6. Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum.	
7. Geleceğim hakkında iyimserim.	
8. İnsanlar bana saygı duyar.	